

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**RESMİ LİSELERDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Baran UĞURLU
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul- 2012

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**RESMİ LİSELERDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Baran UĞURLU
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ**

İstanbul- 2012

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2012

ONAY

Baran UĞURLU tarafından hazırlanan “Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Kullandıkları Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 24 Nisan 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI :Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ

JÜRİ ÜYESİ :Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

JÜRİ ÜYESİ :Prof. Dr. Yıldız GÜVEN

Handwritten signatures of the thesis advisor and jury members. The first signature is in black ink, the second is in blue ink, and the third is in black ink. Each signature is written over a dotted line.

ÖZGEÇMİŞ

- (1993–1995) Dr. Kemal Naci Ekşi Lisesi/ İstanbul
(1996–2000) Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Fizik Bölümü/ İzmir
(2008–2012) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı/İstanbul

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Ümraniye Anadolu İmam Hatip Lisesi
e-posta: ugurlubaran@hotmail.com

ÖNSÖZ

Her öğretmenin kişiliği, sınıf içinde öğrencilerle olan iletişimi ve seçtiği disiplin stili farklıdır. Öğretmenlerin kişilikleri, sınıf içi uygulamalarının tüm aşamalarında kendini belli eder. Bu sebeple öğretmenlerin davranışlarını anlama ve sınıfta kullandıkları disiplin yöntemlerini geliştirmeye yardımcı olabilmek adına kişilik özellikleriyle disiplin stilleri arasındaki ilişkinin araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmaya katılarak anketleri içtenlikle dolduran tüm öğretmenlere, araştırmamın çeviri kısmında imdadıma koşan sevgili öğretmen arkadaşlarıma, değerli fikirlerini benimle paylaşan hocalarım Doç. Dr. Levent DENİZ ile Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a ve başından sonuna kadar tezimin her aşamasında bana yol gösterip, destek olan, benden yardımını ve güler yüzünü esirgemeyen kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye teşekkür ederim.

Ayrıca bu zorlu süreçte hep yanımda olan, sıkıntılarımı paylaşıp bana güç veren aileme, özellikle de anne ve babama teşekkür ederim.

İstanbul, 2012

Baran UĞURLU

ÖZET

Bu çalışmada, resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile disiplin stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

İlişkisel tarama modeline uygun olarak yapılan bu araştırmanın evreni, 2010–2011 eğitim öğretim yılında İstanbul’da çalışan resmi lise öğretmenleridir. Örneklemi ise Ataşehir, Beşiktaş, Güngören ve Ümraniye ilçelerindeki 22 okuldan yansız olarak seçilen 407 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu, öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemek için Beş faktör Envanteri ve disiplin stillerini belirlemek için de Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branş değişkenlerine göre; disiplin stillerinin de cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, mezun olunan okul, branş ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, tercih ettikleri disiplin stilleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kişilik özellikleri alt boyutlarından gelişime açıklık ile öğretmen disiplin stillerinden destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişilik özellikleri alt boyutlarından özdisiplin ve dışadönüklük ile öğretmen disiplin stillerinden zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Yine kişilik özellikleri alt boyutlarından uyumluluk ile öğretmen disiplin stillerinden destekleyici ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ancak kişilik özelliklerinden duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutu ile destekleyici disiplin stili arasındaki ilişki, negatif yönde anlamlı çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Disiplin, Öğretmen Disiplin Stilleri.

ABSTRACT

This study investigates the relations between personality traits and discipline styles of teachers working in public high schools.

This research, which is designed in a relational survey model, focuses on public high school teachers working in Istanbul during the 2010-2011 academic year. 407 teachers are chosen randomly as the samples of the study from 22 public high schools in Ataşehir, Beşiktaş, Güngören and Ümraniye districts of Istanbul.

The data collection tool the study is “personal information form”, the study use of “Five Factor Inventory” to evaluate personality traits and “The Teacher Discipline Styles Inventory” in order to assess the discipline styles.

The study demonstrates that personality traits of teachers differs according to gender, age, professional status, marital status, branch, the type of schools in which they work.

The research indicates that personality traits of teachers are related to their preferred discipline styles and there is a significantly meaningful positive relation between “openness to experience” factor of personality traits and “compromiser”, “negotiator”, “supporter” factors of teacher discipline styles. There is also positively meaningful relation between “conscientiousness” and “extraversion” and “enforcer”, “supporter”, “compromiser”, “negotiator” factors of teacher discipline styles. The same meaningful positive relation also exists between “agreeableness” and “supporter, “negotiator” factors of discipline styles. In contrast to these the relation between “neuroticism” and “supporter” is found to be negatively meaningful.

Key Words: Personality, Five Factor Personality Traits, Discipline, Teacher Discipline Styles.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....	xiii

BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaçlar	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1.1. Kişilik Kavramı	6
2.1.2. Kişiliğin Tanımı.....	6
2.1.3. KİŞİLİĞİ OLUŞTURAN FAKTÖRLER	8
2.1.3.1. Biyolojik Faktörler.....	8
2.1.3.1.1. Kalıtım Faktörleri.....	8
2.1.3.2. Çevresel Faktörler	9
2.1.3.2.1. Sosyo-Kültürel Faktörler	9
2.1.3.2.2. Aile Faktörü.....	10
2.1.3.2.3. Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf Faktörleri	10
2.1.3.2.4. Coğrafi ve Fiziki Faktörler	11
2.1.4. KİŞİLİĞİN ÜÇ YÖNÜ: KARAKTER, MİZAÇ, YETENEK.....	11
2.1.4.1. Karakter.....	11
2.1.4.2. Mizaç (Huy).....	12
2.1.4.3. Yetenek	13
2.1.5. Kişiliğin Temel Özellikleri	13
2.1.6. Kişiliğin Katmanları	14
2.1.7. Kişilik Tipleri	15
2.1.8. KİŞİLİK KURAMLARI	19
2.1.8.1. PSİKODİNAMİK KURAMLAR	20
2.1.8.1.1. Freud'un Kişilik Kuramı (Psikanaliz).....	20
2.1.8.1.1.1. Freud'un Kişilik Tipleri Sınıflaması	22
2.1.8.1.2. Jung'un Kişilik Kuramı (Analitik Psikoloji).....	23
2.1.8.1.3. Alfred Adler'in Kişilik Kuramı (Üstünlük Arama).....	26
2.1.8.1.4. Karen Horney'in Kişilik Kuramı (Temel Kaygı)	27
2.1.8.1.5. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı (Özgürlükten Kaçış).....	28
2.1.8.1.6. Harry Stack Sullivan'ın Kişilik Kuramı (Kişilerarası İlişkiler)	30

2.1.8.1.7. Erik H. Erikson'un Kişilik Kuramı (Psikososyal Bunalım)	30
2.1.8.2. DAVRANIŞÇI VE BİLİMSEL KURAMLAR	31
2.1.8.2.1. Burrhus F. Skinner'in Kişilik Kuramı (Radikal Davranışçılık).....	32
2.1.8.2.2. Albert Bandura'nın Kişilik Kuramı (Sosyal Öğrenme)	33
2.1.8.2.3. Neal E. Miller ve John Dollard'ın Kişilik Kuramı (Eklektik Davranışçı Yaklaşım)	34
2.1.8.3. İNSANCIL KURAMLAR	35
2.1.8.3.1. Carl R. Rogers'ın Kişilik Kuramı (Birey Merkezli Yaklaşım).....	35
2.1.8.3.2. Abraham H. Maslow'un Kişilik Kuramı (Kendini Gerçekleştirme).....	36
2.1.8.4. ARAŞTIRMA ODAKLI KURAMLAR (Ayrımcı Özellik Kuramları).....	37
2.1.8.4.1. Gordon W. Allport'un Kişilik Kuramı	38
2.1.8.4.2. Raymond B. Cattell'in Kişilik Kuramı	39
2.1.8.4.3. Hans J. Eysenck'in Kişilik Kuramı	40
2.1.8.4.4. Robert R. McCrae ve Paul T. Costa'nın Kişilik Kuramı.....	42
2.1.9. KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE BÜYÜK BEŞ (BIG-FIVE) YAKLAŞIMI	44
2.1.9.1. Kişiliğin Beş Faktörünün Tarihi Kökleri	45
2.1.9.2. Kişiliğin Beş Boyutu	46
2.1.9.2.1. Gelişime Açıklık/Açıklık (Openness to Experience-O)	46
2.1.9.2.2. Özdisiplin/Sorumluluk (Conscientiousness-C):	47
2.1.9.2.3. Dışadönüklük (Extroversion-E).....	47
2.1.9.2.4. Uyumluluk/Geçimlilik (Agreeableness-A).....	48
2.1.9.2.5. Nevrotiklik/Duygusal Denge (Neuroticism-N)	49
2.1.9.3. Beş Büyük Kişilik Özelliğinde Kalıtım ve Stabilitate	50
2.1.9.4. Beş Faktör Modelinin Dünyadaki Geçerliliği	52
2.1.9.5. Beş Faktör Modelinin Eleştirisi	53
2.1.9.6. İş Hayatında Büyük Beşli.....	55
2.1.10. KİŞİLİK ENVANTERLERİ	56
2.1.10.1. Cattell'in 16 Kişilik Özelliği Envanteri (16 PF).....	56
2.1.10.2. Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE).....	57
2.1.10.3. NEO Beş-Faktör Envanteri (The NEO Five- Factor Inventory)	58
2.2.1. Disiplin Kavramı	60
2.2.1.1. İç ve Dış Disiplin	61
2.2.1.2. Geleneksel Disiplin	62
2.2.1.3. Onarıcı Disiplin	63
2.2.1.4. Pozitif Disiplin.....	63
2.2.2. Eğitimde Disiplin.....	65
2.2.2.1. Okulda Disiplin.....	66
2.2.2.1.1. Okulun Disiplin Felsefesi	66
2.2.2.2. Sınıfta Disiplin.....	69
2.2.2.3. Türk Eğitim Sisteminde Disiplin	70
2.2.3. İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR	71
2.2.3.1. Okulda İstenmeyen Davranışlar	71
2.2.3.2. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar	71
2.2.3.3. İstenmeyen Davranışların Nedenleri.....	73
2.2.3.3.1. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	74
2.2.3.3.2. Okuldan Kaynaklanan Nedenler	75
2.2.3.3.3. Evden Kaynaklanan Nedenler	75
2.2.3.3.4. Sınıftan Kaynaklanan Nedenler	76

2.2.3.3.5. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	76
2.2.3.4. İstenmeyen Davranışları Önleme Stratejileri	77
2.2.3.4.1. İstenmeyen Davranışlara Karşı Yaklaşımlar	77
2.2.3.4.2. İstenmeyen Davranışların Yönetiminde Öğretmenlerin İzleyebileceği Stratejiler	78
2.2.3.4.3. Zor Öğrencilerle Baş Etme	81
2.2.5. DİSİPLİN KURAMLARI	83
2.2.5.1. İntikamcı Disiplin Kuramı	83
2.2.5.2. Cezalandırıcı Disiplin Kuramı.....	83
2.2.5.3. Korku Yoluyla Engelleme Disiplin Kuramı.....	83
2.2.5.4. İyileştirici Disiplin Kuramı	84
2.2.5.5. Önleyici Disiplin Kuramı	84
2.2.5.6. Modern Disiplin Kuramı	85
2.2.6. DİSİPLİN MODELLERİ	85
2.2.6.2. Kounin Modeli.....	86
2.2.6.1. Davranış Değiştirme Modeli (B. F. Skinner)	86
2.2.6.3. Güvengen Davranış Modeli (Canter Modeli).....	87
2.2.6.4. Ussal Sonuçlar Modeli (Rudolf Dreikurs)	88
2.2.6.5. İnsanlar Arası İlişkileri Çözümleme Modeli (E. Berne, T. Harris)	90
2.2.6.6. Ginott Modeli (Haim Ginott).....	91
2.2.6.7. Öğretmen Etkililiği Modeli (Thomas Gordon).....	92
2.2.6.8. Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli (William Glasser).....	93
2.2.6.9. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli	94
2.2.6.10. Olumlu Disiplin Modeli (F. H. Jones)	95
2.2.7. TOMAL'A GÖRE ÖĞRETMEN DİSİPLİN STİLLERİ	95
2.2.7.1. Zorlayıcı (Enforcer)	97
2.2.7.2. Destekleyici (Supporter)	98
2.2.7.3. Boşverici (Abdicator).....	99
2.2.7.4. Uzlaşmacı (Compromiser)	99
2.2.7.5. Görüşmeci (Negotiator)	100
2.2.8. Disiplini Sağlamada Öğretmen Kişilik Özellikleri.....	101
2.2.9. ÖDÜL VE CEZA	104
2.2.9.1. Ödül.....	105
2.2.9.1.1. Ödül Kullanımının Olumsuzlukları	108
2.2.9.2. Ceza.....	108
2.2.9.2.1. Fiziksel Ceza.....	110
2.2.9.2.2. Ceza Kullanımının Olumsuzlukları.....	111
2.2.9.3. Ödül ve Ceza Sistemlerinin Ortaöğretimde Kullanımı	113
2.2.9.3.1. Hangisi Daha Etkili? Ödül mü? Ceza mı?.....	115
BÖLÜM III: YÖNTEM	117
3.1. Araştırmanın Modeli.....	117
3.2. Evren ve Örneklem.....	117
3.3. Veri Toplama Araçları	121
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	121
3.3.2. Beş Faktör Envanteri.....	121
3.3.3. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri	122
3.4. Verilerin Toplanması	123

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	123
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	125
4.1. LİSELERDE GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLARIN İNCELENMESİ.....	125
4.1.1. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerine Ait Bulgular	125
4.1.2. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Tabloları	126
4.1.3. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları	127
4.1.4. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları.....	130
4.1.5. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Tabloları	133
4.1.6. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları	135
4.1.7. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları.....	136
4.1.8. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları.....	139
4.2. LİSELERDE GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLARIN İNCELENMESİ	140
4.2.1. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerine Ait Bulgular.....	140
4.2.2. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Tabloları	141
4.2.3. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Tabloları	142
4.2.4. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları.....	143
4.2.5. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Tabloları	144
4.2.6. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Tabloları	145
4.2.7. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Branş Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Tabloları	147
4.2.8. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları	150

4.3. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutları ile Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	152
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	154
5.1. Sonuç ve Tartışma	154
5.1.1. Lise Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Ait Sonuçlar	154
5.1.2. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Araştırma Değişkenlerine Göre İncelenmesi İle Elde Edilen Sonuçlar ve Yorumlar	154
5.1.3. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Araştırma Değişkenlerine Göre İncelenmesi İle Elde Edilen Sonuçlar ve Yorumlar.....	159
5.1.4. Beş Faktör Envanteri Alt Boyutları İle Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi'ne Ait Sonuçlar ve Yorumlar	164
5.2. Öneriler	168
KAYNAKLAR	171
EKLER	177
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu.....	178
Ek-2 Beş Faktör Envanteri.....	179
Ek-3 Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri	180

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1.	Holland'ın altı kişilik tipi..... 18
Tablo 2.2.	Cattell'in Yüzey ve Kaynak Özellikleri Listesinden Örnekler 40
Tablo 2.3.	16 Kişilik Faktörü Envanteri..... 57
Tablo 2.4.	Öğretmen Disiplin Stilllerinin Nitelikleri..... 97
Tablo 2.5.	Yıllar İtibariyle Fiziksel Cezayı Yasaklayan Ülkeler..... 111
Tablo 3.1.	Örnekleme Grubunu Oluşturan Okullar ve Öğretmenler 118
Tablo 3.2.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 119
Tablo 3.3.	Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 119
Tablo 3.4.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... 119
Tablo 3.5.	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... 120
Tablo 3.6.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... 120
Tablo 3.7.	Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 120
Tablo 3.8.	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... 121
Tablo 4.1.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri 125
Tablo 4.2.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları 126
Tablo 4.3.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları 127
Tablo 4.4.	Özdisiplin Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları..... 129
Tablo 4.5.	Duygusal Denge (Nevrotiklik) Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları 129
Tablo 4.6.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 130
Tablo 4.7.	Özdisiplin Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 132
Tablo 4.8.	Duygusal Denge (Nevrotiklik) Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 133
Tablo 4.9.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları 134

Tablo 4.10.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4.11.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	136
Tablo 4.12.	Gelişime Açıklık Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	138
Tablo 4.13.	Dışadönüklük Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	138
Tablo 4.14.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	139
Tablo 4.15.	Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	140
Tablo 4.16.	Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	141
Tablo 4.17.	Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	142
Tablo 4.18.	Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	143
Tablo 4.19.	Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	145
Tablo 4.20.	Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	146
Tablo 4.21.	Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4.22.	Destekleyici Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.23.	Görüşmeciler Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	149
Tablo 4.24.	Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	150
Tablo 4.25.	Zorlayıcı Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre LCD Testi Sonuçları.....	151
Tablo 4.26.	Beş Faktör Envanteri Alt Boyutları İle Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Eysenck'in Kişilik Yaklaşımı	41
Şekil 2.2.	Eysenck'in Kişilik Boyutları	42
Şekil 2.3.	İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Neden Olan Kaynaklar	74
Şekil 2.4.	Öğretmen Disiplin Stilleri.....	96

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

\bar{x}	: Aritmetik ortalama
ss	: Standart sapma
$Sh_{\bar{x}}$: Standart hata
Sd	: Serbestlik derecesi
KO	: Kareler ortalaması
KT	: Kareler toplamı
F	: Frekans
%	: Yüzde
% geç	: Geçerli yüzde
% yığ	: Yığılmalı yüzde
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin en temel unsuru olan öğretmenler, eğitim politikaları doğrultusunda ülkenin program ve hedeflerini hayata geçirmek, eğitimsel amaçları gerçekleştirmek ve aynı zamanda öğrencilere uygun davranışları kazandırarak sınıf içi problemlerle baş etmek durumundadır.

Eğitim alanında çalışan uzmanların bir kısmına göre sınıfta gözlenen davranış problemleri, öğrenciye değil öğretmene aittir. Öğretmenler, uygun öğrenci davranışlarını geliştirmede başarısız olmuşlardır. Yurt dışında yapılan çalışmalar, özellikle son yıllarda gözlenen eğitim sorunlarının başında okullarda gözlenen disiplin sorunlarındaki artışların geldiğini ortaya koymuştur (Ataman, 2005, s.188).

Disiplin sorunları, eğitimcileri en çok yoran konudur. Öğretmenler istenmeyen davranışları önlemek ve disiplini sağlamak için bizzat tecrübeyle edindikleri ya da üniversitede öğretilen çeşitli disiplin yollarını denemektedirler. Ancak disiplin uygulamalarındaki eksiklikler ya da hatalı disiplin yaklaşımları, problem yaşanmasına, öğrencilerin çeteleşmesine, kötü alışkanlıklar edinmelerine ve çeşitli şiddet olaylarına yol açmaktadır.

Öğretmenlerin sınıfta dersin akışını bozan, sorun çıkararak dersin işlenmesine engel olan öğrencilere yaklaşımları ve vermiş oldukları tepkiler farklıdır. Bazıları çok baskıcı ve cezalandırıcı yöntemleri, bazıları da destekleyici ve demokratik yöntemleri kullanabilmekte, bütün bunlar öğrenme ortamını ve öğrencileri derinden etkilemektedir. Çünkü öğrenciler, gün içindeki vakitlerinin çoğunu okulda geçirmekte, öğretmenlerini kendi anne ve babalarından daha çok görmektedirler. Öğretmenlerinin her haline şahit olan öğrenciler, zaman içinde öğretmenlerinin kişiliğini çözmekte, tepkilerini tahmin etmekte ve derste öğretmenine göre davranmaktadırlar.

Tomal (1998)'e göre öğretmenlerin öğrenci disiplin problemlerini ele alış tarzları, tıpkı yöneticilik gibi tanımlanmış bir liderlik ve çatışma yönetim tarzı ortaya koymaktadır.

Üstelik bu disiplin tarzlarını, öğretmenlerin kuralları uygulama ve öğrencileri destekleme derecelerine göre kategorize etmek mümkündür. Öğretmenlerin, sınıf içindeki disiplin davranışlarının birbirinden farklı olması, bunun kişilik özelliklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Kişilik, bir bireyin tüm ilgi, tutum, yetenek, konuşma tarzı, dış görünüşü ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir (Ünlü, 201, s.128). Bireyi, diğerlerinden farklı kılan, kendine özgü kalıcı özelliklerini ifade eder. Bu özellikler, bireyin iç ve dış dünya ile etkileşim içerisinde geliştirdiği duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir. Bir bireyin belirli durumlar karşısında duygusal ve davranışsal tepki gösterebilme yetileri, düşünme tarzları, baş etme biçimleri ve savunma düzenekleri onun kişiliği ile ilgilidir (Sayar ve Dinç, 2008, s.95).

Bireylerin doğuştan getirmiş olduğu ve yaşadığı çevreden etkilenerek edinmiş olduğu kişisel özelliklerin farklı olması, benzer durumlara farklı tepkiler vermelerine yol açmaktadır. Eğer bu birey bir öğretmen ise verdiği tepkiler daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları, öğrencileriyle arasındaki olumlu ya da olumsuz etkileşim, öğrencilerin davranışlarını, derse olan ilgilerini ve başarılarını etkilemektedir.

Öğrenci disiplin sorunları artık dünya çapında küresel bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır (Çelik, 2003, s.23). Dolayısıyla öğretmenlerin, kullandıkları disiplin stillerini tüm yönleriyle görebilmelerini ve öğrencilerine karşı daha bilinçli yöntemler tercih etmelerini sağlayabilmek oldukça önemlidir. Bu bakımdan lise öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasında ilişki var mıdır? sorusu çalışmamızın ana problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaçlar

Bu çalışmada lise öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile öğretim sürecinde kullandıkları disiplin stilleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmış ve bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

1. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt amaçlar:

1.1. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri nelerdir?

1.2. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri mezun olunan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.7. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.8. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerine ilişkin alt amaçlar:

2.1. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin tercih ettikleri disiplin stilleri nelerdir?

2.2. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.3. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.4. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.5. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.6. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri mezun olunan kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.7. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.8. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Önem

1. Sahip oldukları kişilik özellikleri ve kullandıkları disiplin stilleri hakkında resmi liselerde çalışan öğretmenlerin durumunu değerlendirebilmek,
2. Lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin, kullandıkları disiplin stillerine etkisini inceleyebilmek,
3. Öğretmen seçimi ve yetiştirilmesiyle ilgili uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilmek,
4. Öğretmenlik mesleğinin eğitim ve öğretimdeki önemine dikkat çekerek meslekteki öğretmenlerin kalitesini arttırmaya yönelik projeler üretilmesine katkı sağlayabilmek,
5. Kişilik özellikleri ve disiplin konularında yapılacak diğer çalışmalarda araştırmacılara faydalı olabilmek açısından çalışmamız önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ‘‘Beş Faktör Envanteri’’ (The Big Five Inventory) ve ‘‘Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri’’ (Teacher Discipline Styles Inventory), araştırma problemini ve alt problemleri aydınlatacak niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan lise öğretmenleri, kullanılan ölçek ve anketlerdeki sorulara objektif ve samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, 2010–2011 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Atakent, Beşiktaş, Güngören ve Ümraniye ilçelerindeki resmi liselerden, random yöntemle seçilmiş öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, ölçek soruları ve araştırma kapsamında kullanılan tekniklerle sınırlıdır.

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.1. Kişilik Kavramı

İnsanları birbirinden ayıran ya da onları diğerlerinden farklı kılan en önemli faktör kişiliktir. İnsan, anlaşılması kolay bir canlı olmayıp insandan insana, hatta toplumdan topluma bir takım düşünce, davranış ve yaklaşım farklarının doğması önlenememektedir. Demek ki insan, “bireysel” bir yaratıktır. Ona bu bireyselliğini kazandıran özellikler “kişilik” denilen, onun kendisi ve çevresiyle, başkalarına benzemeyen kendine özgün biçimde geliştirdiği ilişkilerin yapısıdır. Diğer bir ifadeyle kişilik, bireyin belirgin, değişmeyen ve tutarlı olan özelliklerinin tümünü ifade eder (Aytaç, 2001).

Bireylerin yaşadıkları çevresel koşullar, kişiliklerinin bir parçasını oluşturmaktadır. Doğuştan getirilen değiştirilemez bazı özellikler vardır ancak, çevresel koşullar değiştiğinde insanların davranışları da değişir ve kişiliklerinde görünür ya da görünmez bir takım değişimler ortaya çıkarabilir (Özdevecioğlu, 2002, s.115).

2.1.2. Kişiliğin Tanımı

Eğitimde kullanılan en karmaşık terimlerden biri olan “kişilik” hakkında herkesin üzerinde uzlaştığı bir tanım yoktur. İlk çağlardan beri birçok filozof ve bilim adamı, kişilik konusunda açık ya da kapalı sözler söylemişlerdir (Binbaşıoğlu, 1983, s.19). Psikolog Gordon W. Allport 1937’de kişilik kavramının birbirinden ayrı olarak 40’ın üzerinde tanımı olduğunu tespit etmiştir (Baymur, 1994, s.253).

Kişilik teriminin yabancı dillerdeki ortak kökeni “persona” sözcüğüne dayanmaktadır. Persona Latince, tiyatro oyuncularının kullandığı maske anlamına gelmekte ve Grekçedeki “prosopon” ve Etrüskçedeki “phersu” sözcükleriyle köken akrabalığı olduğu düşünülmektedir. Oyun esnasında maskenin altından yapılan konuşmalar ve söylenen şarkılar maskenin içinden çıkmaktaydı. Böylece “person” sözcüğünden asıl anlamı “içinden tınlama” olan “per-sonare” sözcüğü türemiştir. Personare sözcüğünden bir anlam farklılaşmasıyla anlamı bir başına birlik olan “perseuna” sözcüğü gelişmiştir.

Bu sözcük bize bugünkü kişilik terimi hakkında az çok ipucu vermektedir (Yanbastı, 1996, s.9).

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne göre "kişilik" kelimesinin anlamları sırasıyla şöyledir (TDK, 1988);

1. Bir kimseye özgü belirgin özellik; manevi ve ruhi niteliklerinin bütünü, şahsiyet,
2. İnsanlara yakışacak davranış,
3. Bireyin toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü.

Günümüzde kişilik dendiği zaman genellikle kişinin çeşitli bedensel, ruhsal, toplumsal ve törel özelliklerinin birbiri üzerine yaptığı etkilerle kendine özgü uyumlu, az çok sürekliliği olan bir bütünlük oluşturması akla gelmektedir (Binbaşoğlu, 1983, s.19).

Kişilik bir insanın bütün ilgilerinin tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevreye uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Bununla beraber dikkat çekici bir husus, kişiliğin kendine özgü ve ahenkli bir bütün olmasıdır. Öyle ki bir insana ilişkin her nitelik, o insanı anlamada bize ipucu verir. Onun belleği, dış görünüşü, direnme süreci, sesi, konuşma tarzı, tepki hızı, insanlara, tabiata ya da makinelere ilgi duyması, sporculuğu vb. özelliklerinin hepsi o insanın kişiliğini betimlemede önemlidir (Baymur, 1994, s.253).

Kişilik bireyi diğerlerinden farklı kılan, bireyin kendisine özgü özellikleridir. Kişilik kavramı, bireye özgü kalıcı özellikleri tanımlar. Kişilik kavramını anlayabilmek için bu kavramın önemli birkaç özelliğinden bahsetmek gerekir ki bunlardan bir tanesi ayırt edici olmasıdır. Farklı iki kişi aynı ya da benzer durumlarda aynı şekilde davranmazlar. Davranışlarındaki bu farklılık, kişiliklerinin bir sonucudur. Örneğin bir birey, sosyal bir ortamda geri planda kalmayı yeğlerken başka bir birey aktif olmayı, kendini ön plana çıkarmayı tercih edebilir. Kişiliğin en önemli özelliklerinden biri de tutarlılıktır. Tutarlılık ile kast edilen davranışların belirli bir sıra ve düzene sahip olmasıdır. Bireyin benzer durumlarda gösterdiği davranış biçimi sabittir, genellikle değişmez. Bununla birlikte kişilik kavramı ile kast edilen sadece davranış biçimi değildir. Birey dış dünya ile olduğu kadar kendi iç dünyasında da sürekli etkileşim halindedir. Bireyin kendi iç

dünyasında sahip olduğu duygu düşünce ve algılayış biçimi de kişiliğinin bir parçasını oluşturur (Sayar ve Dinç, 2008, s.95–96).

2.1.3. KİŞİLİĞİ OLUŞTURAN FAKTÖRLER

Kişilik; geçmişin, mevcut zamanın ve geleceğin oluşturduğu bir bütündür. Birey, alışkanlıklarının devamını isteyen ancak aynı zamanda da geleceğe uymak isteyen bir yapıya sahiptir. Bu durumda kişilik, geçmişin izleri, mevcut zamanın uygulamaları ve geleceğin temel eğilimleri ile oluşacaktır. Bu durumda kişiliği, bireyin yaşam süresi içindeki alışkanlık ve özelliklerinin davranışlarına yansıyan gözlenebilir yönü olarak görmek mümkündür (Zel, 2007, s.492).

Kişiliği oluşturan temel faktörler arasında bireyin biyolojik-fizyolojik yapısı, grup üyeliği, rol davranışları ve bulunduğu sosyal statüsü sayılmakla birlikte çok farklı faktörler üzerinde durulabilmektedir (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001, s.65–66).

Kişilik, ruhsal ve sosyal etmenlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Soyaçekim, kişiliğin hammaddesini ortaya koyar ancak ailemiz, arkadaşlar, okul, komşular, mahallemiz ve milletimizin de dahil olduğu çevremiz bu hammaddeyi şekillendirir (Enç, 1979, s.32). Ancak gruplandırmak gerekirse kişiliği oluşturan faktörleri iki ana başlık altında inceleyebiliriz:

- Biyolojik Faktörler
- Çevresel faktörler

2.1.3.1. BİYOLOJİK FAKTÖRLER

2.1.3.1.1. Kalıtım Faktörleri

Her insan kalıttan getirdiklerinin ve çevreden aldıklarının bir ürünüdür. Buna göre bireyin kişiliği bir anlamda anne karnında belirlenmektedir. Kişilik üzerinde beden özelliklerinin yanında toplumsal etkenler de geniş rol oynar. Bununla birlikte kişiliğin ruhsal yönünün bir kısmının da kalıtım yoluyla geçtiğine inanılmaktadır. Örneğin yaratılış (mizaç) bunlardan biridir. Yaratılış, kişide ya içedönüklük ya da dışadönüklük biçiminde ortaya çıkmaktadır (Binbaşıoğlu, 193, s.35). Kalıtımsal faktörler, bireyin

fiziksel yapısını ve bilişsel gelişimini de etkilemekte ve bu yolla kişiliğin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır.

Fiziksel Yapı: Genetik etkenlerin, bireyin fiziksel yapısını belirlediği, fiziksel yapının da bazı davranışları, dolayısıyla kişiliği etkilediği söylenebilir. Bedenindeki sakatlık ya da eksiklikten dolayı mutsuz olan ve içine kapanan insanlara çevremizde sıkça rastlarız. Mesela bir delikanlının kuvvetli, yakışıklı ve sağlıklı görünümü nedeniyle arkadaş grubundaki kabulünün, aynı yaştaki zayıf, çelimsiz ve sağlıksız bir delikanlınınkinden farklı olması beklenebilir. Bunun bir sonucu olarak birinci delikanlının ikinciye oranla kendine daha güvenli, sosyal, girişken, atılgan ve başarılı olma gibi özellikleri geliştirmesi beklenebilir (Erkal, 2007, s.243).

Bilişsel Gelişme: Bilişsel gelişmenin büyük ölçüde doğumla getirdiğimiz zihinsel kapasiteye bağlı olduğu bilinmektedir. Kişilik gelişiminin bilişsel gelişimle ilişkili olduğunu öne süren araştırmacılar, herkesin soyut düşünme aşamasına ulaşamadığını, soyut işlemler aşamasına ulaşan ergenlerin araştırmacı, sorgulayan ve kuralların arkasında yatan mantıklı nedenleri anlamaya çalışan bir kişilik geliştirdiklerini savunurlar. Soyut düşünceye ulaşamayan ergenlerin ise kendilerine verilen talimatlara daha kolay uyan, kural yönelimli kişilik özellikleri geliştirdiklerini belirtirler (Kulaksızoğlu, 1998, s.95).

2.1.3.2. ÇEVRESEL FAKTÖRLER

2.1.3.2.1. Sosyo-Kültürel Faktörler

Çevre şartları içinde bireyi en çok etkileyen faktör, yaşadıkları toplumun sosyo-kültürel özellikleridir. Her birey belirli bir kültürel çevrede yaşar ve bundan yaşamı boyunca etkilenir. Bireyin idealleri ve ilgileri bu kültürel ortamda şekillenir. Bu idealler ve ilgiler, kişiliğin oluşumunda önemli bir faktördür. Kişiliğin oluşumunda sosyo-kültürel çevreden etkilenme ve şartlanma, aslında bir öğrenme sürecidir. Standart ilke ve kurallardan oluşan sosyo-kültürel normların her bireyde aynı davranışa yol açmaması, her bireyin algılama mekanizmasının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Kişilik farklılığı yaratan temel faktörlerden biri de her bireyin algılamasındaki seçicilik olgusudur. Buna bağlı olarak öğrenme de farklı derecelerde gerçekleşmektedir. Her

bireyin benzer uyarımları farklı algılamasının başlıca sebepleri şöyledir (Zel, 2007, s.493–494):

- Uyarım faktörlerinin fiziksel özellikleri
- Bedensel organların kapasitelerinin farklı olması
- Zihinsel yeteneklerin farklılığı
- Bireyin hafızasında yer alan daha önceki bilgi ve deneyimleri
- Bireyin beklentileri, tutumu ve o andaki duygusal durumu

2.1.3.2.2. Aile Faktörü

Kişiliğin biçimlenmesinde en önemli çevresel etken ailedir. Aile, özel davranışların kazanılmasında rolü olan övgü ile cezaların kaynaklandığı ve kullanıldığı başlıca ortamdır. Ayrıca ilk çocukluk yıllarında gözleyerek öğrenmede gerekli olan model ve örnekleri sağlar. Genellikle çocuğun ilk öğretmeni anne babasıdır. Anne babanın tepkileri bazen davranışı pekiştirirken bazen de cesaret kırıcı özellikler taşıyarak çeşitli alışkanlıkların, amaç ve değerlerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Kendisi iyi uyum yapmış, çocuklarını seven anne ve babalar, onlara kendi değerlerini bulma ve kendine güvenme duygularını verebilirler (Morgan, 1993, s.322–323).

2.1.3.2.3. Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf Faktörleri

Bireylerin mensubu olduğu sosyal sınıf ve yapı, onların kişiliklerinin oluşmasında önemli bir yer tutar. Bireyin ait olduğu sosyal sınıf, onun eğitim imkânlarını, yaşama biçimini, düşüncelerini, eğilimlerini, tüketim davranışlarını ve çeşitli kişisel özelliklerini etkiler (Zel, 2007, s.495).

Toplumun tarihsel, kültürel, ekonomik ve siyasal yapısı da bireyin yaşam ve kişiliğinde belirleyicidir. Toplumun tarihsel evrimi içinde göçebe, yerleşik, gelişmiş ya da az gelişmiş olması, bireyin sanayileşmiş veya kırsal bir bölgede yaşaması, sınıfsal ve mesleki konumu kişiliğini etkiler (Köknel, 2005, s.69).

2.1.3.2.4. Coğrafi ve Fiziki Faktörler

Doğumdan sonra bireyin çevresini, içinde yaşadığı doğa ve toplum oluşturur. Doğa, coğrafi konumuyla, iklim koşulları, yer altı-yer üstü kaynaklarıyla toplum yaşamını ve dolayısıyla da bireyi etkiler (Köknel, 2005, s.69).

Coğrafi çevre içerisinde iklim, tabiat ve yaşanan bölgenin fiziki şartlarının bireylerin kişilik özellikleri üzerinde dolaylı etkileri bulunmaktadır. Örneğin kıyı kesiminde yaşayan insanlarla dağlık bölgelerde, sıcak ya da soğuk iklimlerde yaşayanların birbirlerinden farklılıkları olmaktadır. Soğuk iklimlerde yaşayan insanların daha sert ve donuk mizaçlı, buna karşılık sıcak iklim ve kıyı kesimlerinde yaşayan insanların daha çabuk değişen duygusal tutumları, daha yumuşak ve gevşek mizaçları olduğu şeklindeki genel görüş ifade edilebilir (Zel, 2007, s.495–496).

2.1.4. KİŞİLİĞİN ÜÇ YÖNÜ: KARAKTER, MİZAÇ, YETENEK

2.1.4.1. Karakter

Kişilikle eş anlamda en çok kullanılan kelime karakterdir. Karakter, kişiye özgü davranışların bir bütünü olup insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir. Bireyin karakteri, kişisel özelliklerle içinde yaşanılan çevrenin değer yargılarından oluşur. Genel olarak toplumda karakterden iyi, güzel, olumlu ve doğru davranış biçimi algılanır. Bu anlamda karakter ve karakterli olmak iyiyi, güzeli, doğruyu yapmak, başkalarını sevmek, özveride bulunmak demektir (Köknel, 2005, 20).

Genel olarak psikologlara göre karakter, kişiliğin çok yönlü özelliklerinin ahlaka ilişkin yönüdür. Buna göre örneğin bir kimsenin dürüst olup olmaması, sorumluluk duygusunun olması ya da olmaması bir karakter özelliğidir (Binbaşıoğlu, 1983, s.21).

Psikanalistler, karakterin kaynağının bireyin hayatının ilk beş yılında geliştiğini, karakterin oluşumunda çocuğun ilk beş yılını geçirdiği çevrenin önemli olduğunu belirtmektedirler. Fakat bu, karakterin gelişiminde sadece ilk çevrenin kritik bir rol oynadığı anlamına gelmemektedir. Yapılan araştırmalar, karakterin ilk çocuklukta şekillendiğini kabul etse bile onun sonraki gelişiminin sosyal, ahlaksal ve dinsel eğitimle derin bir ilişki içinde olduğunu inkar etmemektedir. Okulun, üniversitenin hatta

milletin pek ince ve türlü yollardan bireyin karakterini nasıl oluşturduğu, hala incelenme konusudur. Bununla birlikte karakterin normal olarak ilk olgunluktan sonra pek az değiştiği rahatlıkla söylenebilir (Zangwill, 1990, s.143).

2.1.4.2. Mizaç (Huy)

Psikolojide mizaç terimi, esas itibariyle kalıtımla belirlenen duygusal yapı anlamında kullanılır. Karakter sonradan edinilmiştir, mizaç ise büyük ölçüde doğuştan gelir. Bu bakımdan karakter, mizaçtan çok daha kolay değişebilir (Zangwill, 1990, s.135-141).

Mizaç, günlük yaşantı içinde kişiye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir. Çabuk kızmak, sıkılmak, öfkelenmek, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak gibi bireylere göre değişen özellikleridir (Köknel, 2005, s.19).

Bireyin davranışları büyük ölçüde doğuştan getirdiği, fizyolojik nitelikte olan iç salgı bezleri ve otonom sinir sisteminin çalışmasıyla ilgilidir. İç salgı bezlerinin, kişiliği etkisi altında bulundurması olarak kabul edilen mizacın insan kişiliğindeki yeri ölçülmüş, bireyin asabi- uysal, aceleci-ağır, hassas-duygusuz, saldırgan-sakin olarak nitelendirilen davranışlarının iç salgı bezleri tarafından kana boşaltılan hormonlarla ilgili olduğu, kan kimyası üzerinde yapılan araştırmalarla anlaşılmıştır (Öztabağ, 1983, s.175).

Gittikçe artan sayıda araştırma, genel davranış tarzlarının doğuştan geldiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları bu genel tarzların oldukça kararlı olduğunu ve kişinin yaşamı boyunca kişilik özelliklerinin gelişimini etkilediğini göstermektedir. Ancak bunun anlamı bazı insanların sokulgan bazılarının da utangaç olarak dünyaya geldiği değil, belirli davranış türlerine karşı oldukça geniş eğilimlerle dünyaya geldiğimizdir. Psikologlar, bu genel davranışsal eğilimlere mizaç adını vermektedir. Günümüzde araştırmacılara göre mizaç (huy), değişik şekillerde ifade edilebilen ve kişinin yaşam deneyimlerine bağlı olarak farklı kişiliklere dönüşebilen genel davranış ve duygu durum kalıpları şeklinde tanımlanmaktadır (Burger, 2006, s.351–352).

2.1.4.3. Yetenek

Kişiliği oluşturan üçüncü önemli olgu yetenektir. Yetenek denilince bireyin sahip olduğu zihinsel ve bedensel yeteneklerin tamamından bahsedilmiş olunur. Yetenek, bireylerin belirli ilişkileri kavrayabilme, analiz edebilme, çözümlenebilme ve sonuca varabilme gibi zihinsel özellikleri ile bazı olguları gerçekleştirebilmesi şeklindeki bedensel özelliklerinin tamamıdır. Bu durumda yeteneği, bireylerin davranışlarını düzenleme ve gerçekleştirmede yararlandıkları zihinsel ve bedensel kapasiteleri olarak görmek mümkündür. Bedensel yeteneklerin kazanılması yaşa ve belirli tecrübelerle bağlı iken zihinsel yeteneklerin kazanılması kalıtsal özelliklere ve öğrenme yoluyla sağlanan birikime bağlıdır. Her bireyin sahip olduğu zihinsel ve bedensel yetenekler farklı olacağından bu durum, kişilik farklılığı şeklinde ortaya çıkabilecektir (Erdoğan, 1983, s. 245–246).

Yetenek, insanların toplumsal yaşamda tanınmasına yardımcı olarak kişiliklerinin gelişmesini sağlar. Yetenekli insanlar daima çevreleri tarafından sevilir ve takdir edilir, çeşitli gruplara kolayca kabul edilirler. Yetenek, insanların özgüvenlerini arttırdığı gibi sosyal saygınlık kazanmalarına da yardımcı olur (Güney, 2000, s.269).

2.1.5. Kişiliğin Temel Özellikleri

Kişilik ile ilgili tanımlar, kişiliğin bazı özellikleri içerdiğini ortaya koymuştur. Bu özelliklerden başlıcaları şöyledir (Eren, 1998, s.41):

- Kişilik doğuştan var olan ve sonradan edinilen eğilimlerin bir bütünüdür.
- Kişilik, kazanılan bu eğilimlerin düzenlenmesidir. Böylece eğilimlerin oluşturduğu bir yapıdan söz edilir.
- Her insanın kişisel özelliğini diğerlerinden ayıran bazı farklılıklar mevcuttur. Yeryüzünde kişilik kavramı, sayılamayacak kadar tipi içermektedir.
- Kişilik, bireylerin eğilimlerini çevreye uydurur. Yani aynı birey farklı çevresel koşullar altında farklı tutum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olan sosyal bir uyum kavramı olarak karşımıza çıkar.
- Her kişiliğin doğuştan kazanılmış tek bir karakteri vardır ve karakter, kişiliğin vazgeçilmez parçasıdır.

2.1.6. Kişiliğin Katmanları

Kişilik birbirini tamamlayıcı işleve sahip katmanlardan meydana gelmiş bir bütündür.

Bu katmanlar aşağıdan yukarıya doğru şöyle sıralanabilir (Köknel, 2005, s.23–24):

- En alt katmanda kişiliğin bedensel nitelikleri yer alır. Bunların arasında kalıtımla geçen bedensel yapıya ilişkin özellikler, sakatlıklar ve özürler bulunur.
- İkinci katmanda bedensel ve ruhsal yapının oluşup gelişmesinde önemli rol oynayan iç salgı bezlerinin işlevi yer alır.
- Üçüncü katmanda kişiliği oluşup gelişeceği ruhsal yapının temeli olan zekâ vardır.
- Dördüncü katmanda yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik güdüler bulunur.
- Beşinci katmanda güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı vardır. Bu katmanın kişiye has özelliklerine huy (mizaç) denir. İç ve dış uyarılara bağlı olarak kişinin huyunda meydana gelen kısa süreli değişimler de duygu durumu adını alır.
- Altıncı katmanda kişiliğin benliği yer alır. Benliğin iç ve dış çevreyle olan iletişimi kişiliğe özgü özellikleri verir.
- Yedinci katmanda kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından algılanan, duyguları, düşünceleri, tutumları, davranışları, hareketleri ve eylemleri vardır. Başka bir deyişle bu katman, kişiliğin gözlenip ölçülebilen yanıdır.
- Sekizinci katmanda kişiliğin dışa yansıyan özelliklerinin toplumsal değerler, kurallar ve ahlak açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter vardır. Bu katman, kişiliğin benimsediği değer yargılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi sonucu oluşur.
- Dokuzuncu katman, bireyin kendisini olduğu ya da olmak istediği şekilde kabullenmesi ya da kabul ettirmesi için başvurduğu yöntemler, bu amaç için harcadığı çaba ve ortaya çıkardığı ürünlerden oluşur.
- Onuncu katmanda kişi, kişiliğini oluşturan öteki katmanların bilincinde olarak zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar

Bütün kişilik yapıları bu on katmanı içerir. Ancak bireyin içinde yaşadığı çevrenin ekonomik, kültürel ve toplumsal koşullara göre benliğinin gelişip olgunlaşması, bireyin kendini kabul etmesi ya da ettirmesi için başvurduğu yöntemler ve nihayet kişiliğinin

bilincine varması farklı olabilir. İdeal olan bu katmanların dengeli ve düzenli bir bütünleşme içinde olmasıdır. İnsanın insanca nitelikler kazanması ancak bu şekilde olabilir.

2.1.7. KİŞİLİK TİPLERİ

Kişilik ile uğraşanlar daima her bireyin kendine has ve eşsiz bir kişiliğe sahip olduğunda ısrar etmişlerdir. Bununla birlikte birçok psikolog ve filozof, bilimsel gereklilikler ve düşünmede kolaylığı sağlamak için insanları kişilik tiplerine ayırmaya ve herkesi bu “tip” kalıplarından biri ya da ötekine uydurmaya çalışmışlardır. Bu gayretlerin başlangıcı eski yunanlılara kadar gitmektedir (Enç, 1979, s.50).

Yunanlı tıp bilgini Hipokrat, kişiliğin önemli bir yanı olan mizaç üzerinde durmuş ve mizacın beden yapısı ile kimyasından etkilenişine göre kişiliği tiplere ayırmıştır (Köknel, 2005, s.80):

1. Hafif kanlı mizaç (sengen)
2. Ağırkanlı mizaç (flegmatik)
3. Sinirli mizaç (kolerik)
4. Karasevdalı mizaç (melankolik)

Hipokrat, bu ayrımı, insanlarda hakim olduğunu düşündüğü vücut sıvılarına göre yapmıştır. Sengen denilen canlı, hareketli insanda hakim olan vücut sıvısı “kırmızı kan”dır. Flegmatikler, “beyaz kan”ın hakim olduğu ağır kanlı kişilerdir. Kolerikler, “sarı safra”nın hakim olduğu, kolayca duygularına kapılan öfkeli tiplerdir. Melankolikler ise “siyah safra”nın hakim olduğu kötümser ve ağır tiplerdir (Enç, 1979, s.50).

Bahsedilen dört insan tipi, günlük konuşma dilinde de yer bulmuştur. Bu belirlemelerin dayandırıldığı gözlemler büyük bir başarıyla yapılmıştır; öyle ki bugün bile bu gruplara giren belirli tiplerin olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bireyin bu ya da şu tipe bir örnek oluşturduğunun varsayılması bir hatadır. Çünkü insanların çoğu iki ya da daha çok tipin özelliklerini bir arada taşırlar ve dört sınıflama grubuna birden girebilirler. Dört tip kuramının iki bin yıl kadar sürmüş olan bir geçmişi vardır. 20. yüzyılın başına kadar da kuram terk edilmemiştir (Eysenck ve Wilson, 1995, s.8).

Ernst Kretschmer ve William Sheldon gibi psikologlar da kişiliği beden yapısına göre tiplere ayırmışlardır. 1920'li yılların başında Kretschmer, kafanın, yüzün ve bedenin ölçülerini alarak insanları fiziksel bakımdan Piknik tip, Atletik tip ve Leptozom tip olmak üzere üç tipe ayırmıştır. Beden ölçüleri bakımından bu üç tipe girmeyenlere de şekilsiz anlamına gelen displastik tip demiştir (Baymur, 1994, s.256):

- 1. Piknik Tip:** Orta boylu, yuvarlak, kafatası omuzlara gömülü, kasları yumuşak ve yağlanma eğilimi gösteren tiplerdir. Piknik tip, açık kalplidir. Duyguları çabuk değişir, zekâları pratiktir. Sosyal konulara yönelirler. Mizaç bakımından dışa dönük, canlı, nükteli ve insancıl bireylerdir.
- 2. Atletik Tip:** Kalın kemikli, kuvvetli, geniş omuzlu, kasları güçlü ve iyi gelişmiş tiplerdir. İçe dönük ve soğukkanlı olup genellikle leptozomlara benzerler (Şimşek vd., 2001, s.74)
- 3. Leptozom ya da Astenik tip:** Narin, ince ve uzun boylu tiplerdir. Leptozomlar, mutaassıp ve soğukkanlıdırlar. Zekâ bakımından soyut konulara yönelirler, derin düşünürler. İradeleri bazen zayıf, çoğu zaman da sebatlı, adeta inatçıdırlar. Mizaç bakımından çekingen, içedönük ve alıngan olup yalnızlıktan hoşlanırlar.

Daha sonra Sheldon, 1940'lı yıllarda Kretschmer'in ortaya koyduğu esasları biraz daha değiştirerek tipleri ölçülerle anlatmaya çalışan yeni bir görüş ortaya atmıştır. Sheldon, beden yapısının ne tipte bir gelişim göstereceğini döllenmiş bir yumurtanın gastrula safhasına bağlamıştır. Bu safhadaki bir yumurtada içe doğru bir çöküntü oluşur. Böylece iç, orta ve dış deriler meydana gelir. Bunlara sırasıyla endoderm, mesoderm ve ektoderm denir. Sheldon'a göre insanlar daha gastrula safhasında iken geliştirecekleri beden yapılarının esasına sahip olurlar. Sheldon bu sebeple insanları beden yapıları bakımından endomorf, mesomorf ve ektomorflar olmak üzere üçe ayırmıştır. Endomorfların endoderm tabakası, diğer tabakalara oranla daha hızlı gelişir ve yuvarlak bir tip meydana getirir. Mesomorfların mesoderm tabakası diğer tabakalara göre daha hızlı gelişerek kas ve iskelet sistemi gelişmiş bir beden yapısı meydana gelir. Ektomorfların ise ektoderm tabakası daha süratli gelişir. Bunun sonucunda da beyin ve sinir sistemi gelişmiş beden yapısı meydana gelir. Sheldon, bu üç beden yapısıyla

ilişkili olarak sırasıyla üç kişilik tipinin meydana geldiğini belirtmiştir (Öztabağ, 1983, s.180–182):

1. **Viserotoni Kişilik:** Rahatına ve organik hazlarına düşkün, dışa dönük, şefkat özellikleri gösteren kişilik tipi.
2. **Somatotoni Kişilik:** Harekete, iş hayatına, rekabete düşkün, merhametsiz ve macera düşkünü kişilik tipi.
3. **Serebrotoni Kişilik:** Çekingen, temkinli, muhakemesi gelişmiş, tepkileri süratli ve duyarlılığı fazla olan kişilik tipi.

Diğer taraftan 1960'ların sonlarında Meyer Freidman ve Ray Rosenman adlı iki Amerikalı doktorun yaptığı çalışmalara göre insanların kişiliklerini A tipi ve B tipi olmak üzere iki sınıfta toplamak mümkündür (Zel, 2007, s.513; Balcı, 2000, s.15). Buna göre, A tipi kişiliğe sahip olanlar; hareketlidir, hızlı yürür, hızlı yemek yer, hızlı konuşur ve sabırsızdır. B tipi kişiliğe sahip olanlar ise; zamanı dikkate almaz, sabırlıdır, kendini övmez, kazanmak için değil eğlenmek için oynar, kendini sıkmaz, rahattır, sınırlı zamanda iş yapmayı ve acele etmeyi sevmez, yumuşak huyludur (Soysal, 2008, s.8).

John Holland ise 1970'li yıllarda oluşturduğu tip kuramında altı kişilik tipinden ve bu tiplere uygun olan mesleklerden bahseder. Holland, bir anket hazırlayarak bireylere sevdikleri ve sevmedikleri özellikleri sormuş, buna dayanarak bir kişili profili ortaya çıkarmıştır. Kurama göre eğer kişilik ile meslek arasında bir uyum varsa bireyi tatmin düzeyi çok yüksek, işi bırakma eğilimi düşüktür. Yani her kişilik, kendine uygun işi yaparsa mutlu olur. Holland'ın kişilik tipleri Tablo 2.1'de gösterilmiştir (Özkalp ve Kirel, 2010, s.59):

Kişilik Tipi	Meslek	Kişilik Özelliği
1. Gerçekçi Tip: Bu tip saldırgan özellikler gösterir, fiziki güç, kuvvet ve koordinasyonu gerektiren işlerde başarılıdır.	Çiftçilik, ormancılık ve denizcilik, her çeşit araç tamirciliği, elektrikçi, mühendis, beden eğitimi öğretmenliği	Utangaç, tutarlı, uyumlu pratik
2. Araştırmacı Tip: Duygudan ziyade düşünmeyi, koordinasyonu ve anlayışı gerektiren işlere uygundur.	Biyolog, matematikçi, fizikçi, kimyager, antropolog, astronot, muhabir	Analitik orijinal, meraklı, bağımsız.
3. Sosyal Tip: Entelektüel ve fiziki aktivitelerden ziyade bireyler arası ilişkilerde başarılıdır.	Dış ilişkiler, sosyal hizmet uzmanlığı, klinik psikoloji, üniversite hocaları, öğretmenler	Sosyal, arkadaş canlısı, anlayışlı, yardım etmeye, birlikte çalışmaya yatkın.
4. Geleneksel (Konvansiyonel) Tip: İnsanların faaliyetlerini düzenleyen, kurallar koyan, ihtiyaçlarını karşılayan ve organizasyon içindeki bireylerin güç ve statüleri ile ilgili olarak çalışan kişiliktir.	Finans elemanı, muhasebeci, yönetim, kitapçı, banka elemanı	Uyumlu, etkili, pratik, hayalci olmayan, esnek olmayan kişi.
5. Girişken Tip: Sözel yeteneği kuvvetli, başkalarını kolay etkileyen, güç ve statüyü bu yolla kolay edinen tip.	Hukuk, halkla ilişkiler, küçük ticari şirket yöneticiliği, satıcı, pazarlamacı	Kendine güvenli, istekli, enerjik, yönlendirici
6. Artistik Tip: Kendini iyi ifade edebilen, artistik yaratıcılığı yüksek, duygusal tip.	Sanatçı, müzisyen, ressam, dekoratör, mimar, yazar	Hayalci, düzensiz, idealist, duygusal, pratik olmayan

Tablo 2.1. Holland'ın altı kişilik tipi

Kaynak: J.L. Holland (1985)'ten aktaran Özkalp ve Kirel, 2010, s.59.

Holland, mesleki gelişim kuramının dört temel varsayımı olduğunu belirtir (Yeşilyaprak, 2005, s.201):

1. Benzerlikler dikkate alındığında insanların çoğu bu altı kişilik tipinden birine yerleştirilebilir.
2. Altı kişilik tipinin karşılığı olan altı tip mesleki çevre vardır.
3. İnsanlar, kendi beceri, tutum ve yeteneklerini kullanabilecekleri çevreleri ararlar.
4. Bireylerin meslek seçimi davranışlarını, kişilik tipleri ve çevrenin özellikleri arasındaki etkileşim belirler.

2.1.8. KİŞİLİK KURAMLARI

Kişiliğin tanınmasına ilişkin yapılan çalışmalar, bir düzineden çok kişilik kuramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunların her birinin birbirinden az çok farklı bir kişilik tanımı, kişilik savı ve görüşü vardır. Bu kuramlar, tanınması zor olan kişiliğin ne olduğunu ve nasıl geliştiğini farklı yollardan açıklamaya çalışır (Başaran, 1991, s.64).

Bir fille karşılaşan beş kör adamın öyküsünü hatırlayalım. Her biri hayvanın bir parçasını tutar ve hayvanın neye benzediğini anlatmaya çalışır. Bacağı tutan kör adam filin yuvarlak ve uzun olduğunu, kulağı tutan filin ince ve düz olduğunu, hortumunu tutan filin ince ve uzun olduğunu söyler. Filin gövdesine ve kuyruğuna dokunan kör adamlar ise fil için tamamen başka tarifler yaparlar. Bu öykünün anlatmak istediği, her adamın hayvanın yalnızca bir bölümünü bildiğidir. Aslında her adamın tanımı doğru ancak eksiktir. Bu açıdan kişiliği açıklamaya çalışan kuramlar da bu kör adamlara benzer. Yani her bir yaklaşım, insan kişiliğinin önemli bir boyutunu doğru biçimde belirleyerek inceler (Burger, 2006, s.24).

Kişilik kuramlarının özellikleri şöyle sıralanabilir (Ünlü, 2001, s.128–129);

- Psikoloji tarihi içinde kişilik kuramları başkaldırıcı bir özellik taşır. Kişilik kuramcıları buldukları çağın yenilikçileri olmuşlardır.
- Kişilik kuramlarının genel yaklaşımı işlevseldir. Değinilen sorunlar daha çok; organizmanın uyumunda etkili olan faktörlerin araştırılması, bireyin yaşamında ve ruh sağlığında etkili olan faktörlerin belirlenmesi, bunların ölçümü, değerlendirilmesi ile ilgilidir. Kişilik kuramcıları ortalama bireyin birey psikolojisi ile ilgili en genel sorunlarını incelemiş ve bunların yanıtlarını araştırmışlardır.
- Kişilik kuramcıları insan davranışlarında güdülere önem vermişler, güdülerin istek, gereksinim, davranışları anlama ve çözmede anahtar rolü olduğuna inanmışlardır.
- Kişilik kuramcılarının büyük çoğunluğu insanın doğal ortamında ve doğal davranışları içerisinde ele alınması gerektiğini savunmuşlardır. Davranışların hayat boyunca birbiri ile bağlantılı olarak geliştiğini vurgulamışlardır.

- Kişilik kuramcıları davranışların çeşitli yönlerini derinlemesine inceleyip analiz etmekten çok bütünü yeniden görme ve birleştirme yoluna gitmişlerdir.

Bu çalışmada kişilik kuramlarından dört tanesi ele alınacaktır. Bunlar:

- Psikodinamik Kuramlar
- Davranışçı ve Bilimsel Kuramlar
- İnsancıl /Varoluşçu Kuramlar
- Araştırma Odaklı Kuramlar

2.1.8.1. PSİKODİNAMİK KURAMLAR

Bu gruptaki kuramcıların başlıca özellikleri, başlangıçta psikanalitik bakış açısına sahip olup daha sonra kendi kuramlarını geliştirmeleridir. Ancak yine de kuramları, bilinçten çok bilinç dışı vurgulara sahip olmak, normalden çok hasta kişiler üzerinde durmak ve görece az sayıda temel güdü üzerinde odaklanmak gibi başlıca ortak özellikleri içermeye devam etmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.10).

2.1.8.1.1. Freud'un Kişilik Kuramı (Psikanaliz)

Psikanalizin kurucusu Sigmund Freud, bireylerin bebek ve çocukken yaşamış olduğu deneyimlerin, büyüdüklerinde kişilik ya da karakterlerini şekillendirdiğini savunmuştur (Sayar ve Dinç, 2008, s.98).

Freud'un kuramına göre kişilik, id, ego ve süper ego olmak üzere birbirini etkileyen üç kısımdan oluşmaktadır.

İd: İd, kişiliğin çekirdeğini oluşturur. Burası içgüdüler, istekler, iştahlar, içtepeler ve ihtiraslar gibi birçok dinamik gücün kaynaştığı bir yerdir (Baymur, 1994, s.255). İd, bireyin en kaba, en ilkel, kalıtımsal dürtü ve arzularını içerir. Bu ilkel kalıtımsal dürtülerden ikisi cinsiyet ve saldırganlıktır. İd, davranışlarımızın altında yatan psikolojik enerjinin kaynağıdır (Ünlü, 2001, s.129). Biyolojik gereksinimleri psikolojik gerilimlere (arzulara) dönüştürür (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s. 21).

Freud, id'e "gerçek ruhsal varlık" demiştir. Ruhsal enerji kaynağı olan id, ego ve süper ego için gerekli olan enerjiyi de sağlar. Ancak id, fazla enerji birikimine dayanamaz. Bu durum organizmada gerilim yaratır ve gerilimi giderebilmek için biriken enerjiyi

boşaltma eğilimi gösterir ki buna id'in haz ilkesi (pleasure principle) denir (Yanbastı, 1996, s.21). Örneğin aç olan bir insan çevresinde yiyecek bulabilmek ve böylece açlığın sebep olduğu gerilimi boşaltmak için uygun davranışlarda bulunmak zorundadır (Schultz ve Schultz, 2007, s.609). Haz ilkesi doğrultusunda hareket eden id, şımarık bir çocuk gibidir. İsteklerinin anında doyurulmasını ister. Mantıksız, bireysel ve bencildir (Erkal, 2007, s.247). İd genellikle ego tarafından kısıtlanır (Özkalp, 1991, s.118).

Ego: Türkçeye ben olarak çevrilebilecek olan ego, adeta id'in yöneticisi ve koruyucusu gibidir. İd'in istek ve iştahlarını gerçekleştirme yollarını kontrol ederek bireyi dış çevrelerden gelecek tehlikelere karşı korumaya, bireyin başarısını ve güvenliğini sağlamaya çalışır (Baymur, 1994, s.255).

Ego, Freud'un gerçeklik ilkesi (reality principle) dediği ilkeye göre işler. Gerçeklik ilkesi, id'in hazzı arayan isteklerini, bu istekleri karşılayacak ve gerilimini azaltacak ya da boşaltacak uygun bir nesne bulunana kadar yürürlükten kaldırır (Schultz ve Schultz, 2007, s.609). Doğuştan olan ve zamanla gelişen ego, insanın biyolojik yapısına ters olan ve gerçeklere uygun düşmeyen eylemleri bilinçaltına iter. Ego, kişiliğin gerçekçi yürütme organıdır, gücünü id'den alır (Yanbastı, 1996, s.21–22). Freud, ego ve id arasındaki ilişkiyi, at ve binici ile karşılaştırmıştır. At, binicinin gitmek istediği tarafa yöneltilen enerjiyi sağlar. Bununla birlikte atın gücü daima kontrol edilmelidir yoksa biniciyi üzerinden atabilir. Benzer şekilde id de kontrol edilmelidir yoksa gerçekçi egoyu devirip önüne geçebilir (Schultz ve Schultz, 2007, s.609). Ego; id, süper ego ve dış dünya ile çatışma halinde olan istekler arasında uzlaşmayı sağlamakla yükümlüdür (Yanbastı, 1996, s.22).

Süper Ego: Süper ego ise vicdan olarak tarif edilebilir. Bunun içersine toplumsal değerler ve ahlaki kurallar da dahil olmaktadır (Sayar ve Dinç, 2008, s.99). Kişiliğin en son gelişen sistemidir. Doğuştan var olmayıp ancak gelişmeyle ortaya çıkar (Yanbastı, 1996, s.22). İlk çocukluk yıllarında davranış kurallarının, içinde ödüllerin ve cezaların sindirildiği bir sistem yoluyla ebeveynler tarafından öğretilmesiyle gelişir (Schultz ve Schultz, 2007, s.609).

Süper ego, toplumun inandığı “doğru” ve “yanlış” kararlarının kaynağını teşkil eder. Bir toplumun vicdanı, o toplumun bireylerinin süper egosunda yer alır. Süper ego, bireyin davranışlarını sürekli süzgeçten geçirerek bireye “bu yaptığın doğru, aferin sana” ya da “bu yaptığın yanlış, utan kendinden” mesajları verir (Cüceloğlu, 2010, s.408). Süper ego, sürekli id ile bir çatışma içindedir. Ego’dan farkı olarak sadece id’in doyumunu ertelemekle kalmayıp bu doyumunu tamamen engellemeye çalışır. Ego, bu ısrarlı ve birbirine zıt güçlerin baskısı altındadır. Bir taraftan id’in cinsellik ve şiddet içeren isteklerini ertelemeye çalışmak ve meydana gelen gerilimi boşaltmak için gerçekliği algılayarak ustalıklı yönetmek için uğraşırken bir taraftan da süper egonun mükemmel olma çabalarıyla uğraşmak zorundadır. Ego çok şiddetli sıkıştırıldığında ise kaçınılmaz sonuç, anksiyetenin gelişmesidir (Schultz ve Schultz, 2007, s.610).

2.1.8.1.1.1. Freud'un Kişilik Tipleri Sınıflaması

İd, ego ve süper egonun bireyin kişiliğindeki farklı yansımaları psikoanalitik kuramın temelini oluşturur. Bu üçlüden herhangi birisi daha etkin olduğunda “erotik tip”, “obsesif tip” ve “narsist tip” adını verdiği üç kişilik tipinden biri ortaya çıkar. “Erotik tip” Freud’un tanımıyla “sevgi kaybetme” korkusuyla yaşar ve özellikle kendisinden sevgiyi sakıncılara bağımlı olarak yaşar. “Obsesif tip” vicdanıyla mücadele eder. “Narsist tip” ise kendini yaşatma ve devam ettirme savaşındadır. Bu tiplerin özellikleri şöyledir (Ünlü, 2001, s.133):

Erotik Tipin Özellikleri

- Başkaları ile olmayı sever
- Kalabalığı sever
- Kendisini ve başkalarını, “popüler”, “doğru olanı yapmak”, “toplumsal baskı” gibi değerlerle ölçer.
- Abartmayı sever.

Obsesif Tipin Özellikleri

- Eleştirir, şüphecidir
- Kolay kolay etkilenmez
- Obsesif ve rasyonel olmakla övünür
- Basit olayları karmaşık bir biçimde yorumlar

Narsist Tipin Özellikleri

- Kusuru başkalarına atar
- Başkalarıyla ilişkilerinde kendini beğenir
- Kendisiyle ilgili endişelerinin farkında değildir. Kendisinden memnundur.

2.1.8.1.2. Jung'un Kişilik Kuramı (Analitik Psikoloji)

Carl Gustav Jung, Freud'un öğrencisidir ancak Freud'un görüşlerine ilk tepkiyi gösterenlerden biri olmuştur. Jung'a göre insan kendi kişiliğini tayin edebilecek bir kişiliğe sahiptir (Eren, 1998, s.45).

Jung ve Freud, üç temel noktada görüş ayrılığına düşmüşlerdir; bunların ilki, Jung'ın Freud'un aksine temel hayat enerjisini (libido) sadece cinsel nitelikte ele almayı reddetmesidir. O'na göre libidinal enerji, beslenme ve gelişme işlevlerine hizmet eder. Jung ve Freud arasındaki ikinci farklılık, insanın kişiliğini etkileyen güçlerle ilgilidir. Freud insanları çocukluk yaşantılarının bir kurbanı olarak görürken Jung, insanların geçmişleri kadar geleceğe yönelik hedefleri, ümitleri ve tutkuları tarafından şekillendirildiğine inanmıştır. Davranışların tümüyle çocukluk deneyimleri tarafından belirlenmediğini, hayatın sonraki yıllarında değişime tabi olduğunu belirtmiştir. Üçüncü fark ise Jung'ın bilinçaltına daha fazla vurgu yapmasıdır. Jung, bilinçaltı üzerinde daha yoğun bir şekilde çalışmış ve ona kalıtsal deneyimler (kolektif bilinçaltı-collective unconscious) olmak üzere yeni bir boyut eklemiştir. Kolektif bilinçaltı, birey tarafından bilinmeyen daha önceki tüm nesillerin birikimli deneyimlerini kapsar. Şimdiki davranışlarımızın hepsini yönlendirir ve bu nedenle kişilikteki en önemli güçtür (Schultz ve Schultz, 2007, s.644-645).

Jung, içe dönük (introvert) ve dışa dönük (extravert) kavramlarını ilk kullanan psikologlar arasındadır (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2001, s.70). Bireyleri sınıflamaya çalışmış, içe dönük ve dışa dönük olmak üzere ikiye ayırmıştır. Her insanda kişiliğin ya içedönük, ya da dışa dönük olduğunu belirtmiştir. Jung'a göre bu iki temel tipin özellikleri şöyledir (Yanbastı, 1996, s. 46);

1. *İçe dönük tip*, kendi üzerine kıvrılmış ve dış dünyanın etkisini reddederek uyaranları kendi içinden alan tiptir.

2. *Dışa dönük tip*, gereksinim duyduğu dış dünyaya yönelen ve uyaranları çevreden alan tiptir.

Jung, bireylerin etkin bir yaşam sürdürebilmeleri için bu iki yönü dengede tutması gerektiğini söyler. Ona göre kişilik sorunları bu içedönüklük ve dışadönüklük arasındaki dengesizlikten kaynaklanır (Cüceloğlu, 2010, s.415).

Her insanda bu iki eğilim bir arada bulunur. Ancak her zaman bunlardan biri ağır basar. Kişilik yapısı içedönük ve dışadönük olarak ayrılrsa da herkes içsel ve dışsal dünya ile baş temek durumundadır. Her bireyin baş etme yolları ise birbirinden farklıdır. Jung, içsel ve dışsal dünya ile baş etmenin dört fonksiyonundan bahseder (Yanbastı, 1996, s. 46; Sayar ve Dinç, 2008, s.101–102):

1. **Duyuş (Sensation):** Duyu organlarıyla algılama, dışsal ve içsel dünya hakkında duyu organlarıyla bilgi toplama. Basit bir bilgi alma yolu olup bilginin değerlendirilmesinden çok doğrudan algılama söz konusudur.
2. **Düşünme (Thinking):** Düşünme işlevi, mana ve kavrayıştır. Bilgileri mantıklı bir şekilde değerlendirmedir. Bilgilerin basit bir şekilde alınmasından ziyade değerlendirme ve karar verme gibi mantıksal süreçleri içerir.
3. **Sezgi (Intuition):** Bilinçli olarak kavranan gerçeğin fark edilmesi, bir çeşit içe doğuştur. Duyuş gibi algısaldır. Ancak bilginin işitme ve görme gibi basitçe algılanmasından çok büyük miktarda bilginin karmaşık bir şekilde algılanması söz konusudur.
4. **Hissetme (Feeling):** Kendisini ve başkalarını değerlendirebilme yeteneğidir. Düşünme gibi bilgileri değerlendirme sürecidir. Ancak burada duygusal yanıtları değerlendirme söz konusudur.

Jung, bu fonksiyonlara dayanarak sekiz farklı kişilik türü tanımlamıştır (Ünlü, 2001, s.134–135):

- | | | |
|---------------------|---|--------------------|
| • Düşünen içedönük | - | Düşünen dışadönük |
| • Duygusal içedönük | - | Duygusal dışadönük |
| • Duyusal içedönük | - | Duyusal dışadönük |
| • Sezgisel içedönük | - | Sezgisel dışadönük |

1. **Düşünen İçe Dönük:** Kendini gözleyen ve genellikle soyut fikirlerin etkisinde kalan tiplerdir. Somuta yönelebilmek gücüne sahip olmalarına karşın, fikirleri içsel olarak izlerler.
2. **Düşünen Dışa Dönük:** Dış ve somut dünyaya yönelen tiplerdir. Katı olabilir ve soyut işleri tartışabilirler. Olguları kesinlikle kuramlara yeğlerler. Bu, mühendis veya doktor tipidir. Yasa ve ahlak gibi konularda çok sertleşebilirler.
3. **Duygusal İçe Dönük:** Bu kimselerin duygularını kavrayabilmek için büyük bir çaba gerekir. Kapalı, sessiz bir kişiliğe sahiptirler. Söz konusu olan her şey derinlerde oluşur. Yüzlerinde umursamazlık maskesi taşır, sakin gibi gözükürler. Dışa vuran hiçbir heyecan belirtileri yoktur fakat içleri tutkularla dolup taşar. Jung'a göre kadınların çoğu bu gruba girer.
4. **Duygusal Dışa Dönük:** Son derece toplumdurlar. Dış dünyaya yönelmişlerdir ve duyguları ağır basmaktadır. Hava iyi olduğunda kendini iyi hisseden kötü olduğunda ağlayacakmış gibi hisseden bir yapıya sahiptirler. Kolaylıkla etki altında kalır ve konuları duygular aracılığıyla gözden geçirirler.
5. **Duyusal İçe Dönük:** Son derece öznel tiplerdir. Herhangi bir etkinin bu tiplerde ne tür bir tepki yaratacağını öngörmek olanaksızdır. Tepkileri de dış gerçeğe bağlı değilmiş gibidir.
6. **Duyusal Dışa Dönük:** Salt bir gerçekliğe ve nesnelliğe sahiptirler. Ancak olaylarda, iyi cins bir şarap, güzel kadınlar gibi somut şeyleri görürler. Hiçbir şey için kendini üzmemiş, bir denemeden diğerine kolayca geçebilirler. Sokaktaki rastladığımız insanların büyük bir bölümü bu gruba girer.
7. **Sezgisel İçe Dönük:** Kendilerini rüya âleminde görürler. Mistik ve ölümsüz şair tipini canlandırır. Hayalleri sınırsızdır. Başkalarını, fikirlerinin güzelliğine inandırma çabası içine girebilir veya kimsenin onları anlamadığına karar verebilirler.
8. **Sezgisel Dışa Dönük:** Sezgiyle doğar ve yaşarlar. Başarmak için her şeyi dener ama bunu bilinçsizce yaparlar. Bu tipteki insanlar kendilerine uygun düşen toplumsal çevreyi, ne giymeleri gerektiğini, nasıl konuşulacağını hissederek bilirler. Bu tür erkekler ticarete, borsa oyununda, politikada başarılı olurlar.

2.1.8.1.3. Alfred Adler'in Kişilik Kuramı (Üstünlük Arama)

Carl Gustav Jung gibi Freud'un öğrencisi olan Alfred Adler de; cinselliğin ve sevginin davranışları yönlendiren temel güdüler olduğu fikrine karşı çıkar. Normal bir insanın kendi geleceğini tayin edecek bir kişiliğe sahip olabileceğini savunur (Şimşek vd., 2001, s.71).

Adler, biyolojik kişisel özelliklerden çok toplumsal özelliklere ve sosyal ilişkilere önem vermesiyle Freud ve Jung'dan ayrılır. Bireyin benzersiz ve yaratıcı olduğu bir alanda yenilgiye uğrayınca diğer bir alanda gücünü kabul ettirme ve yenilgiyi telafi ettirecek sosyal ilişkiler içine girmesine ilişkin görüşü Adler'i modern kişilik kuramcılarında biri yapmıştır (Eren, 1998, s.45).

Adler, kişiliği sadece bireyin sosyal ilişkilerini ve başkalarına karşı tutumlarını inceleyerek anlayabileceğimizi belirtmiştir. Cinselliğin insan kişiliğinin şekillenmesi üzerindeki etkisini de küçümsemiştir. Freud, davranışın bilinç dışı belirleyicileri üzerinde dururken Adler, bilince önem vermiştir. Freud, insan davranışlarının geçmiş yaşantılar tarafından belirlendiğini söylerken Adler, geleceğe yönelik amaçlar ve beklentiler için çabalamanın, şimdiki davranışlarımızı etkileyip değiştirebileceğini savunmuştur. Örneğin ölümden sonra ebedi bir lanetlemeye uğrayacağı korkusunu yaşayan bir insanın bu beklentisine uygun davranışlar sergiler (Schultz ve Schultz, 2007, s.654-655).

Adler'e göre üstünlük duygusu, insanların elde etmek istediği temel güçtür. Bu duygu bireyin, diğerlerinin yanında kendisini üstün ya da aşağı olarak tanımlamasına yol açar (Cüceloğlu, 2010, s.416).

Adler'e göre üstün ve egemen olma içgüdü, bireyi davranışa götüren tek içgüdüdür. Bu güdü de aşağılık karmaşasının (inferiority complex) etkisiyle ortaya çıkar. Beden organlarının noksanlığı ya da yetersizliği, yoksulluk vb. eksiklikler bu karmaşanın ortaya çıkmasına neden olur. Bunlar bireyin egemen ya da üstün olma içgüdüsüne engel olarak bireyin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkiler. Birey bu engeli ortadan kaldırabilmek için kendine göre bir yaşam planı yapar. Yaklaşık beş yaşlarında belirgin

hale gelen bu plan, bireyin kişilik özelliklerini belirler. Engel karşısında bireyin başvurduğu yöntemler şöyledir (Binbaşıoğlu, 1983, s.41):

1. Engeli ortadan kaldırma davranışı: bu soruna karşı bir hücumdur.
2. Engeli bir tarafa bırakarak başarı gösterebileceği bir alanda ilerlemek
3. Hayallere dalarak sorunlardan kaçmak
4. Nedeni çevresindeki kimselerde bularak bu kimselere ya da kurumlara karşı olumsuz davranışlarda bulunmak ki Adler'e göre birçok başkaldırma davranışının altında bu etken vardır.

2.1.8.1.4. Karen Horney'in Kişilik Kuramı (Temel Kaygı)

Karen Horney, Alman asıllı bir doktordur. Amerika'da yaşamış ve psikanaliz kurumlarında etkin görevler almıştır. Katı Freud'cu görüşlerden ayrılarak nevrozların oluşmasında biyolojik etkenlerden çok çevre ve kültür etkenleri üzerinde durmuştur (Binbaşıoğlu, 1983, s.42). Horney'e göre kişiliğin temel ögesi "endişe" ve "korku"dur (Şimşek vd., 2001, s.71).

Her birey korku ve endişelerini yenmek için faaliyette bulunur. Kendilerini endişelendirip korkuya düşüren şeylerle baş edebilmek için bazı davranış kalıpları (taktikler) geliştirirler. Bu taktikler bireyi sinirsel gerilimden kurtarmayı amaçlar ve sosyal ilişkilerini güçlendirir. Horney'in on adet olarak belirlediği taktikler, genel bir ayırım yapılarak üç ana gruba ayrılabilir (Eren, 1998 s.45–46). Kendi korkularına ve zayıflığına rağmen birey, insanlara yönelebilir, onlara karşı bir tutum sergileyebilir ya da insanlardan uzaklaşabilir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.90–97):

- **İnsanlara Yönelme:** Kendi çaresizliğini kabul eden bu tip bireyler, korkularına rağmen diğer insanların sevgisini kazanmaya ve onlara yaslanmaya çalışır. Bu yolla kendini güvende hisseder. Kısaca *uysal tip* diyebileceğimiz bu tür bireyler sevmeye, arzulanmaya, beğenildiğini, onaylandığını, kabul edildiğini hissetmeye, başkaları için önemli olmaya, yardım edilmeye özel ilgi ve bakım görmeye ihtiyaç duyarlar.
- **İnsanlara Karşı Olma:** Temel kaygıyla başa çıkmanın bir yolu insanlara yaslanmaksa diğer bir yolu da onlarla savaşımdır. *Saldırgan tip* diyebileceğimiz bu bireyler, uysal tipin, insanların iyi olduğu inancına

bağlanmasının aksine herkesin düşman olduğunu kabul eder. Saldırgan tip için yaşam, amansız bir kavgadır. Kaba bir şekilde kendi çıkarı peşinde koşma, insanlar üzerinde denetim kurma ve buyurganlık en önemli ihtiyaçtır. Bu tipler başkalarından üstün olmaya, başarı ve saygınlığa ulaşmaya, öyle ya da böyle ilgi çekmeye çalışırlar.

- **İnsanlardan Uzaklaşma:** Temel kaygıyla başa çıkmanın bir diğer yolu ise insanlardan uzaklaşmadır. Bu yönelimdeki kişiler, diğer insanlara bağımlı olmak ya da onlarla düşmanca bir iletişim içinde olmak yerine yalnız olmayı tercih ederler ve diğer insanlarla iletişim kurmazlar. Ancak bu yalnızlık her insanın ara sıra ihtiyaç duyacağı türden bir yalnızlık değildir. Bu yönelimin belirgin özelliği, insanlara yönelik genel bir yabancılaşmadır. *Yalıtılmış tip* diyebileceğimiz böyle bireyler, çevrelerine hiç kimsenin giremeyeceği büyülü bir çember çizmiş gibidir. Yalıtılmış tip için becerikli olmak yalıtımını dengeleyebilecek tek yoldur. İnsanlardan uzaklaşma davranışının altında yatan kural, hiçbir zaman kimseye ya da hiçbir şeye onu vazgeçilmez kılacak ölçüde bağlanmamaktır.

2.1.8.1.5. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı (Özgürlükten Kaçış)

Sigmund Freud ve Karl Marx'ın görüşlerinden oldukça etkilenen Erich Fromm'un kuramı, kişilik üzerinde tarihsel, ekonomik, sosyolojik ve antropolojik faktörlerin etkileri üzerine odaklanmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.113).

Erich Fromm tarafından geliştirilen özgürlükten kaçma kuramı, insanın kişiliğinin şekillenmesinde içinde yaşadığı kültürün etkisine diğer kişilik kuramlarından daha çok önem veren bir kuramdır (Başaran, 1991, s.69).

Fromm, birey ve toplum arasındaki ilişkilerle ilgilenmiştir. Bireyin kendisini üyesi olarak bulduğu toplumun, onun nasıl bir kişilik geliştireceğinde etkili olduğunu ve birey ile toplum arasındaki ilişkinin, Freud'un düşündüğü gibi statik olmadığını söylemiştir (Erkal, 2007, s.250).

Fromm, insanın çevre ile ilişkilerini iki yönde ele almıştır. Birincisi asimilasyon olup nesnelere ilişkileri kapsar. İkincisi ise sosyalleşmedir ve diğer insanları içerir.

Sosyalleşme, sembiyotik ilişkilere, içe çekilmeye, yıkıcılığa veya sevgi ilişkilerine dönüşebilir (Ünlü, 2001, s.137–138):

1. *Sembiyotik ilişkiler*, bireyin toplumsal ilişkilerde başkalarına bağımlı olmasıdır. Birey yalnız olmak istemez bir başka kişiye zarar vererek veya bunun tam tersi kendine zarar vererek güvensizliğinden kurtulmaya çabalar.
2. *İçe çekilme ve yıkıcılık*, toplumsal tutumların pasif ve aktif biçimleridir. İçe çekilmeye birey kendi ortamını güvenli bir ortam haline getirmeye çalışır. Yıkıcılıkta ise, saldırganlıkla gücünü kanıtlamaya ve güven kazanmaya çaba gösterir.
3. *Sevgi*, kişinin başkalarıyla ve kendisiyle kurabileceği ilişkilerin en üretken ve yapıcı olanıdır. Sevgide ilgi, saygı, sorumluluk ve olumlu düşünce vardır.
4. *Asimilasyon* ise, bireylerin somut ve soyut bütün “nesneleri” toplama ve kullanma biçimlerini kapsar. Çeşitli asimilasyon türleri vardır. Bunlar (Yanbastı, 1996, s.97–98; Ünlü, 2001, s.137–138):

- **Alıcı Eğilim:** Kişi çevresinden yardım bekler. Böyle kişiler, maddesel ilişkilerde, entelektüel fonksiyonlarda ve sevgi alışverişlerinde verici değil alıcı uçta bulunurlar. Ağzı açık, verilsin diye bekleyen tiplerdir.
- **Sömürücü Eğilim:** Bu tür kişiler aynen alıcı tipler gibi her şeyin en iyisinin dışarıda olduğunu düşünür. Alıcıların aksine alacaklarının kendi hakları olduğuna inanırlar. Hatta gerekirse zora ya da hileye başvururlar.
- **İstifleyici Eğilim:** Bu tür kişiler toplar. Dış dünya onlar için tehlikelidir. Kendilerini korumak için saklamak ve biriktirmek zorundadırlar.
- **Pazarlayıcı Eğilim:** Birey başarılı olabilmek için kendini iyi satmak zorundadır. Bu tipler iyi kabul görebilmek için acımasız ticari yollar denerler. Kendilerini adeta pazara çıkmış bir mal gibi görürler. Fromm’a göre bu, çağımıza özgü bir insan tipidir. Sürekli “ben sizin istediğiniz gibiyim” mesajı verirler. Kişinin değeri bireysel becerilerinden çok sürekli değişen pazar koşullarına bağlıdır.
- **Üretici Eğilim:** Fromm’un değindiği son ve olumlu olan tek karakter türüdür. Üretici karakter, diğer dört karakter türünün özelliklerini taşımakla birlikte diğer özellikleri başkalarını sevmek, onları da kendi kadar düşünmek ve yaratıcılıktır. Bu kimseler, yapıcılığa ve kendilerini

başkalarına faydalı olmaya adanmış olumlu, başarılı insanlardır. Bu kimseler, dört kişilikte bulunan olumsuz yönleri, kendilerinde üretken ve yapıcı davranışlara çevirirler.

2.1.8.1.6. Harry Stack Sullivan'ın Kişilik Kuramı (Kişilerarası İlişkiler)

Sullivan'ın "kişilerarası ilişki kuramı" olarak adlandırılan kuramına göre kişilik, insan yaşamını özelleştiren, kişilerarası durumların oluşturduğu kalıcı bir etkileşim örüntüsüdür. Başka insanlarla ilişki kurmadan bir insanın kişiliğinin oluşması mümkün değildir. İnsanın kendisi, doğumundan ölümüne kadar başka insanlarla yaptığı etkileşimin ürünüdür. İnsan bu etkileşim sırasında güven ya da kaygı geliştirir. Bir önceki aşamada geliştirilen güven ya da kaygı, bir sonraki aşamaya da yansır ve böylece kişilik gelişimi devam eden bir süreç olarak tanımlanabilir. Kişilerarası ilişkilerde duyarlılık ve uyum, insanın kişiliğinin oluşmasına neden olur (Başaran, 1991, s.69).

Sullivan'a göre davranış bozukluklarının temeli ilişkilerdir. Dolayısıyla tedavisi de yine insan ilişkilerini içerir. Yani insanlar, diğer insanları hasta ettiğinden onları yine insanlar iyi edebilir. Sullivan çalışmalarında ilişkiler ve iletişim üzerinde odaklanmış, özellikle konuşma, düşünce ve iletişimsel davranışları vurgulamıştır. Her yaşın kendine özgü davranış olanakları ve sınırlılıkları olduğu görüşünde çağdaş gelişim ve eğitim psikolojisi ekleriyle birleşmiş, ayrıca her bir evrede yaşanan durumların birbirinden farklı olduğunu savunmuştur (Yanbastı, 1996, s.121-122). Fakat kuramında insanın yedi evresinden (bebeklik, çocukluk, ilk gençlik, ön-ergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik) üçünü oluşturan ergenlik yıllarına ayrı bir önem vermiştir. Ön-ergenlik ve bunu izleyen yıllarda yaşananların yetişkinlikte tatmin edici ilişkiler yürütebilmek için çok önemli olduğunu söylemiştir. Yetişkin hastalarını gözlemlemiş ve bu kişilerin rahatsızlıklarının çoğunlukla ergenlik yıllarında tatmin edici ilişkiler kuramamış olmalarından kaynaklandığını belirtmiştir (Burger, 2006, s. 180).

2.1.8.1.7. Erik H. Erikson'un Kişilik Kuramı (Psikososyal Bunalım)

Erik Homburger Erikson, gelişimin aşamalardan oluştuğunu kabul etmekle birlikte bireyin cinsel gelişimi yerine onun sosyal gelişimini ele alır. Bu nedenle kuramı, psikososyal kuram adını alır. Her aşamada bireyin gereksinimleri ve toplumun bireyden

beklentileri değişir. Birey, çocukken kundaktan kurtulup hareket etmeye başladığında anne-baba tarafından hareketleri denetlenmeye başlar. Çocuk büyüdükçe bağımsızlık eğilimi kısıtlanır. Çocuğun bağımsızlık eğilimi ile anne babanın denetim eğilimi arasındaki etkileşim bir dengeye ulaşır ve bu denge her çocuk için ayrıdır. İşte bu dengenin özelliği, daha sonraki yetişkin yaşamında kişilik özelliklerinin temelini oluşturur (Cüceloğlu, 2010, s.337–338). Erikson'a göre insanın yaşamı boyunca geçirdiği sekiz dönem vardır. Bunlar (Bayraktar, 2007, s.184–185; Bozdoğan, 2004, s.119-122):

1. **Oral-Duyusal Dönem (0-1 yaş)** (Temel güven ya da Güvensizlik)
2. **Kas-Anal Dönem (2-3 yaş)** (Özerklik ya da Utanç ve Kuşku)
3. **Lokomotor-Jenital Dönem (4-5 yaş)** (Girişkenlik ya da Suçluluk)
4. **Latans Dönemi (6-12 yaş)** (Çalışma, Başarılı olma ya da Yetersizlik)
5. **Ergenlik Dönemi (13-18 yaş)** (Özdeşim kurma ya da Rol karmaşası)
6. **Yetişkinlik Dönemi (19-25 yaş)** (Yakınlık ya da Yalnızlık)
7. **Olgunluk Dönemi (26-40 yaş)** (Neslin devamı, Üretkenlik ya da Durgunluk)
8. **Yaşlılık Dönemi (40 yaş ve üzeri)** (Ego bütünlüğü ya da Umutsuzluk)

İnsanın bu sekiz dönemi boyunca karşılaştığı durumlar toplumsal olduğu için çözmesi gereken sorunlar da toplumsal kökenlidir. Çünkü toplum insana, kendi değer ve düzenine ayak uydurması için her aşamada değişik biçimde baskı yapar. Toplum bu baskısını güçlendirmek için aile, okul, işyeri, dernek gibi çeşitli kurumlar kurup geliştirir. İnsan bu kurumların istediği her davranışı yapma konusunda kuşku ya da güvensizlik yaşadığında bunalıma düşer. Bunalıma düşmemek için yaptıkları da bireyin kişiliğinin biçimlenmesine yol açar (Başaran, 1982, s.155).

2.1.8.2. DAVRANIşCI VE BİLİMSEL KURAMLAR

Davranışçı psikoloji genelde psikanalitik kurama tepki olarak gelişmiştir. O zamana kadar psikolojinin konusu zihinsel işlevler ve ruhsal fonksiyonlardı. Davranışçı psikolojide ise konu, davranış ve davranışsal birimlerdir. Davranışçılara göre bir bilim olan psikolojinin konusu ancak ve ancak nesnel yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlardır. Nesnel olmayan, kanıtlanamayan, somut olarak ölçülüp değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur. Bu yüzden bilinç, bilinç

dışı ve içsel yaşantılar, bilimsel yöntemlerle incelenemediği için konu dışındadır (Yanbastı, 1996, s.139).

2.1.8.2.1. Burrhus F. Skinner'in Kişilik Kuramı (Radikal Davranışçılık)

Skinner kişiliğin, bireyin koşullanma geçmişi yansıtan davranış alışkanlıkları olduğuna inanan öğrenme kuramcılarının öncülerindedir. Skinner'e göre kişilikte görece durağan ve sürekli olan şey pekiştirildiği için sıklaşmış olan davranışlar yani alışkanlıklardır. Bu nedenle kişiliğin yapısı konusunda spekülasyonlar öne sürmek yerine bu davranışlar üzerinde durmayı tercih etmiştir. Radikal davranışçılık olarak tanımladığı yaklaşımında davranışları tepkisel ve edimsel olmak üzere ikiye ayırmıştır. Tepkisel davranışlar, bilinen bir uyarıcıya karşı tepki olarak ortaya çıkan davranışlardır. Edimsel davranışlar ise organizma tarafından ortaya konan ve tekrarlanma olasılığı, doğurduğu sonuçlarca kontrol edilen davranışlardır (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.181–186). Bir davranışın edimsel bir davranış olup olmadığını anlamanın en kolay yolu, o davranışı neden yaptığımızı anlamaktır. Eğer belirli bir davranış, belirli bir amaca ulaşmak için yapılıyorsa o davranış edimsel bir davranıştır. Edimsel davranışlar, kendi yarattıkları sonuçlara bağlı olarak değişebilen davranışlardır. Edimsel davranışların sonuçları değiştikçe bu davranışların gelecekte tekrarlanma olasılığı da değişmektedir (Uzunöz, 2007, s.230).

Skinner, edimsel koşullanma kavramının insan davranışının her yönüne uygulanabileceğini savunur. Kişiliği belirten kavramların, gerçekte o kişinin edimsel koşullanma tarihçesini davranışta belirttiğini söyler. Fobik tepkiler, saldırganlık ve kumar oynama olmak üzere üç davranış alanında Skinner'in görüşünü incelemek gerekirse Skinner, fobik tepkilerin klasik koşullanma kurallarına uygun olarak geliştiğini ve bireyin davranış repertuarında yerleştiğini söyler. Fobik tepki nevrotik, akla uygun olmayan bir korkudur ve genellikle bir nesne, yer veya olayla bağlantı halindedir. Freud'a göre fobik tepkiler, bireyin uzlaştıramadığı bilinçaltındaki çelişkilerden kaynaklanırken Skinner'e 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. Kumar

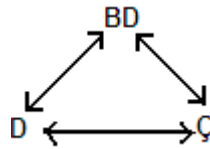
oynayan kişinin, kumar oynamaktan kendisini alıkoyamamasını Skinner, değişen oranlı pekiştirme kavramıyla açıklar. Bu kişilerin değişen oranlı pekiştirmenin etkisi altında davrandığını savunur. Bu davranışı açıklamak için Freud'un ileri sürdüğü türden gözlenemeyen iç süreçlere ve olgulara gitmeye gerek olmadığını belirten Skinner, bireyin dışında, onun çevresinde olan ve gözlenip ölçülebilen birimlerle kumar oynama davranışının açıklanabileceğini savunur (Cüceloğlu, 2010, s.425).

2.1.8.2.2. Albert Bandura'nın Kişilik Kuramı (Sosyal Öğrenme)

Bilişsel-davranışçı bir kuramcı olan Bandura, insan davranışlarını incelemede kullanılan geleneksel yaklaşımın çok mekanik ve sınırlandırılmış olduğunu fark etmiş, buna tepki olarak kendi kuramsal bakış açısını (sosyal öğrenme) geliştirmiştir (Nelson-Jones, 1995, s.131).

Geleneksel yaklaşıma göre davranışlarımızın büyük bölümünü tepkisel ve edimsel koşullanmalar yoluyla kazanırız. Ancak her iki koşullanma türü de öğrenen kişinin belirli uyarıcılarla doğrudan karşılaşmasını gerektirir. Oysa günlük hayatta başkalarının davranışlarının ne sonuçlar doğurduğunu gözleyerek, işiterek veya okuyarak da önemli bilgi ve becerileri edinebiliriz. Başka insanların mevcut bulunduğu durumları ve başka insanların deneyimlerini gerektirdiği için bu tür öğrenmeye sosyal öğrenme adı verilmiştir (Uzunöz, 2007, s.233).

Bandura, "sosyal öğrenme" adlı kuramında insan davranışlarını, bilişsel-davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasındaki karşılıklı ve sürekli etkileşimler olarak ele almıştır. Bu karşılıklı belirleyicilik durumu aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Nelson-Jones, 1995, s.131):



Sosyal öğrenme kuramına göre insanların kendi yaşamlarının doğası ve niteliği üzerinde etkide bulunma kapasiteleri vardır. Bu nedenle sosyal sistemlerin hem ürünü hem de üreticisidirler. Kuramın dayandığı bir diğer varsayım da insanların kendi davranışlarını

hem içsel hem de dışsal faktörler yardımıyla düzenleyebiliyor olmalarıdır. Yani insan, kendini düzenleme kapasitesine sahiptir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.209).

2.1.8.2.3. Neal E. Miller ve John Dollard'ın Kişilik Kuramı (Eklektik Davranışçı Yaklaşım)

Miller ve Dollard, öğrenme kuramı ile psikanalitik formülasyonu birleştirmek istemişlerdir. Kişiliğin dengeli ve sürekli yanlarını alışkanlık kavramı ile açıklamaya çalışmışlardır. Yazarlara göre kişilik her ne kadar alışkanlıklardan oluşsa da temel yapısı bireyden bireye farklılık gösteren yaşam olaylarına bağlıdır. Ayrıca alışkanlıklar geçicidir ve ileriki yaşantılarımız sonucu değişebilir. Kişilik, tek yönlü alışkanlıklar dizisi olmayıp bunun yanı sıra birincil ve ikincil dürtüler ile tepkilerin hiyerarşisi kişiliğin devamlılığını sağlar (Yanbastı, 1996, s.157–159; İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.197):

- **Birincil Dürtüler:** Doğuştan getirilmiş, sürekli ve güçlü içsel uyarıcılardır. Yeme, içme, seks ve acıdan kaçınma gibi pek çok davranış birincil dürtülerden kaynaklanır. Dollard ve Miller, birincil dürtülerin doyurulabileceğini ancak hiçbir zaman ortadan kaldırılamayacaklarını belirtmişlerdir.
- **İkincil Dürtüler:** Doğuştan getirilemeyip sonradan öğrenilen, bu nedenle de ortadan kaldırılabilen dürtülerdir ve öğrenilmiş dürtüler olarak adlandırılırlar. Öfke, kaygı, korku, suçluluk duygusu, güç ve para ihtiyacı, ikincil dürtülere örnek gösterilebilir.
- **Tepkilerin Hiyerarşisi:** Dollard ve Miller, öğrenme sürecinde dürtü, uyarıcı, tepki ve ödül olmak üzere dört önemli eleman üzerinde durmuşlardır. Uyarıcı tepki bağının kurulabilmesi için önce tepkinin ortaya çıkması beklenir, ancak bundan sonra tepki ödüllendirilerek bir uyarıcıya bağlanabilir. Herhangi bir durumda belirli tepkilerin diğerlerinden daha sık ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu tepkilerin ortaya çıkma olasılığına tepki hiyerarşisi denir.

2.1.8.3. İNSANCIL/VAROLUŞÇU KURAMLAR

Freud sonrası psikodinamik kuramlar, Freud'un toplumun hedefleriyle ters düşen, kişinin daha çok cinsel ve saldırgan dürtülerle yönlendirildiği görüşünden ayrılmayı simgeler. Çünkü onlar sosyal gereksinimler ve bilinçli (ego) süreçleri üzerinde dururlar. Bu hareketlerin daha da ileri boyutu insancıl (humanistic) kişilik kuramları adı altında toplanır. Bunlar, davranışçı yaklaşım ile psikoanalitik yaklaşım arasındaki insana özgü özelliklerin dikkate alınmamasından kaynaklanan boşluğu dolduran "üçüncü güç" olarak görülürler (Erkal, 2007, s.251).

İnsan tabiatının aslında "iyi" olduğuna inanan hümanistik psikologlar bu tabiatın elverişli ortamda gelişme ve sosyalleşme yolunda aşınacağını (unfolds) kabul ederler. Hümanistik psikologlara göre insan, gelişme için kuvvetli bir ihtiyaç duyar ve gelişme güdüsü insanın kalıtsal yapısında mevcuttur. İnsan, davranışlarının uyarın-tepki formülü ile açıklandığı ve kontrol altına alındığı pasif bir yaratık değildir. İnsan davranışlarını salt gerilim azalması ilkesi ile açıklamak mümkün değildir. İnsanda yalnız ihtiyaçları giderme, gerilimden kurtulma güdüsü değil; gelişme, ilerleme ve kendini aşma güdüsü de vardır (Kuzgun, 1972, s.169–170).

2.1.8.3.1. Carl R. Rogers'ın Kişilik Kuramı (Birey Merkezli Yaklaşım)

Rogers, kişiler arası ilişkileri önemseyen ve bu yöndeki çalışmalarını psikoterapiye indirgeyen, bu alanda çok etkili olmuş bir kuramcıdır. Kuramını yalnız kişiliği anlamak için değil, psikolojik tedavi sırasında olabilecek kişilik değişmesi ve gelişmesini anlamak için de kullanmıştır. Rogers'ın kişilik kuramını aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür (Erkal, 2007, s.251-252):

- Her birey, kendisinin merkez olduğu, sürekli değişen bir yaşantı dünyasında yaşar. Bu bireye özgü, özel dünyasıdır ve bu dünyaya fenomenal (yaşantısal) alan denir.
- Birey bu alana yaşadığı ve algıladığı bir tepkide bulunur. Bu algısal alan, birey için gerçektir.
- Davranış, bireyin gereksinimlerini, yaşadığı ve algısal alanında algıladığı gibi doyurma amacına yönelik bir girişimdir. Bu girişimde çevresiyle ilişkiler kurar ve gerçeği sınar.

- Bireyin benimsediği şekil ve yolların çoğu, bireyin benlik kavramıyla tutarlı olanlardır.

Rogers, benlik bilincine önem verir. Bir bireyin benlik bilinci onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılarını ve kanaatlerini içermektedir. Kısacası benlik bilinci, bizim kendimizi nasıl gördüğümüzü özetler (Ünlü, 2001) fakat aynı zamanda bireyin çevresindeki diğer insanlar ve nesnelere olan ilişkilerine ait algılarından da etkilenir. O halde sabit değil, değişen ve gelişen bir süreçtir. Birey olma sürecidir. Kişilik, tam anlamıyla kendini gerçekleştirme sürecini yaşayan bireyde sembolize edilir (Erkal, 2007, s.252).

2.1.8.3.2. Abraham H. Maslow'un Kişilik Kuramı (Kendini Gerçekleştirme)

Maslow, insanı bencil, saldırgan ve uzlaşmaz olarak gören psikanalitik görüşe karşı çıkar. Maslow'a göre insan, saldırgan olabildiği gibi cömert, işbirliğine yatkın ve diğergam da olabilir. Bu durumlardan hangisinin ortaya çıkacağı bireyin yetiştirileceği ortama bağlıdır. Eğer bir kimse kendisini güvensiz ve tehdit altında hissediyorsa, temel ihtiyaçlarının doyurulması sık sık engelleniyorsa, olumsuz nitelikler baskın olacaktır (Kuzgun, 1972, s.169–170).

Abraham Maslow, insan güdülerinin evrensel bir hiyerarşisi olduğunu ve bu hiyerarşinin herhangi bir basamağında yer alan güdülerin, davranışlarımızı yönlendirmede kendilerinden daha üst basamaklarda bulunan güdülere göre öncelik taşıdıklarını öne sürmüştür. Maslow'a göre hiyerarşinin en alt basamağında yemek, su ve hava gibi fizyolojik ihtiyaçların yol açtığı güdüler bulunur. İkinci basamakta kısaca güvenlik ihtiyacı diyebileceğimiz tehdit ve tehlikelerden korunma ihtiyacından kaynaklanan güdüler yer alır. Üçüncü basamakta bağlanma, sevme, sevilme ihtiyaçlarıyla ilgili güdüler, dördüncü basamakta da kendine güven, başarı, itibar, statü ve şöhret ile ilgili güdüler vardır. Beşinci ve en üst basamakta ise Maslow'un kendini gerçekleştirme olarak adlandırdığı, bireyin mevcut potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilme ihtiyacının meydana getirdiği güdüler bulunur. Maslow'a göre bireyler, önce en alt basamakta bulunan fizyolojik ihtiyaçlarını tatmin etmek için güdülenirler. Bireyin bir üst basamaktaki ihtiyacını tatmin etmek üzere güdülenebilmesi için alt

basamaktaki ihtiyaçlarını tatmin etmesi gerekir. Örneğin sevme, sevilme, bağlanma ihtiyaçlarının bireyi güdüleyebilmesi için fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının tatmin edilmiş olması gerekir (Aydın, 2007, s.204).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst basamakta yer alan kendini gerçekleştirme, pek çok insan için bir anlık bir yaşantıdır. Ancak bazı insanlar bu anı uzun zaman yaşayabilirler. Maslow'un kendini gerçekleştirmiş bir kişide gördüğü özellikler şunlardır (Ünlü, 2001, s.142):

- Gerçeğin bilinen ve bilinmeyen yönlerini doğru olarak algılar,
- Gerçeği, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul eder,
- Yaşamın getirdiği olayları tam anlamıyla yaşayarak tadını çıkarma eğilimindedir
- Kendiliğinden hareket eder,
- Yaratıcı bir biçimde davranabilir
- Kendine ve yaşama gülebilir,
- İnsanlığa değer verir,
- Son derece yakın birkaç dostu vardır,
- Yaşamı bir çocuğun gözü ve kalbiyle görüp yaşayabilir,
- Gerektiğinde çok çalışır ve sorumluluğun farkındadır,
- Dürüştür,
- evresinin farkındadır. Sürekli çevresini araştırır ve yeni şeyler dener,
- Savunucu değildir.

2.1.8.4. ARAşTIRMA ODAKLI KURAMLAR (Ayrııcı Özellik Kuramları)

Kişilik alanında son 30 yıla bakıldığında, en büyük tartişmaların kişiden ziyade duruma ağırlık veren (person-situation) yaklaşımlar arasında yapıldığı görölmektedir. Bazı kuramcılar, bireysel farklılıklarda kişilik özelliklerinin önemini vurgulayıp bu özellikleri yapılaştırmaya ilişkin modeller önerirken, bazıları da kişilik özelliği yaklaşımına eleştiriler getirmiş ve davranışın belirlenmesinde durumsal özelliklerin önemini vurgulamışlardır. Ancak bugün birçok kişilik psikologu, davranışın hem kişisel hem de durumsal faktörlerin etkisi altında olduğu konusunda uzlaşmış görünmektedir. Özellik yaklaşımını benimseyenler, tek tek davranışların tutarsız olabileceğine ancak, geniş davranış örüntülerinin tutarlılık göstereceğine dikkat çekmektedir. Bu anlamda

kişilerin davranışları, mutlak değil ama görelî bir tutarlılık gösterecektir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.2-3).

Özellik (treyt) kuramları, davranışın özel ve kişiyi başkalarından ayırıcı yanlarını tanımlamak için ortaya çıkan yaklaşımlardan biridir. Treyt, bireyin çeşitli durumlarda yaptığı özel davranışların tutarlılığına dayanır. Kısacası bireyin doğrudan gözlenebilen özellikleri ve ayırıcılığı olarak da tanımlanabilir. Bu özellikler, “dürüst”, “duygusal”, “sosyal”, “çekingen” vb. kişiyi betimleyen sıfat ve nitelikler olabilir. Özellik yaklaşımının amacı, kişilik testleri ve dereceleme ölçekleri ile ölçülen bireyi tanımlamaya yönelik belirli sayıdaki sıfat ya da niteliğin bir araya getirilmesidir. Özellikleri seçme ve ölçmenin bilimsel yollarından biri de faktör analizidir. Bu istatistiksel bir yöntem olup farklı nitelikler arasındaki ilişkileri incelemenin bir tekniğidir (Özkalp, 1991, s.119-120).

2.1.8.4.1. Gordon W. Allport’un Kişilik Kuramı

Allport, kişiliğin gelişiminde diğerleri üzerinde bıraktığımız etkinin ve diğerlerinin bize verdikleri tepkilerin önemli olduğunu kabul etmekle beraber yapayalnız bir kimsenin (ıssız bir adada tek başına kalan bir kimsenin) kişilikten yoksun olamayacağını öne sürmüştür. Allport, bu yalnız kişilerin de en az diğer bireyler kadar çekici özelliklere sahip olacaklarını ve derimizin altında gerçek doğamızı oluşturan bir şeye sahip olduğumuzu belirtmiştir. Kişiliğin sözlükteki tanımlarını araştırarak derleyen Allport, kişiliğin 49 farklı tanımına ulaşmış ve bir tanım da kendisi yapmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s. 246). Allport kişiliği; bireyin çevresine uyumunu belirleyen psikofizyolojik sistemlerin dinamik bir örgütlenmesi olarak tanımlamıştır. Kişiliği incelemiş ve kişilikte bulunan davranış eğilimleri olarak tanımladığı treyt (özellik) kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır (Yanbastı, 1996, s.207-209).

Allport, önce insanları karşılaştırarak bunlar arasında ortak ve genel olan nitelikleri belirlemiş, sonra da her insanda ayrı ayrı var olup diğerlerinde bulunmayan, yalnızca kişiliğe özgü olan özellikleri saptamıştır. Allport insanların kişiliklerini, belli bir kültür grubundaki insanlarda ortak olan özelliklere dayanarak değerlendirmiştir. Allport, insanlar arasında ortak olan bu özellikleri ölçebilmek için Vernon ve Lindzey ile birlikte

bir değerler ölçeği hazırlamıştır. Bu ölçeğe göre insanları; *teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik* ve *dindarlık* özellikleri bakımından ele alarak karşılaştırmışlar, bu altı özelliği de temel özellikler olarak kabul etmişlerdir. Diğer taraftan Allport, her insanda yine de diğerleriyle kıyaslanamayacak kişiye özgül özellikler olduğunu kabul etmektedir. Allport, kişisel özellikleri de bir sıra ve düzen içinde ele alarak onları ana özellikler, merkez özellikler ve ikinci derecede özellikler olmak üzere üçe ayırmıştır. Ana özellik, bireyin bütün davranışlarında kendini belli eden temel karakteristiktir. Merkezi ve ikinci derecede özellikler ise bir grupta uygulanmış olan değerlendirme ölçeklerinden alınan sonuçların sıralamasıyla elde edilen özelliklerdir. İkinci derece özellikler daha çok tutum olarak nitelenebilir (Öztabağ, 1983, s.183–184).

2.1.8.4.2. Raymond B. Cattell'in Kişilik Kuramı

Diğer kuramcılardan farklı olarak Cattell, insan kişiliğini oluşturan öğelerle ilgili kavramlar geliştirmemiş, başka bilim dallarında kullanılan yaklaşımları benimsemiştir. Cattell, psikologların önceden belirlenmiş bir takım kişilik özellikleriyle işe başlamamaları gerektiğini, kişiliğin nasıl olması gerektiği konusundaki sezgileri doğrulamak yerine bu soruya cevap vermek için araştırmacıların deneysel yöntemler kullanmalarını önermiştir. Cattell'in çalışmalarını yönlendiren ana amacı, kaç tane temel kişilik özelliğinin bulunduğunu keşfetmektir (Burger, 2006,s.248).

Cattell, kendisinden önce bu konuda çalışan Allport ve Odbert'in (1936) çalışmalarını faktör analizi yöntemini kullanarak sürdürmüştür. Allport ve Odbert, İngiliz dilindeki insan niteliklerini betimleyen yaklaşık 18.000 sıfattan oluşan bir liste meydana getirmişlerdi. Daha sonra bireylerin kişilik özelliklerini niteleyenleri ayırmak suretiyle bu listedeki sıfat sayısını 4504'e indirmişlerdi. Cattell, bu listeden diğer sıfatları da temsil edebileceğine inandığı sıfatları seçmiş, bunlara psikoloji ve psikiyatri literatüründe olan nitelikleri de ilave ederek 171 betimleyici nitelikten oluşan yeni bir liste oluşturmuştur. Cattell bu 171 sıfatı bir derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlemiş ve üniversite öğrencilerine arkadaşlarını derecelendirmek üzere uygulamıştır. Elde ettiği veriler arasındaki korelasyonları bulmuş ve bunlara faktör analizi yöntemini uygulayarak listedeki kişilik özelliklerini 36 boyuta indirgememiştir. Cattell bu niteliklere yüzeysel nitelikler adını vermiştir. Çalışmalarını sürdüren Cattell, daha sonra da bu

özelliklerin sayısını 16'ya indirmiş ve birbirinden bağımsız olan bu faktörlere kaynak nitelikler adını vermiştir (Özguven, 1994, s.302). Kaynak özellikler, daha derin, daha köklü ve daha saf bir birlik gösteren özelliklerdir. Korelasyonları yüksek olan yüzey ve kaynak listelerinden birer örnek Tablo 2.2'de sunulmuştur (Öztabağ, 1983, 185):

YÜZEY ÖZELLİKLER	KAYNAK ÖZELLİKLER
Doğruluk, diğergamlık- Aldatıcı, güvensizlik	Heyecan bakımından zengin –Duygu kütlüğü
<ul style="list-style-type: none"> • Güvenilir-Aldatıcı (sahtekar) • Sadık-Dönek • İyi niyetli- Taraf tutan 	<ul style="list-style-type: none"> • İyi huylu • Kibar tavırlı (insanlara karşı dikkatli)- • Kayıtsız, müstağni • Güvenilir- Şüpheli edilir
Disiplinli düşünüş- Budalalık (Aptallık)	Kendisine Güvenir-Duygusaluluk, asabiyet
<ul style="list-style-type: none"> • Düşünceli- Düşüncesiz • Akıllı- Budala • Ağır başlı- Hovarda 	<ul style="list-style-type: none"> • Olgun- Bozulmalara tahammül edemeyen • Olaylar karşısında gerçekçi olan- Çekingen, kararsız • Sinir yorgunluğu olmayan-Asabi yorgunluk
Sokulganlık-Utangaçlık	Hakimiyet- Boyun eğme
<ul style="list-style-type: none"> • Sosyal (girgin)- Utanç • Sosyal (atak)- Münzevi • Saldırgan- İçer dönük 	<ul style="list-style-type: none"> • Kendine güvenen, emin- Boyun eğen, emin olamayan • Öğünen, kibirli- Alçakgönüllü, içe kapanık • Saldırgan, kavgacı- Hoşgören
Tutum, dik başlılık- Çabuk değişme	Fazla telaş- Ahnganlık
<ul style="list-style-type: none"> • Muhafazakâr-Değişmeyen • Tutumlu- Müsrif (mala önem vermeyen) • Ukala, düzenli- Düzensiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Neşeli, sevinçli- Çöküntülü, karamsar • Girgin, hevesli- İçer kapanık, çekingen • Gayretli- Kendini koyvermiş, gevşek

Tablo 2.2. Cattell'in Yüzey ve Kaynak Özellikleri Listesinden Örnekler.

Kaynak: Hilgard (1967)'den aktaran Öztabağ, 1983, s.185.

Cattell tarafından kişiliği ölçmek üzere geliştirilen 16PF ölçeği, bu çalışmanın kişilik envanterleri bölümünde ayrıca ele alınmıştır.

2.1.8.4.3. Hans J. Eysenck'in Kişilik Kuramı

Eysenck, geliştirdiği hiyerarşik kişilik kuramına göre kişiliği dört düzeyde ele almıştır (Erdoğan, 1983, s.249):

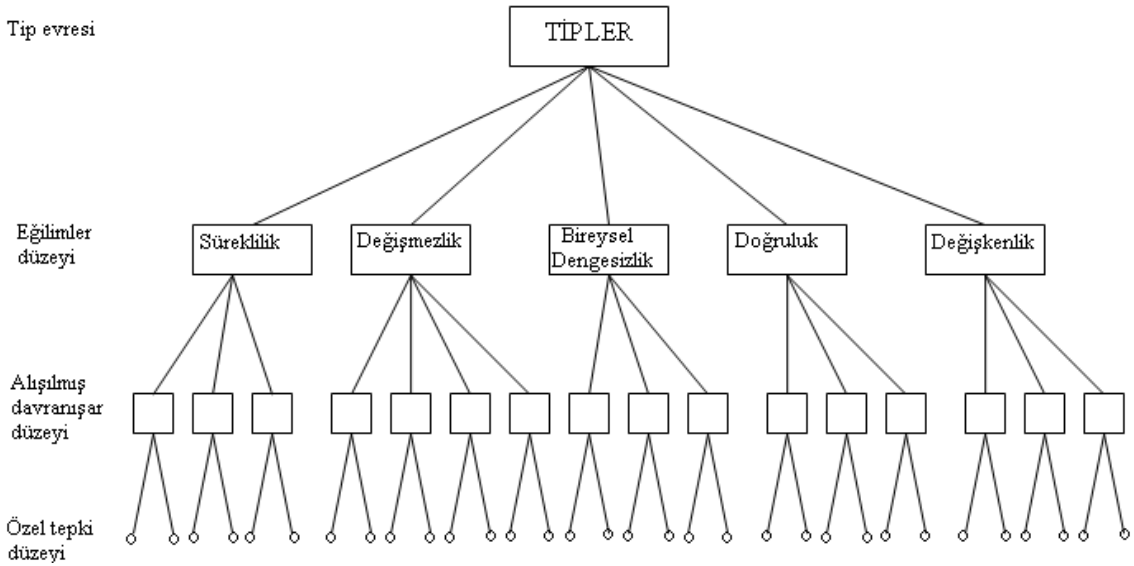
-*Birinci düzey*, kişiliğin en alt düzeyi olup çok özel tepkileri içerir. Belirli uyarılara biyolojik olarak belirli tepkilerin gösterilmesi, kalıtsal özelliklere göre bireyin belirli özellikleri taşıması bu düzeyle ilgilidir.

-*İkinci düzey*, bireyin bulunduğu ortamdan elde ettiği, alışkanlıklara dayalı özellikleri ile ilgilidir. Bazı bilgi ve deneyimleri elde eden kişilerin benzer durumlara benzer tepkileri

göstermesi bu düzey ile ilgilidir. Bu ikinci düzeyde bireysel davranış ve yapıların süreklilik kazanması gerçekleşir.

-*Kişiliğin üçüncü düzeyi*, eğilimler düzeyidir. Kişinin birçok alışılmış davranış içerisinde belirli eğilimleri kazanması evresidir. Eğilimler düzeyinde kişiliğin süreklilik, değişmezlik, bireysel dengesizlik, doğruluk ve değişkenlik-heyecanlılık özellikleri ortaya çıkar.

-*Kişiliğin dördüncü ve son düzeyi* tip evresidir. Bu evrede belirgin tipler ortaya çıkar. Eysenck'in yaklaşımına göre tipin ortaya çıkmasında her bir evrenin baskın faktörünün etkisi vardır.

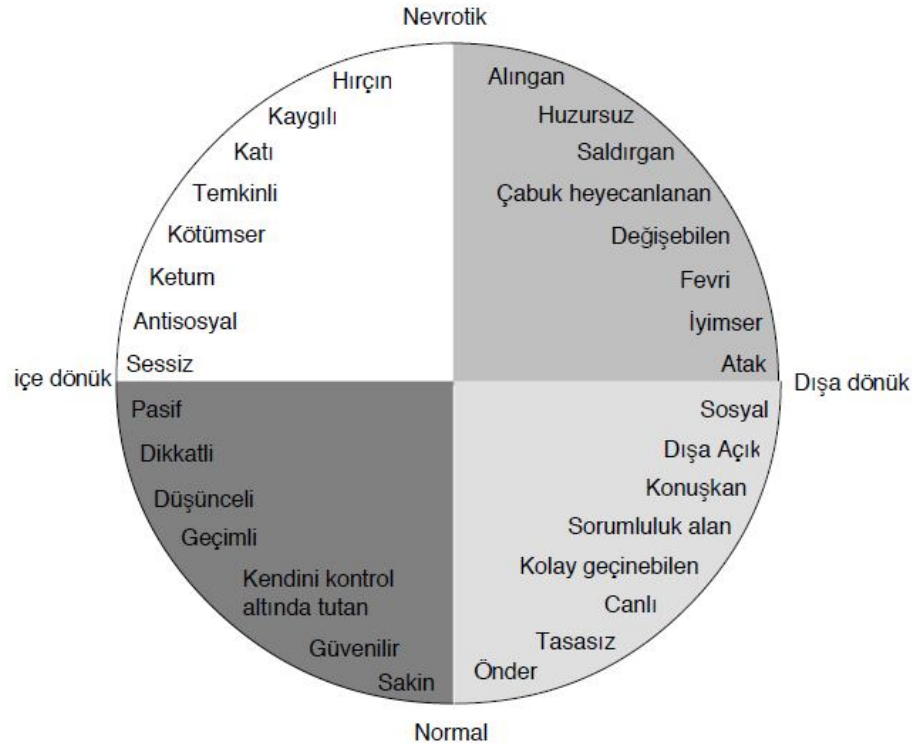


Şekil 2.1. Eysenck'in Kişilik Yaklaşımı

Kaynak: Erdoğan, 1983, s.250.

Eysenck faktör analizi yöntemiyle kişilik boyutlarını saptamıştır. Eysenck, kişilik yapısını, birbirinden bağımsız, iki uçlu yatay ve dikey iki boyut üzerinde değerlendirmiştir (Şekil 2.1). Yatay boyutunda bir ucunda içe dönüklük, öteki ucunda da dışadönüklük, 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. Günlük yaşantıları ciddiye alırlar. Zor arkadaş edinir, 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. Neşeli, hareketlidirler, çok konuşur ve şakadan hoşlanırlar. Genellikle tasasız iyimserdirler. Gülmeyi, eğlenmeyi severler. Saldırgan davranışları çok fazla olup güvenilir değildirler. Şekil 2.2'nin üst ucunda nevroitik, alt ucunda ise normal kişilik yapısı bulunur. *Nevrotik tipte*, aşırı ve değişken duygular, kaygı, tedirginlik, duyarlılık, alınganlık ve çabuk tepki gibi özellikler bulunur. *Normal tipte* de dengeli ve düzenli duygular, güven duygusu, düşünceli hareket gibi nitelikler yer alır (Ünlü, 2001, s.139–140).



Şekil 2.2. Eysenck'in Kişilik Boyutları

Kaynak: Ünlü, 2001, s.140

2.1.8.4.4. Robert R. McCrae ve Paul T. Costa'nın Kişilik Kuramı

Allport'la başlayan Cattell ve Eysenck ile devam eden ayırıcı özellik çalışmaları ve kişiliğin temel boyutlarını belirleme çabaları 1970'lerin sonları ve 1980'lerin başlarında Robert McCrae ve Paul Costa'yla yeni bir noktaya ulaşmıştır. Cattell ve Eysenck gibi kişiliğin yapısını oluşturan temel boyutların iki kutuplu bir süreklilik arz ettiğini ve normal dağılım sergilediğini kabul eden McCrae ve Costa, yapmış oldukları faktör analizi çalışmaları sonucunda gelişime (deneyime) açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevrotizm olmak üzere beş temel kişilik özelliği keşfetmişlerdir. Başlangıçta sadece kişilik özelliklerinin sınıflaması olan bu beş faktör, zaman içinde bir

kişilik kuramına dönüşmüştür. McCrae ve Costa, elde edilen tutarlı bilgiler sonucunda kişiliğin boyutlarını tanımlamanın yeterli olmadığını, bu boyutların açıklanması gerektiğini düşünmüşler ve bir kuram geliştirme çabasına girmişlerdir. Klinik deneyimler ve spekülasyonlara dayalı olarak geliştirilen daha önceki kişilik kuramlarının yerini, geçmişin kavramsal içgörülerinden gelişen ve çağdaş ampirik araştırma bulgularına dayanan yeni kuramlara bırakması gerektiğini öne sürmüşlerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.284–285).

McCrae ve Costa'ya göre kişiliğin üç merkezi (temel eğilimler, karakteristik adaptasyonlar, kendilik kavramı) , üç de periferik (biyolojik temeller, nesnel yaşam öyküsü, dış etkiler) bileşeni mevcuttur. Bu bileşenler anlaşıldığı zaman davranışı yordanması da mümkün olur (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.287-290):

- **Temel Eğilimler:** Doğrudan gözlenemeyen ancak dolaylı yoldan anlaşılabilen kapasite ve yatkınlıktır. Bireyin potansiyelini ve yönelimini belirler. Kalıtımla getirilmiş olabilecekleri gibi erken yaşlardaki deneyimlerce, hastalık ya da psikolojik müdahale ile de belirlenmiş olabilirler. Temel eğilimler, beş temel kişilik özelliğinin yanı sıra genel ve özel yetenekleri de içerir.
- **Karakteristik Adaptasyonlar:** Dil, okuma, yazma, matematik gibi sonradan öğrenilmiş beceriler, alışkanlıklardır. Temel eğilimler oldukça kalıcı ve sürekli bir yapı oluştururken karakteristik adaptasyonlar esnek bir yapı oluştururlar ve kişinin yaşamı boyunca değişime açıktırlar. Karakteristik adaptasyonlar, temel eğilimlerimize göre biçimlenirler.
- **Kendilik Kavramı:** Bireyin kendi içsel geçmişi ile ilgili çeşitli gerçeklerden, bireye yaşamında bir amaç sağlayan kimlik duygusuna kadar kendisiyle ilgili görüş, düşünce ve değerlendirmelerden oluşur.
- **Biyolojik Temeller:** McCrae ve Costa'ya göre temel eğilimlerin şekillenmesinde çevrenin etkisi yoktur. Temel eğilimler, biyolojik temellere dayanır. Fakat bu, kişiliğin biçimlenmesinde çevrenin etkisi olmadığı anlamına gelmez zira karakteristik adaptasyonlar üzerinde çevre etkilidir.
- **Nesnel Yaşam Öyküsü:** Kişinin nesnel olarak yaşadıkları ve deneyimleridir, yaşadıklarına ve deneyimlerine ilişki algılarını içermez.

- **Dış Etkiler:** İçinde bulunduğumuz çevrenin taleplerine ve bu çevredeki fırsatlara verdiğimiz tepkileri içerir. Örneğin arkadaşları tarafından tiyatroya davet edilen bir üniversite öğrencisi (dış etkiler), tiyatrodan hoşlanmadığı veya tiyatroya gitmeyi sevmediği için (karakteristik adaptasyon) bu teklifi reddedebilir (nesnel yaşam öyküsü).

McCrae ve Costa'nın oluşturduğu kişilik kuramında yer alan beş büyük kişilik özelliği, bu araştırmanın dayandığı iki ana unsurdan biri olması sebebiyle aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.1.9. KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE BÜYÜK BEŞ (BIG-FIVE) YAKLAŞIMI

Kişiliğin dışa yansıyan yanının arkasında, birbirleriyle bağlantılı ve birbirini etkileyen yüzlerce, binlerce öge bulunmaktadır (Köknel, 2005, s.25). Kişilik özellikleri üzerinde çalışılmasıyla birlikte kişiliğin bütün boyutlarını kapsamasa da “dil”, kişilik özelliklerinin incelenmesinde bir hareket noktası olarak ele alınmış ve bu, kişilik psikologlarına çok kapsamlı bir kaynak oluşturmuştur. Kişilik özelliklerini incelemek isteyen araştırmacılar, Francis Galton'un öne sürdüğü gibi insanların sergiledikleri bireysel farklılıkların dünyadaki bütün dillerde kodlanacağı ve sözcükler halinde yansyacağı hipotezinden hareketle kişilik yapısını kapsayacak bir sınıflama (taksonomi) oluşturmaya çalışmışlardır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.3-4; Somer, 1998, s.18). Bilimsel sınıflamaların en temel hedeflerinden birisi, içinde çok büyük miktarda özel örneğin basit bir şekilde anlaşılabilceği, kapsayıcı alan tanımıdır. Böylece kişilik psikolojisinde sınıflama, araştırmacılara insanoğlunu özgün ve tek yapan binlerce belirli niteliği ayrı ayrı incelemektense kişiliğin belirli tanım kümelerini araştırma şansı verir. Buna ilaveten genel olarak kabul edilmiş bir sınıflama, deneysel bulguların toplanması ve iletilmesini standart bir terminoloji önererek büyük oranda kolaylaştırır (John ve Srivastava, 1999).

On yıllarca araştırmadan sonra, kişilik özellikleri, “Büyük Beş (Big Five)” kişilik boyutları sınıflandırması üzerinde anlaşmaya yaklaşmıştır. Bu boyutlar belirli bir kuramsal perspektifi temsil etmeyen, ancak insanların kendilerini ve başkalarını tanımlamak için kullandıkları doğal dil terimleri analizlerinden elde edilmiştir. Önceki

bütün sistemleri yenilemektense, Büyük-Beş sınıflaması bütünleyici bir fonksiyon sunmuş, kişiliği tanımlamanın farklı ve çeşitli sistemlerini ortak bir taslakta toplamıştır (John ve Srivastava, 1999). “Büyük Beş (Big Five)” ya da beş faktör kişilik modeli, insan kişiliğini cimrice aynı zamanda kapsamlı bir şekilde tanımlamak için geçerliliği deneysel kanıtlarla desteklenen bir sınıflandırma sunmuştur (Bozinelos, 2004).

2.1.9.1. Kişiliğin Beş Faktörünün Tarihi Kökleri

Beş Faktör Modelini uzun bir geçmişi olan yeni bir bakış açısı olarak görmek mümkündür. Önceki bakış açılarından farklı olarak teoriye değil bilimsel gözleme dayanır ve kişiliği beş temel boyutta ele alır. İnsanları kategorilere bölmektense çeşitli kişilik boyutlarında farklı düzeylere yerleştirir. Tarihsel olarak bakıldığında Beş Faktör Modelinin geçmişi Allport ve Odbert’in (1936) İngilizcede insanların kişilik özelliklerini anlatmak için kullanılan sözcüklerle yaptıkları araştırmalarına dayanır. Cattell (1946) daha sonra bu sözcükleri insanlara vererek tanıdıklarını değerlendirmelerini istemiştir. Faktör analizi yöntemini kullanarak bu sıfatların 12 faktörde gruplandığını görmüştür. Cattell, olması gerektiğine inandığı dört faktörü de eklemek suretiyle 16 Kişilik Faktörü (16PF) yaklaşımını ve ölçeğini geliştirmiştir. Fiske, 1949 yılında Cattell’in çalışmalarındaki bulgularda hata olabileceğini ve 16 faktörün aslında 5 faktör ile açıklanabileceğini öne sürmüştür. Tupes ve Christal (1961), Cattell’in ve Fiske’in bulgularından yola çıkarak yaptıkları araştırmalarla beş faktör yaklaşımını desteklemişlerdir. Ancak beş faktör yaklaşımını asıl ortaya çıkaran daha önceki çalışmaları tekrarlayarak beş faktör yapısını gözlemleyen Norman (1963) olmuştur. Son yirmi yılda kişilik alanındaki araştırmalarda Beş Faktör yaklaşımı temel paradigma olarak kabul edilmiştir (NEO PI-R, 2010).

Beş faktör, değişik yöntemler kullanılarak yürütülmüş çalışmalarda o kadar sık ortaya çıkmıştır ki araştırmacılar artık bu faktörlere “büyük beşli” adını vermişlerdir. Araştırmacılar kaç faktör bulabilecekleri ya da kişiliğin temel boyutlarının nasıl olabileceği konusunda bir kurama sahip değillerdi. Sadece elde ettikleri verileri değerlendirmiş ve hangi grupların birbiriyle grup oluşturduğu görüldükten sonra bu beş boyutu tanımlayacak kavramları geliştirmişlerdir (Burger, 2006, s.251–253). Beş faktör kişilik özellikleri için bazen farklı terimler kullanılsa da içerik bakımından aynı özelliği

ifade etmektedirler. Psikolojide “Beş Büyük” kişilik özelliği olarak bilinen bu boyutlar (Zhang, 2008; Pervin ve John, 1997, s.258):

- (O) Gelişime Açıklık/Açıklık (Openness to experience),
- (C) Özdisiplin/Sorumluluk (Conscientiousness),
- (E) Dışadönüklük (Extraversion),
- (A) Uyumluluk/Geçimlilik (Agreeableness)
- (N) Nevrotiklik/Duygusal denge (Neuroticism)’dir.

Burada “büyük” derken bulgulara dayanarak her bir faktörün spesifik kişilik özelliklerini daha geniş bir faktörün kapsamı kastedilmiştir. Büyük Beş, kişilik hiyerarşisindeki Eysenck’in “süper faktörleri” gibi geniş ve topludur (Pervin ve John, 1997, s.258). Bu kelimelerin İngilizce olarak baş harfleri okyanus anlamına gelen OCEAN kelimesini oluşturmaktadır (Burger, 2006, s.253).

2.1.9.2. Kişiliğin Beş Boyutu

Beş faktör kişilik modeline göre kişiliğin beş boyutu vardır ve bu boyutlar birbiriyle bağımlı değildir. Mesela bireyin bu boyutlardan birinden aldığı puanı bilmek diğer dört boyuttan alacağı puan ile ilgili bir bilgi sağlamaz (Sayar ve Dinç, 2008, s.106). Bu beş boyut şunlardır:

2.1.9.2.1. Gelişime Açıklık/Açıklık (Openness to Experience-O): Kişinin yeni şeyler yapmaya, yeni deneyimlere açık ve istekli olmasını anlatır (Sayar ve Dinç, 2008, s.107). Estetik duyarlılık, duygusal derinlik, merak ve farklılık ihtiyacı görülür (McCrae ve Costa, 1989). Bu boyut, kültürlü olma, meraklı olma, orijinal fikirlere sahip olma, geniş düşünceli olma, zeki olma, sanatsal düşünme ve hayal gücünün kuvvetli olması gibi entelektüel özellikleri bünyesinde toplar (Zel, 2007, s.501).

Gelişime açıklık (O) puanı yüksek olanlar, açık görüşlülük, aktif düş gücü, değişiklik tercihi ve yargıda bağımsızlık gibi doğal özelliklerle karakterize olurlar (Zhang, 2008, s.42). Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler, analitik düşünen, kendisi ve dünya hakkında düşünmekten, okumaktan hoşlanan, duyarlı, ilgi alanları geniş, yeniliğe açık ve yaratıcı kişiler olarak tanımlanabilirler. Düşük puan alanlar ise somut faaliyetleri,

soyut faaliyetlere tercih eden, pratik ve ince düşünmekten pek hoşlanmayan, fikirlerle fazla uğraşmayan, muhafazakar, yeniliğe dirençli, ilgi alanları sınırlı, geleneksel görüşleri pek sorgulamayan kişilerdir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.61).

Gelişime Açıklık puanı yüksek olan bireyler, özellikle değişim yaşayan örgütlerde yaratıcılıkları ile oldukça fonksiyonel fayda sağlarlar (Zel, 2007, s.501).

2.1.9.2.2. Özdisiplin/Sorumluluk (Conscientiousness-C): Hedefe yönelik çalışma, tutarlılık, sorumluluk, düşüncelilik gibi özellikleri kapsar (Sayar ve Dinç, 2008, s.107). Organizasyon, sebat, titizlik ve başarı ihtiyacını içerir (McCrae ve Costa, 1989).

Özdisiplini yüksek olan kişiler, dikkatli ve güvenilirlerdir. İşlerini doğru ve eksiksiz yapmak için zaman ayırırlar, baştan savma yapmazlar. İşe başlamadan önce plan yaparlar, düzenli ve kararlıdırlar (Burger, 2006, s.269). Özdisiplin (C) puanı yüksek insanlar güçlü istekleri olan, görev-odaklı ve başarı yönelimlidirler (Zhang, 2008, s.42). Bu boyuttaki yüksek puanlar, iş ve okul başarısı ile bağlantılı görülmektedir. Fakat aşırı uçta rahatsız edici düzeyde titiz ve ayrıntıcı olma, kompulsif düzeyde düzenlilik ihtiyacı olarak kendini gösterebilmektedir. Düşük puanlar ise, hedeflerine ulaşmada daha gevşek davranmayı, ahlaki prensipler konusunda esnek olmayı ve dürtü kontrolünün daha düşük olması durumunu ifade eder. Düşük puan alan bireyler, görevi erteleme ve hayal kırıklığı karşısında çabuk pes etme eğilimindedirler (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.56).

Özdisiplin puanı yüksek olan bireylerin zamanında buluşma yerinde olmaya dikkat eden, düşük puan alanların da önemli sosyal toplantılara genellikle geç kalan kişiler oldukları söylenebilir (Sayar ve Dinç, 2008, s.107).

2.1.9.2.3. Dışadönüklük (Extroversion-E): Bu terim ilk olarak Carl Jung tarafından ortaya atılmıştır. Dışadönükler, sosyal olan kişilerdir (Sayar ve Dinç, 2008, s. 107).

Bu boyutla ilgili temel özellikler, iddialı, girişken, sosyal, enerjik ve konuşkan olma şeklinde sıralanabilir. Dışadönük bireyler, gruptaki diğer bireylerle kolay iletişim

kurarlar. Kaynakların bulunması ve kullanılmasında öncüdürler. Kısacası dış dünyaya açık olan bireylerdir. Bu boyutun tam karşısı ise içedönüklük olarak adlandırılır (Zel, 2007, s.500). McCrae ve Costa (2003) içedönüklerin, dışadönüklerin göstermiş olduğu özelliklere sahip olmasalar da bunun onların asosyal ve enerjisi olmayan kimseler olduğu anlamına gelmediğini, içedönüklerin daha çok çekingen, mesafeli, ketum, sessiz ve yalnızlığı seven kimseler olduğunu belirtmişlerdir (aktaran İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.286).

Dışadönüklük (E) ölçüsü yüksek çıkan insanlar kendine güvenen ve atılgan olma eğilimindedirler ve diğer insanlarla çalışmayı tercih ederler (Zhang, 2008, s.41–42).

Araştırmacılar, dışadönüklük boyutu kapsamında liderlik, başa çıkma, ödüle duyarlılık, sıcaklık, baskınlık ve aktivite gibi farklı noktalar üzerinde durmuş olmalarına rağmen elde edilen sonuçların birbiriyle çelişmediği ve genel bir görüş birliğine varıldığı söylenebilir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.17).

2.1.9.2.4. Uyumluluk/Geçimlilik (Agreeableness-A): Uyumluluk; sempati, güven, işbirliği ve fedakârlığı kapsar (McCrae ve Costa, 1989). Uyumluluk, insan evladının daha beşeri yanlarından bahseden ılımlı/insancıl bir özellik olarak görülmekle birlikte, bu boyutun iki ucu vardır: fedakarlık, destekleyicilik (nurturance), önemsemek ve duygusal destek ucu ile düşmanlık, umursamazlık, ben-merkezlilik, kincilik ve kıskançlık diğer ucudur (Digman, 1990). Ölçeğin en üst seviyesi rahat, arkadaş canlısı, cana yakın; ölçeğin en alt seviyesi de huysuz, hırçın, geçinmesi zor gibi kişinin temel duygusal özelliklerini ifade eder (Sayar ve Dinç, 2008, s.107).

Uyumluluk (A) puanı yüksek olan kişiler toleranslı olma eğiliminde, güvenilir, kabul edici ve diğerlerinin geleneksel değerlerine ve inançlarına saygılı olma eğilimindedirler (Zhang, 2008, s.42). Bu faktörden yüksek puan alan kişiler, kendi ihtiyaçlarından önce başkalarını düşünürler, genellikle eleştirici ve şüpheli bir yapıya sahip değildirler, kişiler arası ilişkilerde alttan alma ve yatıştırma eğilimindedirler. Sempatik, sıcakkanlı, nazik ve saygılı olarak görülürler. Başkaları tarafından çabuk kabul görürler (Ordun, 2005, s.63). Bu boyuttan düşük puan alan bireyler, başkalarının istekleri ile kendi

çıkarları çakıştığında daha kolay hayır diyebilen, yüksek puanlılar gibi insanlara güven duymaktan ziyade daha şüpheli bir yaklaşım sergileyen, zaman zaman bencil hatta kavgacı olarak tanımlanabilen kişilerdir. İşbirliğinden ziyade rekabeti ön planda tutarlar. Bu özellikleri ile uyumluluk puanı düşük olan bireyler, yarışma, mücadele ve bağımsız karar vererek diğer insanlara karşı durmayı gerektiren durumlarda yüksek puanlılara göre kendilerini daha rahat hissederler. Diğer bir ifade ile bu boyutun her iki ucunun da sosyal olarak avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır. İlgili özelliklerin gerektirdiği sosyal durumlarda yüksek puanlı kişiler yerine düşük puanlı kişiler, daha başarılı olabilirler (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.53).

Uyumluluk puanı yüksek olan bireyler, yönetici ve astlarını iyi motive ederler, onların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak çalışırlar ve iyi iletişim kurarlar (Zel, 2007, s.501).

2.1.9.2.5. Nevrotiklik/Duygusal Denge (Neuroticism-N): Nevrotiklik; kaygı, öfke ve depresyon gibi olumsuz etkiler yaşamaya yatkınlık, duygusal istikrarsızlık ile diğer bilişsel ve davranışsal belirtileri içerir (McCrae ve Costa, 1989). Nevrotiklik (N) duygusal durgunluğun karşıtıdır. 'N' ölçüsü yüksek çıkan insanlar duygusal kararsızlık, utangaçlık, suçluluk, kötümserlik ve düşük öz-saygı gibi negatif duygulara eğilimlidirler (Zhang, 2008, s.41). Bu boyut, heyecanlı-endişeli bir yapı, güvensizlik, sinirlilik ve yüksek düzeyde uyarılabilirlik gibi özellikler ile tanınmaktadır. Böyle kişilerin duygusal dengeleri sıklıkla değişmeye meyillidir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.59).

Duygusal denge boyutu anlam olarak olumsuz bir yapıyı belirtmektedir. Duygusal denge puanı yüksek kişi endişeli bir yapıdadır, kişisel yeterlilikleri konusunda kaygı duyar. Kızgınlık, suçluluk, bıkkınlık ve benzeri olumsuz duyguları ve hislerinin etkisi altındadır. Mantık dışı fikirler üzerinde ısrarcı davranabilir, tepkilerini her zaman kontrol altında tutmakta zorlanır, stresle mücadele etmede diğer kişilerden daha başarısızdır (Ordun, 2005, s.63). Nevrotiklik puanı yüksek olan bireyler, sigarayı bırakmakta diğer insanlara göre daha çok zorlanırlar çünkü yokluktan kaynaklanan üzüntü, bu kişilerde daha güçlü bir duygudur. Rahatsız edici duygularla sürekli uğraşmak zorunda kaldıklarından –düşmanca reaksiyonlar gibi- yakışsız karşılıklarda

sıkça bulunabilirler. Kendi kendini suçlama gibi mantıksız inançları kabullenirler. Çünkü bu inançlar genellikle onların yaşadığı negatif duygulardan oluşur. Nevrotiklik, sadece negatif duygular içermez, ayrıca duygusal üzüntülere eşlik eden rahatsız edici davranışlar ve düşünceleri de içerir (McCrae ve Costa, 1987). Bu boyuttan düşük puan alan bireyler ise kendine güvenli, engellerle başa çıkmada etkili, uyumlu, telaşsız ve sakin, ego gücü yüksek olan bireylerdir (Sommer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.59).

Birçok araştırmacı, örgütlerde yönetim görevi üstlenen bireylerin mutlaka duygusal denge boyutunda olumlu nitelikler taşıması gerektiği görüşündedirler (Zel, 2007, s.501).

2.1.9.3. Beş Büyük Kişilik Özelliğinde Kalıtım ve Stabilité

Kişilik özellikleri, tek ve çift yumurta ikizleri üzerinde yapılan araştırmalarla incelenmektedir. Tek yumurta ikizleri, genetik benzerliğin yanı sıra çift yumurta ikizlerine göre daha benzer bir eğitime tabi tutulduklarından kalıtımın etkisini araştırmak zordur. Bu sebeple doğumdan itibaren ayrı yaşamış ve ilgisiz ortamlarda yetiştirilmiş tek yumurta ikizleri üzerinde boylamsal araştırmalar yapılması gerekmektedir ki böyle çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışmalar, ayrı yetiştirilen ikizlerin birçok kişilik özelliği bakımından beraber yetiştirilen ikizler kadar birbirlerine benzediklerini ortaya koymuştur. Ortalama korelasyonlar, ayrı yetiştirilen tek yumurta ikizleri için ,49, birlikte yetiştirilenler için ,52 kadardır. Aynı korelasyonlar, ayrı yetiştirilen çift yumurta ikizleri için ,21, birlikte yetiştirilenler için ,23'tür. Bu sonuçlar, tek yumurta ikizlerinin kişilik özellikleri bakımından birbirlerine çift yumurta ikizlerine göre daha çok benzedikleri, çünkü bunların genetik olarak daha benzer oldukları sonucuna daha büyük bir güvenle götürür (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 2010).

Tek yumurta ikizlerinin, kişilik yönünden çift yumurta ikizlerinden daha çok birbirine benzemelerinin yanı sıra nevroz ve suça yönelimlerinde de dikkate değer ölçüde bir uyumları vardır. Başka bir deyişle eğer bir ikiz nevrozlu (sinir hastası, duygusal dengesiz) ya da suçlu ise diğer ikizi de büyük bir olasılıkla nevrozlu ya da suçlu olacaktır. Ayrı yumurta ikizlerinde ise uyum çok daha azdır. Bu da kişilik, suçluluk

ve nevrozda görülen bireysel farklılıkların oluşmasında, kalıtımın rolünün önemli olduğunu göstermektedir (Eysenck ve Wilson, 1995).

Genetiğin olumlu duygusallık (dışadönüklük), kısıtlama (özdisiplin) ve negatif duygusallık (nevrotiklik) üzerindeki güçlü etkisine dair kanıtları, Telegen ve arkadaşlarının (1988) Minnesota İkiz Çalışmaları sonucu yazdıkları rapor ile güçlenmiştir (Digman, 1990).

Bouchard (2004)'e göre farklı kişilik özelliklerindeki genetik etkiler yaklaşık %40 ile %50 aralığındadır. Bouchard çalışmasında beş faktör kişilik özelliklerinde genetiğin etkisini gelişime açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevrotiklik boyutları için için sırasıyla %57, %49, %54, %42 ve %48 olarak tespit etmiştir. Jang, Livesley ve Vernon (1996), kişiliğin beş boyutunu oluşturan gelişime açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevrotiklik için genetiğin etkisini sırasıyla %61, %44, %53, %41 ve %41 olarak bulmuşlar, baskın genetik etkilerin sadece gelişime açıklık boyutu için önemli olduğu, paylaşılan çevre etkilerinin de tüm boyutlar için önemsiz olduğu sonucuna varmışlardır. Distel, Trull, Willemsen, Vink, Derom, Lynskey, Martin ve Boomsma (2009) ise gelişime açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevrotiklik ve için kalıtımsal etkileri sırasıyla %45, %43, %54, %36 ve %47 olarak saptamışlardır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular birbirine benzer olup genetiğin kişiliğe etkisi %50 gibi gözükmektedir, paylaşılan çevrenin örneğin ailenin etkisi ise azdır (Digman, 1990).

Davranış stabilitesini araştırmak üzere Costa ve McCrae (1988) tarafından NEO-PI ölçme aracı kullanılarak yapılan 6 yıllık boylamsal bir çalışmada Nevrotiklik, Dışadönüklük ve Açıklıkla ilgili tespit ettikleri korelasyonlar sırasıyla .83, .82 ve .83 olarak bulunmuştur. Ölçeklerden elde edilen bu değerler, hepimizin uzun süre sonra eski bir dostu gördüğümüz zaman şaşırarak vardığımız: "hiç değişmemiş hala aynı kişi" tarzında yargıların güvenilirliğine işaret ediyor olabilir. Costa ve McCrae ayrıca 6 yıllık zaman içerisindeki değişimin çok ufak olduğunu not etmiştir. Çalışmanın örneklemindeki kişiler, yapılan ölçümler sonucu elde edilen sıralamadaki yerlerini genellikle korumuşlar ve örneklemin tamamında da belli belirsiz bir değişiklik olmuştur

(Digman, 1990).

Özellik araştırmacıları, bireylerin beş faktör kişilik özelliklerinin yaklaşık 30 yaşından sonra sabit kaldığını söylemektedirler. Bu yaştan önce büyüme ve değişime dikkat edilmesi gerektiğini, kişilik özellikleri ve zeka gibi birçok unsurun bir olgunluk noktasının olduğunu ve kişilik gelişiminin 20'li yaşların sonuna kadar tamamlanmadığını belirtmektedirler (Costa ve McCrae, 1994'ten aktaran Pervin ve John, 1997).

Niçin sorusunun cevabı başka bir şeydir ancak eğer kişiliğin önemli bir kısmı genetik olarak geliyorsa, eğer yetişkin kişiliği genel olarak stabilse (sabitse) ve eğer paylaşılan çevrenin kişilik değişimindeki etkisi çok küçükse, geriye kalandan ne sorumludur? Belki de burada kendine özgü betimleyici çalışmalar aydınlatıcı olacaktır. Ya da bizler kişilikle ilgili daha özenli ve detaylı çalışmalar yapmalı, gelişim ve değişimle ilgili konulara daha yakından dikkat etmeliyiz (Digman, 1990).

2.1.9.4. Beş Faktör Modelinin Dünyadaki Geçerliliği

Kişilik teorileri iki amaçlıdır. İlk amaç, nispeten istikrarlı ve tüm insanları betimleyen kişilik özelliklerinin genel bir tanımına ulaşmaktır. İkinci amaç, insanlar arasındaki değişimin kaynaklarını tespit etmek ve bu değişimin boyutlarını tanımlamaktır. Bugün kişilik teorilerinin çoğu, değişimin kaynaklarından ziyade değişmeyen özelliklere odaklanmış görünmektedir. Eğer bazı özel eğilimler temelse ve tüm insanlarda aynı miktardaysa o zaman herhangi bir değişim hesaba katılmaz ve böyle olunca geçerli kişilik teorilerinin çoğu pek uygun olmaz (Gülgöz, 2002).

Kişiliğin kültürler arası değişiminin ya da değişmezliğinin incelenmesi büyük çaba gerektirir. Araştırmacılar ilk olarak kültürler arasındaki değişmeyen özellikleri belirlemek için dili ve kültürel bağlamı ne olursa olsun yanıtları aynı kategoride üretecek ölçüm araçları geliştirmek zorundadırlar. İkinci olarak, her kültürde ölçüm aracı, katılımcıların sıradan davranışlarını yansıtan öğelerden oluşmalıdır. Üçüncü olarak cevaplayıcıların yanıt örnekleri, katlıyorum ve katılmıyorum eğilimleri, uçlardaki yanıtlar, sosyal olarak istenen (en azından diğer kültürlere göre daha çok) veya bazı

özellikleri küçümseyen yanıtlar gibi herhangi bir kültürün yönettiği eğilimlerin etkisi altında olmamalıdır. Beş Faktör Modeli farklı kültürlerde incelenmiş ve tutarlılık göstermiştir (Gülgöz, 2002).

Beş faktör envanteri (BFI), 29 dile çevrilmiş ve 56 ülkeden seçilen örneklemelere uygulanmıştır. Beş faktör envanterinin 5 faktörlü yapısının dünyanın tüm temel kültürel bölgeleri için oldukça geçerli olduğu tespit edilmiştir. Eldeki sonuçlar ayrıca, faktör ölçülerinin farklı kültürler için geçerli olan iç güvenilirliklerinin yüksek olduğunu da göstermektedir (Schmitt, Allik, McCrae ve Benet-Martinez, 2007). Somer ve Goldberg de (1999), Türkçede sözlükteki kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatlarla yürüttükleri çalışma sonucunda, Beş Faktör Modelini destekleyici veriler elde etmiştir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, s.22–23).

2.1.9.5. Beş Faktör Modelinin Eleştirisi

Beş faktör kuramına yönelik eleştirilerin başında, McCrae ve Costa'nın kuramlarını oluştururken belirli hipotezlerden yola çıkmayıp elde ettikleri bulgulara anlamlı bir açıklama getirmeye çalışmaları olmuştur (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.290). Bazı kişilik kuramcıları beş kişilik boyutunun ortaya çıkışında evrimsel nedenler olabileceğini söylerken bazıları da bu beş faktörün sinir sistemindeki yapılarla ilgili olduğunu savunmaktadır. Ancak bu hipotezler, araştırma sonuçları elde edildikten sonra oluşturulduğu için araştırmacıların neden özellikle bu faktörlerin ortaya çıktığını açıklayacak kanıtları yoktur (Burger, 2006, s.258). Beş faktör modeli, niçin sorusuna cevap verememektedir fakat kişilik yapısı sorularına iyi birer cevap olabileceği görülmektedir. Beş faktör modeliyle ilgili araştırmalar, bireysel farklılıkların karakterize edilebileceği kapsamlı bir araç sunmuştur. Bu boyutların ölçümlerinin güvenilirlikleri yüksek, geçerlilikleri etkileyicidir (Digman, 1990).

Bir diğer temel eleştiri de faktör analiziyle elde edilecek bulguların analize dahil edilen verilerle sınırlı olmasıdır (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.290). Yani insan kişiliği beş faktör şeklinde sınıflandırılrsa da bu model, insan kişiliğinin bütün karmaşıklığını ve ayrıntılarını doğru bir şekilde tartmakta yeterli olmayabilir (Burger, 2006, s.257). Farklı araştırmacılar, farklı sayıda kişilik boyutu bulmuşlardır. Faktör analitik yöntemi

kullanan Cattell ve Eysenck'in türettiği kişilik özelliklerinin sayısı değişir. Bu, yöntemin yapısında var olan bir zayıflık değildir ancak kişiliği ölçmek için her kuramcının seçtiği şekli yansıtır. Bazı kişilik araştırmacıları, Eysenck'in kişilik boyutlarının çok az olduğu, Cattell'in faktörlerinin ise çok fazla olduğu şeklindeki memnuniyetsizliklerini dile getirmektedirler. Daha çağdaş çalışmalar ise genellikle beş geniş kişilik faktörünü vermektedir (Schultz ve Schultz, 2009).

Bir başka eleştiri de yapılan diller ve kültürlerarası araştırmalarda, faktör kararsızlığından ve çeviri denksizliğinden kaynaklanan diller arası örtüşme eksiklikleridir (John ve Srivastava, 1999). Bazı istisnalar olmasına rağmen yapılan araştırmaların sonuçları, beş faktörlü modelin sadece İngiliz dilinin yapısını yansıtmadığını, evrensel bir kalıp olduğunu göstermiştir (Burger, 2006, s.257). Geçerliliğinden ve yaygın kabulünden dolayı Beş Büyük özellik, son örgütsel ve diğer uygulamalı araştırmalarda geniş ölçüde kullanılmaktadır (Bozinelos, 2004).

Bugün kişilik araştırmacıları arasında oldukça yaygın bir şekilde kabul gören beş faktör kuramı ve beş faktör envanterinin uygulama açısından bazı doğurguları da mevcuttur. McCrae ve Costa, her ne kadar eğitimciler ya da terapistler açısından doğrudan kullanılabilir teknikler önermemişlerse de geliştirmiş oldukları beş faktörlü model ve ölçme aracıyla kişiliğin ölçülmesinde ve kişilik özellikleriyle ilişkili seçimler konusunda uygulayıcılara yararlı araçlar sunmuşlardır (İnanç ve Yerlikaya, 2009, s.290).

Bulgular, Büyük Beş'in teorik, toplumsal ve gelişimsel yönden önemli yaşam sonuçlarını anlamaya yardım ettiğini ileri sürer. Örneğin, düşük uyumluluk ve düşük özdisiplin çocuk suçluluğunu öngörür. Psikopatolojik yönden, nevroz ve düşük özdisiplin içselleştirme rahatsızlıklarını öngörür. Özdisiplin (sorumluluk) ve gelişime açıklık ise okul performansını öngörür (John ve Srivastava, 1999).

Psikofizyolojik, davranışsal, psikodinamik ve genetik açıklamalar, kişiliği tanımlamada her yerde kullanılan özelliklerle ilişkilidir ve Beş Faktör Modeli, bu ilişkilerin sistematik olarak kontrol edilebileceği bir çerçeve sağlayabilir. İncelemeler, Beş Faktör

Modelini iyileştirmek için deneysel çalışmalar yapılması gerekliliğini göstermiştir. Fakat kişisel raporlardaki, eş değerlendirmelerindeki, anketlerdeki ve nitelik faktörlerindeki ana hatlar gayet açıktır ve şimdilik kişiliğin yapısı en iyi Beş Faktör Modeli ile temsil edilmektedir (McCrae ve Costa, 1987).

2.1.9.6. İş Hayatında Büyük Beşli

Genel olarak herkes aynı fikirde olmamasına rağmen kişilik, bireyin çalıştığı işi ve çevreyi algılamasında ve onu değerlendirmesinde son derece etkilidir. Bireyin davranışları, içinde yaşadığı ortam çevresindeki bireylerle olan sürekli etkileşimleri sonucunda oluşur. Bireyin kişiliği çevreden etkilendiği gibi birey de kişiliği ile çevresini etkiler (Özkalp ve Kırel, 2010, s.46).

Literatüre göre beş kişilik özelliği ile (Gelişime açıklık, Özdisiplin, Dışadönüklük, Uyumluluk ve Nevrotiklik) iş performansı arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Kişilik özellikleri ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelendiği bir meta analiz çalışmasında Barrick ve Mount, özdisiplin faktörünün tüm meslekler için performansın etkili bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Avrupa Topluluğu ülkelerindeki çalışmaları kullanarak benzer bir meta analiz yapan Salgado ise, özdisiplin ve Nevrotiklik boyutlarının birçok meslek için iş başarısını yordamada etkili olduğunu tespit etmiştir (Sümer, Sümer, Çifci ve Demirkutu, 2000, s.16).

Kısacası işverenlerin çoğu özdisiplini yüksek olan bireylerle çalışmayı tercih etmektedir. Ancak yapılan işin niteliğine bağlı olarak kişilikle ilgili bu beş boyuttan biri ya da birkaçı öne çıkabilmektedir. Mesela yönetici görevindeki bireyler için dışadönüklük, reklam sektöründe görev yapan bireyler için de gelişime açıklık boyutu diğer boyutların bir adım önüne geçmektedir (Zel, 2007, s.501).

2.1.10. KİŞİLİK ENVANTERLERİ

Kişilik kuramları genellikle bireyler arasında farklılıklar olduğunu ve bunun ölçülebileceğini kabul eder (Özkalp, 1991, s.121). Bireysel farklılıkların belirlenebilmesi, psikoloji alanında büyük bir öneme sahiptir. Bu farklılıkların tespiti için kullanılan yöntemlerin tümüne “Bireyi Tanıma Teknikleri” denir. Genellikle bireyin ne yapabileceğini, nasıl davranacağını önceden görmek, bireyi başarılı ve mutlu kılacak ortamı sağlamak, bir anlamda geleceğine yön vermek için bireyi tanıma teknikleri kullanılır. Kişilik testleri de bireyi tanıma tekniklerinden tipik davranış testleri arasında yer alır (Savran, 1993, s.16).

2.1.10.1. Cattell’in 16 Kişilik Özelliği Envanteri (16 PF)

16 faktör kişilik envanteri (16 PF), Raymond Cattell tarafından geliştirilmiştir ve kişilik değerlendirmesinde faktör analizinden türetilmiş bir ankettir. Cattell, insan davranışlarının altında yatan derin, temel özellikleri ortaya çıkarmak için faktör analizini kullanmıştır. 16 PF ölçeği, bir kişinin karakteristik düşünme, algılama stilleri ile nispeten uzun bir zaman periyodundan ve farklı durumlardan hareketle türetilmiştir. Bu kişilik özellikleri, tutumları, tercihleri, alışkanlıkları, sosyal ve duygusal tepkileri açıkça göstermektedir. Her özellik, deneyimlerden öğrenme ile yaratılış arasındaki karmaşık etkileşimden türemiştir ve kendi geçmişi vardır (Cattell, 1989, s.2).

16 PF ölçeğinde faktörler birer sürekli değişken olarak düşünülmüş ve puanın yüksek olması halindeki pozitif davranışlarla, düşük olması halindeki negatif davranışlar faktörün iki ucu olma üzere “iki boyutlu” olarak ifade edilmiştir. Faktörlerin pozitif ve negatif boyutlarına ilişkin özellikler faktör yüküne göre betimsel olarak ifade edilmişlerdir. Sadece bir faktör ismi verilmekten kaçınılmış, faktörler harflerle belirtilmişlerdir. 16 faktörün pozitif ve negatif özelliklerine ilişkin betimlemeleri Tablo 2.3’te görülmektedir (Özgüven, 1994, s.302–303).

Pozitif Boyut (Yüksek Puan)	Faktör Sembolü	Negatif Boyut (Düşük Puan)
(1) Sosyal, Sıcak Uyumlu	(A)	Soğuk, Kavgacı, Şüpheli
(2) Zeki, Kıvrak, Soyut	(B)	Durgun zekâ, Somut düşünce
(3) Duygusal Kararlılık, Sakin	(C)	Duygusal, Değişken
(4) Dominant, Kavgacı, Sert	(E)	Bağımlı, Nazik, Kurallara uyan
(5) Konuşkan, Neşeli, Uyanık	(F)	Sessiz, İçedönük, Ağır
(6) Kararlı, Sorumlu, Olgun	(G)	Kararsız, Sabırsız, Güven vermeyen
(7) Maceracı, Dışadönük, Gözüpek	(H)	Utangaç, Dikkatli, Çekingen
(8) Hassas, Hayalci, Yardım alan	(I)	Gerçekçi, Rasyonel, Kendine güvenen
(9) Şüpheli, Kıskanç, Sert huylu	(L)	Toleranslı, Uyumlu, Yumuşak huylu
(10) İçedönük, Dalgın, Yaratıcı	(M)	Pratik Geleneksel, Realistik
(11) Uyanık, Hesapçı, İçgörülü	(N)	Naturel, Duygulu, İddiasız
(12) Kendine güvensiz, Endişeli	(O)	Kendine güvenli, Sakin, Korkusuz
(13) Değişikliğe açık, Radikal	(Q1)	Geleneklere bağlı, Sabırlı
(14) Kendine yeterli, Otonom	(Q2)	Gruba bağlı, Sosyal kabule önem veren
(15) İleriyi gören, Kontrollü, Gerçekçi	(Q3)	Görüşlerine güvensiz, Kontrolsüz
(16) Gergin, Kolayca kızdırılabilir, Kaygılı	(Q4)	Sakin, Rahat, Zorlanmamış

Tablo 2.3. 16 Kişilik Faktörü Envanteri

Kaynak: Özgüven, 1994, s.303.

2.1.10.2. Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE)

Envanter, genç ve yetişkin kişilik özelliklerini beş temel kişilik boyutunda ve bu boyutların farklı yönlerini de 17 alt ölçekte ele almaktadır. 5FKE, kişinin kendi kendisini değerlendirdiği davranışsal, duygusal ve düşünsel özelliklerle ilgili kısa ifadeleri içeren 1 (tamamen uygun) ile 5 (hiç uygun değil) arasında beşli likert biçiminde hazırlanmış 220 maddeden oluşmaktadır. Beş faktör envanterinin geliştirilmesinde sıfatlar kadar kısa ifadeler ya da kişilik envanterlerindeki uzun ifadeler yerine davranışsal düzeyde tanımlamaları kapsayan kısa cümleciklerden oluşan maddeler kullanılmıştır. Beş faktör kişilik envanteri, normal kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş, üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, üniversite öğrencileri ve yetişkinler için normları bulunan bir ölçektir. Bu ölçekte bahsedilen beş temel faktör ve bunların alt faktörleri şunlardır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004, s.45–46):

1. **Dışadönüklük** (Canlılık, girişkenlik, insanlarla etkileşim)
2. **Yumuşakbaşlılık/Geçimlilik** (Hoşgörü, Sakinlik, Uzlaşma, Yumuşak kalplilik)
3. **Özdenetim/Sorumluluk** (Düzenlilik, Kurallara bağlılık, Sorumluluk/Kararlılık, Heyecan arama)
4. **Duygusal Tutarsızlık** (Duygusal değişkenlik, Endişeye yatkınlık, Kendine güvensizlik)
5. **Gelişime Açıklık** (Analitik düşünme, Duyarlılık ve Yeniliğe açıklık)

2.1.10.3. NEO Beş-Faktör Envanteri (The NEO Five- Factor Inventory)

NEO PI-R, kişilik kuramlarında en yeni yaklaşımlardan biri olan Beş Faktör Modeli'nden yola çıkarak tasarlanmış, günümüzde dünyanın birçok ülkesinde en yaygın kullanıma sahip kişilik envanterlerinden biridir. Amerika Birleşik Devletleri'nde National Institute of Health'te bulunan Paul Costa ve Robert McCrae tarafından ilk olarak 1985 yılında geliştirilmiş olan envanter, 1992 yılında o zamana kadar yapılan araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak son haline getirilmiştir. İngiltere'den Çin'e, İsrail'den Rusya'ya kadar çok sayıda ülkenin diline çevrilmiş olan bu envanterin tüm bu ülkelerde yapılmış olan araştırmaları da bulunmaktadır. Envanterin en önemli üstünlüklerinden biri, değişik ülke ve kültürlerde uygulandığında benzer sonuçları vermesidir. NEO PI-R'ın Türkçe uyarlaması, orijinal envanterin yazarları ile işbirliği içinde Koç Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden Prof. Dr. Sami Gülgöz tarafından yapılmıştır (NEO PI-R, 2010).

NEO, beş kişilik boyutunu ölçen 60 kısa ifadeden oluşmaktadır. Beş boyutun her biri 12 ifadeyle değerlendirilmiştir. Her madde için katılımcılar, 0'dan 4'e kadar uzanan 5'li Likert tipinde puanlamayla derecelendirmişledir ve bunlar 'kesinlikle katılıyorum, katılmıyorum, tarafsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum' şeklindedir. Bu ifadeler iki yönde de puanlanmaktadır. Her bir kişilik boyutu için toplam puan, her ölçünün 12 ifadesinin toplam puanından oluşur (Zhang, 2008, s.44).

NEO PI-R Kişilik Envanteri, en yaygın olarak aşağıdaki alanlarda kullanılmaktadır (NEO PI-R, 2010):

- Ölçme Değerlendirme Merkezleri
- Yetkinlik Bazlı Görev Profili Ölçümü
- Seçme ve Yerleştirme
- Kariyer Gelişimi
- Yönetim, Liderlik, Satış, Çatışma Yönetimi, Ekip, vs gibi Davranış Stillerin Belirlenmesi
- Eğitim ve Gelişim İhtiyacı Belirlenmesi ve Tasarımı
- Kişisel ve Yönetimsel Koçluk ve Rehberlik
- Ekip Oluşturma (Team Building)
- Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi
- Ardıl Planlama/Yedekleme (Succession Planning)
- Kişisel Gelişim ve Kariyer Danışmanlığı

2.2.1. Disiplin Kavramı

Disiplin, Fransızca'dan (discipline) dilimize girmiş yabancı bir kavramdır. Latince "disciplina" olarak geçen kelimenin etimolojik kökeni, 'discere'den türediğinde "talimat vermek" anlamında iken "disciple"den türediğinde birini izleyen ya da birinin peşinden giden anlamında, "discipulus"dan türediğinde ise öğrenmek anlamında kullanılmaktadır (Toprakçı, 2008, s.21). Türkçe sözlükteki anlamları ise sırasıyla şöyledir (TDK, 1988, s.383):

1. Bir topluluğun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı-yazısız kurallarına titizlikle ve özenle uyulması durumu, sıkı düzen, zapturapt.
2. Kişilerin içinde yaşadığı topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü.
3. Öğretim konusu olan ya da olabilecek bilgilerin tümü.

Disiplin kelimesinden çoğunlukla kural ve yönetmeliklere uygun olarak sergilenen düzen ve gösterilen davranış veya eğitimle edinilen davranış -sınıfta disiplin- anlaşılır. İşbirliğini, düzeni, başkalarının hakkına saygılı olmayı akla getirir (Gordon, 2005, s.3).

Disiplin, yeni kuşakların içinde yaşadıkları toplumun davranış ve insan ilişkilerinde benimsediği değer ölçüleri ile kuralları öğrenip benimsemesi ve bunlara uymasındır (Enç, 1979, s.304).

Disiplin, öğrenciye hangi davranışların istenilir olduğunu gösterip öğretmek, bu davranışı ne kadar yaptığını izlemek, davranışı beklenenden daha iyi bir şekilde yaptığında ödüllendirmek, daha kötü yaptığında da cezalandırmaktır. Bu anlamda disiplin, istenen davranışı öğrenciye öğretmek ve yerleştirmektir. Yani disiplin, eğitimle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Başaran, 1988, s.118).

Disiplin, sorumlu davranmayı öğreten bir araçtır. Disiplin, çocukların kendilerini denetleyebilmelerini başarmaları için onlara yol gösterme ve yardımcı olmanın bir yoludur (Marshall, 2009, s.91-92).

Disiplin, başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Bu tür koruma mekanizmalarına evlerde, okullarda, işyerlerinde ve topluluklarda ihtiyaç duyulur. Disiplin, başkalarını kontrol etme amacıyla kullanılırsa başarılı olma ihtimali çok düşüktür. Asayişin sağlanması olanaklı olsa da genellikle sağlayamaz ve diğer insanların ihtiyaçlarının engellenmesine yol açan saldırgan davranışları önleyemez (Celep, 2004, s.170–171).

Disiplin, çeşitli biçimlerde tanımlansa da genel olarak belirli bir amaçla bir araya gelmiş insanların düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla seçilip konulmuş kuralları ve bu kurallara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Sarıtış, 2005, s.50).

Özellikle aile ve eğitim kurumlarında disiplinin yerleşmesi zaruridir. Çocuk, tüm kayıtlardan ve sınırlardan bağımsız yetişmeye alıştırsa, büyüdüğü zaman onu kontrol altına alacak bir güç bulunmayacaktır. Bir ağacın gelişigüzel büyüyerek etrafa zarar vermemesi için budanması gerekiyorsa, eğitim sıralarında da öğrencilerin olumsuz yönlerinin budanarak toplumsal hayata uyum sağlayacak bir duruma getirilmesine disiplin denir (Uzun, 2005, s.16).

Disiplinin iki boyutu vardır. Bir taraftan belirlenmiş ve uyulması istenen kurallar, diğer taraftan söz konusu kuralların uygulanış biçimini, derecesini ve sonuçlarını gösteren kriterler bulunmaktadır. Disiplin sadece uyulması gereken sıradan kurallar olarak görülmemelidir. Uygulamada ceza verme ile eş anlamlı olarak kullanılsa da cezalandırma, disiplinin işlevlerinden sadece biridir. Disiplinin özdenetim, kişilik kazanma, toplumsallaşma, takım üyeliği kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk, güvenilirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme, amaçlı ve kooperatif etkinlikler gibi başka işlevleri de bulunmaktadır (Sarıtış, 2005, s.51).

2.2.1.1. İç ve Dış Disiplin

Dış disiplin, dıştan gelen yönlendirme ya da başkalarının koyduğu disiplin anlayışıdır. İç disiplin ise, kişinin kendi kendine karar vermek suretiyle koyduğu disiplindir. Yani dış denetime karşı iç denetim söz konusudur. Yapılan araştırmalarda, kendi kedisini

disipline etmiş kişilerde, denetim odağının kişinin içinde, başkalarının koyduğu disiplinde ise denetim odağının kişinin dışında olduğunu göstermiştir. İç denetim, istenen bir özelliktir. Hemen hemen herkes, iç denetimi olan ve kendini yönetip disipline edebilen çocuklara çok değer verir. Fakat bu beğenilen kişilik özelliklerinin çocuklara ve gençlere verilmesi konusunda tartışma çoktur. Anne-baba ve öğretmenlerin çoğu, yetişkinlerin denetimi sonucunda çocukların iç denetimlerini otomatikman geliştireceklerini düşünürler. Ancak gözlemler, kendi kendine disiplinin böyle yerleşmediğini göstermiştir. “Kedi yokken meydan, farelere kalır” deyimini anımsatırcasına sürekli denetleyen yetişkinler, arkalarını döndükleri anda küçükler denetimlerini kaybederler. Bazen de yetişkin otoritenin kendilerine yasakladıkları şeyleri özellikle yaparlar. Küçükken söz dinleyen, boyun eğen çocuklar, büyüdüklerinde sorun yaratan isyankar yetişkinlere dönerler. Her tür yetişkin otoritesine karşı çıkan ve öz denetimlerini sağlayamayan bireyler olurlar (Gordon, 2005, 7–8).

Buna karşılık kendilerine özgürlük tanınan gençler, kendi kendilerini denetleyebilirler. Çünkü kendi seçimlerini yapmalarına ve kendi kararlarını almalarına izin verilir. Gençler, yetişkinleri rahatsız eden davranışlarını, eğer yetişkinler de onlara karşı aynı duyarlılığı gösterirlerse kısıtlayıp denetlemeyi öğrenirler. Yetişkinlerle beraber kuralları belirlemelerine izin verilince, bu kurallara uymak için öz denetimlerini kullanırlar (Gordon, 2005, 8–9).

İç disiplin ya da öz disiplin, içsel bir denetim anlayışını da beraberinde getirir. Öz disiplin yönelimli bir genç, anne-babasının ya da öğretmenin hoşuna gidecek bir davranışı yapmaktan çok kendi vicdanına danışarak hareket eder. İnsanın doğasında dıştan denetlenmeye karşı bir tepki vardır. Hatalarını kendi gözüyle gören ve kendini denetleyen öğrenci, daha kolay olumlu davranışlar sergileyebilmektedir (Çelik, 2003, s.24).

2.2.1.2 Geleneksel Disiplin

Anne-babalar, öğretmenler ve din adamları, yıllarca çocuklara korku ve baskı yoluyla hükmetmişler, bağırma, üzerine yürüme, itekleme, dayak, tehdit, alay ve azarlama, okullarda ve evlerde olağan durumlar olarak kabul görmüştür. Geleneksel disiplin

anlayışında, insanların temelde kusurlu ve günahkâr olduklarına, kötülüğün alt edilerek iyiliğin üstün gelmesine duyulan inanç, yetişkinlerin çocuklara karşı cezalandırıcı bir yaklaşım sergilemelerine neden olmuştur. Hazin bir biçimde yanlış bilgilendirilen yetişkinler, çocuklara karşı bu tepkilerin disiplini oluşturduğuna inanmışlardır. Bu uygulamalar, evlerde ve okullarda asayişi sağlamış ancak çocuğun pozitif doğasına zarar vererek onların duygusal, toplumsal ve eğitsel gelişimlerinin önünü kesmiştir. Sıkıyönetimcilik olarak da adlandırabileceğimiz bu durum, yetişkinlerin ve çocukların daha eğitilmiş olduğu, yönetilmeyi, hükmedilmeyi ve denetlenmeyi kabul etmedikleri çoğulcu bir topluma doğru gidişle etkisini kaybetmiştir (Humphreys, 2003, s.9–10).

2.2.1.3. Onarıcı Disiplin

Onarıcı disiplin, ilişkilerin onarılması üzerine kurulmuş çağdaş ve eğitsel bir disiplin yaklaşımıdır. Okulda kaçınılmaz olarak yaşanan disiplin olaylarında cezalandırma yerine yıpranıp bozulan ilişkilerin onarılması anlayışını esas alır.

Geleneksel disiplin anlayışı, suç ve suçlama üzerine kurulmuştur. Onarıcı yaklaşım ise verilen zararın ve incinmenin onarımı, problemin yapıcı ve barışçıl çözümü üzerine bina edilmiştir. Geleneksel disiplin anlayışında suç işleyen kişinin geçmiş davranışlarına odaklanılırken onarıcı disiplin anlayışında gelecek üzerine odaklanılır. Onarıcı disiplinde incinen kişinin hakları ve gereksinimleri oldukça önemlidir. Onarıcı disiplin, incitip zarar veren kişiyi, kendi davranışlarının sorumluluğunu alması konusunda cesaretlendirir. Kişiler arası çatışmalarda bozulan ilişkilerin de ancak diyalog ve müzakere ile onarılabileceğini ileri sürer. Kişiler arası anlaşmazlık ve çatışmaların, yapıcı, barışçıl ve onarıcı bir şekilde çözülebileceği için tarafların (öğrenci, öğretmen, yönetici) etkin dinleme, yapıcı iletişim, çatışma dönüştürme, güç durumlarla başa çıkma, yansıtıcı düşünme, öz farkındalık, sabır, empati, öfke yönetimi gibi bazı becerilere sahip olmaları gerekir (Türnüklü, 2006, s.7–8).

2.2.1.4. Pozitif Disiplin

Pozitif disiplin, insanların saygıdeğer, şerefli ve eşit kişiler olduğuna inanan Alfred Adler ve Rudolf Dreikurs felsefesi üzerine kuruludur. Bu anlayışa göre hiçbir pozitif disiplin metodu, cezalandırıcı ve her şeye izin verici değildir. Bu metotlar hem nazik

hem de serttirler. Naziktir çünkü çocuklar ve yetişkinlere karşı saygılıdır. Serttir çünkü yapılması gereken şeylere saygı gösterirler. Pozitif disiplin düşüncesinde amaç, evde ve okulda barışı sağlamak suretiyle dünyada barışı oluşturmaktır (Ada ve Çetin, 2006, s.13).

Pozitif disiplinde genç insanlara sevgiyle yaklaşma, onlara güvenli bir ortamda hatalarıyla beraber öğrenme imkânı sunma, yarış yerine işbirliği ile öğrenebilecekleri bir ortam oluşturma, hayat ve öğrenme için heyecan aşılama söz konusudur. Öğretmen ve öğrenciler ortak çözümler üzerinde birlikte çalışmayı hedeflerler, yetersiz olduğunu düşünmek ve hevesin kırılması artık eğitim ortamının bir parçası değildir. Öğretmen ve öğrenciler, birbirlerine yardım ederler ve pozitif disiplinin koşullarını birlikte hazırlamış olurlar. Böyle bir ortamda yapılan eğitim, gençleri besleyerek onların mutlu ve topluma katkıda bulunan bireyler olmalarını sağlayacak davranış biçimlerini kazandırır (Nelsen, Lott ve Glenn, 2009, 11).

Sınıfta pozitif disiplin kurabilmek için gerekenler (Nelsen, Lott ve Glenn, 2009, 12);

- Şefkate, kararlılığa ve karşılıklı saygıya dayalı sevecen bir atmosfer oluşturma,
- Pozitif disiplin sınıfını yönetme metotlarını kullanma,
- Öğretmenlerin problem çözme aşamalarına yardım eden öğretmenlerle işbirliği içinde olma,
- Davranışın dört yanlış amacını anlama,
- Öğrencileri teşvik etmek için aile, öğretmen, öğrenci konferansları yapma,
- Düzenli olarak sınıf toplantıları gerçekleştirme

Pozitif disiplinin oluşturulmasında sorumluluğu çocuklar ve yetişkinler paylaşır. Zaten çocuklar birçok davranışın belirtilerini yetişkinlerden alırlar. Yani çocuklara model olurlar. Hangi mekânda olursa olsun çocuklara kendilerini kontrol etmelerini öğretmek, pozitif disipline giden yolda önemli bir adımdır. Eğer öğretmenler, öğrencilerde öz denetim sağlayamazlarsa, sınıfta ayıracakları zamandan daha fazlasını, onları kontrol etmek için ayırmak zorunda kalacaklar, bu durum akademik başarıyı da olumsuz yönde etkileyecektir (Ada ve Çetin, 2006, s.10–11). Yani pozitif disiplin, öğrencide öz denetimin yerleşmesi için en etkili disiplin anlayışıdır. Öğrencilere davranışlarından

sorumlu oldukları bilincini kazandırır. Pozitif disiplini uygulayabilmeleri için de öğretmenlerin otokratik ya da boşverici değil, demokratik bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir.

Otokratik öğretmenler, zorlayıcı, baskın ve cezalandırıcıdırlar. Temel amaçları, öğrenci üzerinde güçlerini göstermektir. Bu tip öğretmenler, sınıftaki özgürlüğü kabul etmezler. Boşverici öğretmenlerin ise ne bir sınırlamaları vardır ne de istenmeyen davranışlara ilişkin mantıklı bir açıklamaları. Demokratik öğretmenler, arkadaşlık, cesaretlendirme, işbirlikçi ve destekleyici özellikleriyle tanınırlar. Bu öğretmenler, sorumluluğu paylaşma konusunda gönüllüdürler (Çelik, 2003, s.40).

2.2.2. Eğitimde Disiplin

Eğitimde disiplin, eğitim süreci içinde öğrenciye kazandırılması gereken kuralları ve yetişkinlerin bu konudaki yaklaşımlarını içerir (Tosun, 2002, s.122).

Eğitimde disiplin, özellikle çok hassas bir nitelik taşımaktadır. Çünkü eğitimle öğrenciye bireysel, toplumsal ve evrensel uyum niteliği kazandırılmaya çalışılır. Aslında, disiplinin nihai amacı da budur. Öte yandan hayata dair disiplini edinme yeri de eğitim sistemleridir. Eğer eğitim disiplinsiz olursa çocuğun disiplini öğreneceği başka bir yer yok demektir (Toprakçı, 2008, s.23).

Eğitimde disiplinin sağlanmasında yöneticiler önemli bir role sahiptir. Yönetimlerin çok katı, çok serbest bırakan ya da tutarsız uygulamaları, öğretmenler ile öğrencilere sirayet etmekte ve çeşitli disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

Eğitimde disiplini anlayabilmek için eğitimbilimin bir dalı olarak eğitim yönetimi ve onun alt dalları olarak da okul yönetimi ve sınıf yönetimi perspektiflerinden bakabilmek gerekir (Toprakçı, 2008, s.22).

2.2.2.1. Okulda Disiplin

Okulda disiplini oluşturmak ve uygulamak eğitimcilerin uğraştıkları en önemli sorundur. Disiplinle ilgili ilk uygulamalar genellikle ceza vermeye yönelik olarak algılanmıştır. İlk örnekleri, öğrencilere fiziksel ceza şeklinde uygulanmıştır. Disiplinin bu ilk uygulamaları incelendiğinde, uygulayıcıların şiddet içeren disiplinin eğitsel amaçlara hizmet ettiği şeklinde bir kabule sahip oldukları görülmektedir (Cemaloğlu, 2007, s.9).

Okul, hazırlamış olduğu eğitim ortamında çocuğa bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmakla görevlidir ve bu hizmeti, sınırları toplumsal değerlerle çizilmiş bazı davranış kuralları çerçevesinde takdim eder. Yetişkinlerin ortaya koyduğu ve bir yaşam düzenini ifade eden disiplin kavramının ve buna bağlı olarak belirlenen disiplin kurallarının öğrenciye sunumunda uygulanan baskıcı yöntemler, öğrencilerde bazı tepki biçimlerinin yerleşmesine neden olmaktadır. Özellikle ortaöğretim öğrencilerinin yanlış disiplin davranışlarına olan tepkileri, yaşadıkları ergenlik dönemi nedeniyle farklılıklar göstermektedir (Gözütok, 1992, s.703–704).

Okul disiplini, sadece öğrenciyle, yöneticiyle ve öğretmenle ilgili değildir. Öğrenciyi etkileyen tüm etmenler öğrenci davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Sarpkaya, 2007, s.111).

2.2.2.1.1. Okulun Disiplin Felsefesi

Felsefe, kuramsal altyapıyı hazırlamak suretiyle eğitim uygulamalarına yön gösterip, ışık tutarken (Hesapçioğlu ve Akdağ, 2008, s. 186–187) eğitimde toplumsal değişimde kilit işlevlerden birini yerine getirir. Toplumun bir sonraki aşamaya başarı ile uyumunda öğretmenlerin öğrencilerine aktaracağı teknik yöntemler yeterli değildir. Bu toplumsal değişimin kendine özgü bir felsefi bağlamı vardır ve öğretmenler bu felsefi bağlamı kendilerine mal edebilmelidir (Hesapçioğlu, 2008, s.363).

Okulda başarılı bir disiplin planı uygulayabilmek için tüm öğretmenlerin aynı felsefeyi benimsemiş olmaları gerekir. Okulun disiplin felsefesi oluşturulurken tüm öğretmenlerin katılımlarının sağlanması, zaman zaman okul kurallarıyla birlikte gözden

geçirilerek geliştirilmesi gerekir. Ayrıca okula yeni gelen öğretmenlerin bu konuda eğitilmeleri de oldukça önemlidir. İyi bir okul felsefesi, altı önemli ilke üzerine kuruludur (Boynton ve Boynton, 2007, s.45–46):

1. *Sınıf dışında yaşanan kargaşa, sınıfa da taşınır.* Eğer öğrenciler sınıfa gelmeden bir problem yaratıyorlarsa bu sınıfa da geldiklerinde de devam edecektir. O zaman öğretmenin onların dikkatini toplayıp derse hazırlaması için zamana ihtiyacı olacaktır ki bu da öğretim zamanının boşa harcanması demektir.
2. *Bedeli ya hemen ya da daha sonra ödersin.* Eğitim yılı başında başarılı bir disiplin gerçekleştirilemezse bunun bedeli daha sonra disiplinsiz bir sınıf ve okul ortamı olarak ödenir. O zaman bu sorunu halletmek daha zordur. İleride meydana gelebilecek sorunları önleyebilmek için tüm öğretmenlerin işbirliği yapıp parametreleri tek tek saptamaları ve beklentileri okulun açıldığı günden itibaren tutarlı bir biçimde uygulamaya geçirmeleri çok önemlidir.
3. *Okul ortamında yaşanan kargaşa, okul atmosferine zarar verir.* Öğrencilerin koridorlarda, bahçede, toplantı salonunda, servis araçlarının bulunduğu alanda ya da okulun herhangi bir bölgesinde sergiledikleri disiplinsiz davranışlar, okulun itibarını, velilerin desteğini, öğrencilerin başarısını ve öğretmenlerin moralini son derece kötü etkiler.
4. *Sınıfta etkili olan stratejiler sınıf dışında da etkilidir.* Öğretmenin sınıfta düzenli bir ortam oluşturmasına yardımcı olan olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, davranış beklentileri, gözlem becerisi ve anlamlı disiplin cezalarının kullanımı gibi stratejilerden oluşan disiplin planı, okulun genelinde de etkilidir.
5. *Disiplinli bir okul ortamı oluşturmak kolay değildir.* Bunun için okul yönetimi ve öğretmenler çok çalışmak zorundadırlar. Ancak bu başarıldığında, getirisi de yüksek olacaktır.
6. *Herkes üzerine düşen görevi yapmalıdır.* Düzenli bir okul ortamı, herkesin katkısı olmadan sağlanamaz. Psikolojik danışmanlar, öğretmenler, idareciler, güvenlik görevlileri kısacası okulda çalışan herkes hep birlikte çaba göstermelidir. Okul çalışanlarından hiçbiri, görevinin disiplin sağlamayı kapsamadığını düşünmemelidir.

Okulda disiplin sorunlarının ortaya çıkmasını önlemek ya da ortamdaki tamamen kaldırılmasını sağlamak için disiplin sağlamaya yardımcı faktörlerin bilinmesi gereklidir. Bu faktörlerden bazıları şöyle sıralanabilir (İlgar, 2005, s. 158–159):

1. *İyi bir rehberlik sistemi* ile öğrencilerin sorunlarının zamanında tespit edilmesi, bu sorunların rahatsız edici bir boyuta ulaşmasını önler. Öğrenci kendisiyle ilgilenildiğini ve önemsendiğini hisseder. Bu durum zamanla hem sorunlu öğrencinin hem de diğer öğrencilerin ilgililere yardımcı olmasını okuldaki etkinliklere yapıcı bir şekilde katılmasını sağlar.
2. *Etkin bir veli-okul ilişkisi ve işbirliği* ile öğrencilerin sorunlarının yerinde ve zamanında çözülmesi sağlanabilir.
3. Öğrencilerin yetenek, ilgi ve isteklerini dikkate alan *uygun bir eğitim-öğretim programının uygulanması* önemlidir. Öğrencilerin de katılımıyla oluşturulacak bir öğretim programı onların daha çok ilgisini çekecek ve işbirliği yapmalarını sağlayacaktır.
4. *Okul binasının etkin kullanımı* bazı disiplin sorunlarının ortaya çıkmasını engellemektedir. Öğrencilerin dinlenebilecekleri, yemek yiyebilecekleri, spor yapabilecekleri alanların olmaması, elektrik ve suyun kesik olması, koridorların darlığı, kırılan bir camın taktırılmayışı, işe yaramayan eşyaların ortalıkta olması gibi bazı durumlar disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına ya da zarar verici bir nitelik taşımasına neden olabilir.
5. *Öğrencilerin okul yönetimine katılmaları*, demokratik bir toplum olmanın temelinde var olan kendini yönetme yeterliliği kazanmış bireyler yetiştirmek adına önemlidir. Zaten eğitim ve öğretimin temel amaçlarından biri de öğrenciye özyönetim ve özdenetim becerilerini kazandırmaktır.
6. *Okulda çeşitli faaliyetlerin yapılması*, kütüphanenin sürekli açık olması, seminer, konferans gibi yönlendirici ve bilgilendirici etkinlikler, öğrencilerin kendilerini disipline etmelerine yardımcı olacaktır.

Okulda disiplinin amacı, öğrenciye öz denetleme, öz değerlendirme yeterliği ve alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak, onlara doğru düşünme ve değerlendirme kriterleri çerçevesinde hareket etme alışkanlığı vermektir. Öğrencinin

böyle bir denetleme ve değerlendirme yapabilmesi için kendisinden beklenen davranışların, kural ve ölçütlerin açıklanması gerekir (Sarıtaş, 2005, s.55).

2.2.2.2. Sınıfta Disiplin

Sınıfta disiplin, öğrenme ortamının düzenini bozucu ve öğrenme yaşantılarını engelleyici öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tepkilerini içerir (Ünal ve Ada, 2000, s.39).

Öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışlar, öğretmenlerin mesleki doyumlarını azaltmakta, okula ve işe bağlılıklarını zayıflatmaktadır. Diğer yandan bunun sonuçları öğrenciye de olumsuz yansımaktadır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki bu kısır döngü, öğretimin başarısını düşürmekte ve sistemin verimsiz çalışmasına neden olmaktadır. Verimsiz çalışan okul sistemleri ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan yetersiz öğrenciler yetiştirmektedir (Yiğit, 2007, s.42).

Sınıf disiplinini sağlama, öğretimin amacına ulaşması için bir zorunluluktur. Fakat bu, öğretmenin sınıfta sıkıyönetim uygulaması, öğrencilerin de heykel gibi durmaları anlamına gelmemektedir. Çağdaş öğretimde öğrencinin belirli bir ölçüde bağımsızca karar vermesini sağlamak esastır. Öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri önemlidir (İlgar, 2005, s.166–167).

Öğretim faaliyetlerinde belirli bir düzenin sağlanması ve korunması, öğretmenin disiplin sağlamadaki rol ve görevini ön plana çıkarmaktadır (İlgar, 2005, s.166). Sınıf disiplini, çoğu zaman öğretmenin bireysel çabalarının yanı sıra okul yöneticisinin, diğer öğretmenlerin ve hatta velilerin desteği ile sağlanır. Sınıf disiplininin sağlanmasında öğretmenin sınıf önündeki duruşu, konuşmasının etkinliği, öğrencinin sınıftaki yerleşimi ve öğrenci çalışmalarının kontrolü öncelikle planlanması gereken ana unsurlardır (Ünal ve Ada, 2003, s.53).

2.2.2.3. Türk Eğitim Sisteminde Disiplin

Milli eğitim sistemi gerek ilk gerekse orta dereceli okullarda önleyici ve yapıcı disiplin anlayışını benimsemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2093 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlamış olduğu 1981- 1982 öğretim yılı direktifine göre disiplin, öğrencileri baskı altında tutmak için yasaklar koyma ve öğrencilerin bu yasaklara uyma önlemlerinin alınması değildir. Bunun için de (Hesapçioğlu, 2008, s.478–479):

- a) Öğrencilere; ders içinde ve dışında etkinliklerde bulunmak suretiyle kendi davranışlarından kendilerinin sorumlu oldukları ve okulun aktif bir üyesi oldukları görüşü kazandırılacaktır.
- b) Öğretmen ile öğrenci ilişkileri rehberlik anlayışına göre düzenlenecektir. Disiplinsizliğe karşı yapıcı ve ıslah edici yöntemler kullanılarak öğrenci kamuoyu yaratılacaktır.
- c) Okullarda öğrencilerin ruh hallerini koruyucu önlemler öncelikli olarak ele alınacaktır. Kişiliklerin öncelikli ve yapıcı bir disiplin anlayışla geliştirilmesine yardımcı olunacaktır.

Okullarımızda ortaya çıkabilecek disiplin olaylarında başvurmak üzere Milli Eğitim Bakanlığımızca çıkarılmış bir ödül ve disiplin yönetmeliği mevcuttur. Bu yönetmelik, hangi davranışların cezai işlem gerektirdiğini, verilecek ceza türlerini, cezaları verecek disiplin kurullarını, öğrencinin kendini savunma hakkını ve cezanın uygulanma biçimlerini içerir.

Ülkemizde disiplinle ilgili yasal düzenlemeler merkezden yapılmakta ve okullarda uygulanmaktadır. Okul yönetiminin disiplin kurallarını belirleme yetkisi yok denecek kadar azdır. Bu bakımdan Türk Milli Eğitim sisteminin merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ancak, bu durum hiçbir şey yapılamayacağı anlamına gelmemektedir. Okul yönetiminin, mevcut disiplin yönetmeliğinin özüne bağlı kalmak suretiyle uyulması gereken kuralları ifade edip öğrenci, veli ve diğer sivil toplum örgütlerinin katılımını sağlaması mümkündür. Etkili bir disiplin için çok fazla kuralın olmasına gerek yoktur. Az sayıda fakat akıllıca hazırlanmış disiplin kuralları, uygulamada etkili olabilir (Cemaloğlu, 2007, s.19).

2.2.3. İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR

2.2.3.1. Okulda İstenmeyen Davranışlar

Okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak kabul edilebilir. Öğretmenin öğretimini, kendisinin ve diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen, öğrenme ortamında doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız edici olan, karışıklık yaratan davranışlardır (Ercan, 2009, s.197).

Okulda öğrenciler tarafından sıklıkla sergilenen ve disiplin sorunlarına yol açan istenmeyen davranışlar şöyle sıralanabilir (Sarıtaş, 2005, s.61):

- Diğer öğrencilere kabadayılık taslamak
- Başkalarını düşünmemek
- Sigara ve içki içmek
- Okula geç gelmek
- Okulu izinsiz terk etmek
- Görevli olduğu okul etkinliklerine katılmamak
- Okulun malına zarar vermek
- Koridorlarda yarışmak
- Diğer öğrencilere, öğretmenlere ve personele karşı kaba davranmak, sözle taciz etmek ya da fiziksel olarak incitmek

2.2.3.2. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Yılda yaklaşık 180 iş günü sınıftaki öğrencilere belirli konuları öğretmek üzere görevlendirilen öğretmenler, zaman zaman sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme ve davranış problemlerinden dolayı amaçlarına ulaşmak konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri öğrenmenin ve davranışın yönetimidir. Davranışın iyi yönetildiği bir sınıfta öğretimin amaçları gerçekleşir ve amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranışlar ortaya çıkmaz. Öğretmenliğin ilk yıllarında sınıf yönetimi, öğretmenlerin zamanlarının büyük bir bölümünü almaktadır. Ancak sınıftaki davranışların yönetimi konusundaki bu güçlükler, deneyimsiz öğretmenlerle sınırlı olmayıp deneyimli öğretmenler de çeşitli problemler yaşayabilmektedirler (Özyürek, 1997, s.9–10).

Davranış bilimcilere göre öğretmenlerin sınıf içinde şikâyet ettikleri istenmeyen davranışlar önem sırasına göre şöyledir (Ercan, 2009, s.198–199):

1. **Saldırı:** Öğrencilerin öğretmene ya da diğer öğrencilere karşı fiziksel ya da sözlü saldırıda bulunmaları.
2. **Ahlaksızlık:** Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık yapmak ya da iftira atmak gibi davranışlar.
3. **Otoriteye Karşı Gelme:** Öğretmenin yapılmasını istediği şeylere itiraz etme, söz almadan konuşma.
4. **Sınıf İçi Saygısızlıklar:** Yüksek sesle konuşma, sınıf içinde dolaşma, diğer öğrencileri rahatsız etme, sınıf eşyalarına zarar verme.
5. **Zamanı Boş Geçirme:** Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle uğraşma.

Yaygın olarak istenmeyen ve disiplin sorunu olarak görülen davranışlar ise kısaca şöyle sıralanabilir (Ercan, 2009, s.199–200):

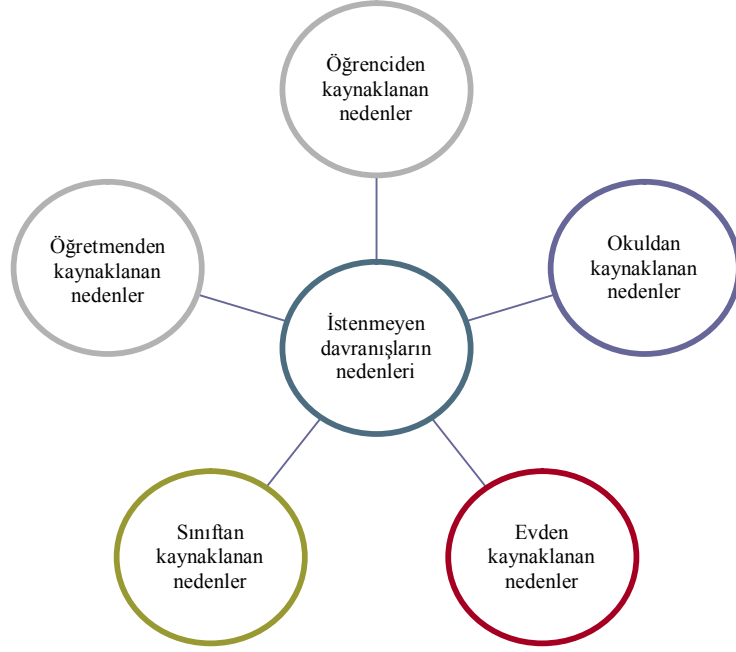
1. Sınıf içinde bir şeyler yemek
2. Gürültü yapmak
3. İtaatsizlik
4. Sırası gelmeden konuşmak
5. Yavaşlık
6. Geç gelmek
7. Diğer öğrencileri engellemek
8. Saldırganlık
9. Düzensizlik
10. Ayakta olmak
11. Sınıf eşyalarına zarar vermek
12. Sürekli mazeretler üretmek
13. Dikkat çekmeye çalışmak
14. Okul yönetmeliklerine uymamak
15. Kılık kıyafetine özen göstermemek
16. Hırsızlık
17. Okul dışındaki kötü alışkanlıkları sınıf ortamına getirmek

Disiplin sorunları, öğrenci; sınıf ya da okul kurallarına karşı çıktığında ortaya çıkar. İnsan davranışlarıyla ilgili kurallara herkes her zaman tam olarak uymaz ve kuralların bozulması, bir çeşit cezayı gerektirir. Kuralları bozmaya karşılık ceza seçimi, yazılı bir formatı ve bu formattaki cezaların adlandırılmasını gerektirir. Ancak kuralların okul sürecine ve eğitimin fonksiyonlarına uygun olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sorumluluğu, kuralları ne zaman ve nasıl uygulayacaklarını bilmeleridir. Kuralların uygulanabilir olması için aşağıda belirtilen temel şartları içermesi gerekmektedir (Ada ve Çetin, 2006, 28–29):

- Kuralların yazılı ve sözlü olarak öğrenciye duyurulması,
- Kuralların yasal bir eğitimsel amacının olması,
- Kuralların anlamının açık ve anlaşılır olması,
- Kurallar çok genel olmaması, bir davranışa karşılık uygun olarak bulunup seçilebilmesi,
- Eğer öğrencinin işlediği suçu hafifletici nedenler varsa, kuralların okul yöneticilerinin inisiyatifleri kullanarak uygulanması

2.2.3.3. İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Eğitimde sorunları çözenin yolu, istenmeyen öğrenci davranışların nedenlerini tanımaktan geçer. Öğrenciler, çok çeşitli nedenlerden dolayı istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedir. Bu nedenlerin önemli bir kısmı, öğretmenler tarafından oradan kaldırılabilir ya da değiştirilebilir oldukları için istenmeyen davranışların nedenlerini öğrenmek oldukça önemlidir (Ercan, 2009, s.201). İstenmeyen davranışlar, öğrenciden, okuldan, evden, sınıftan ve öğretmenden, kaynaklanıyor olabilir.



Şekil 2.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Neden Olan Kaynaklar
Kaynak: Ercan, 2009, s.204.

2.2.3.3.1. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

- Öğrenci öğretmenine aşırı biçimde bağlıysa, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye çalışıyorsa,
- Dikkatini yoğunlaştırmada güçlük çekiyorsa,
- Başarılı olamadığı zaman kolayca mutsuz oluyorsa,
- Çalışmalarında dağınıksa,
- Diğer arkadaşlarını rahatsız ediyor ve çalışmalarını bölüyorsa,
- Okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuzsa,
- Kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeteri kadar geliştirememişse,
- İçine kapalı ve az konuşan biriye,
- Arkadaşlarına, okula ve öğretmenlere karşı saldırgan bir tutum içindeyse,
- Kendisini okuldaki öğrenmelere karşı güdüleyemiyorsa,

uygun olmayan davranışların gözlenmesi ve sınıfta disiplin problemlerinin yaşanması kaçınılmaz bir hal alacaktır (Ataman, 2005, s.192). Kısacası öğrencilerin kişilik özellikleri, gelişim dönemlerinden kaynaklanan duygusal dengesizlikler, psiko-sosyal,

sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik olumsuzluklar ile aile ve sosyal çevresinden edindiği değerler, öğrencilerde istenmeyen davranışlara yol açmaktadır.

2.2.3.3.2. Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Öğrenciler veya bireyler, gündelik ve aynı şekilde genel yaşamlarının önemli bir kısmını okullarda geçirmektedirler. Bu sebeple okul, bireylerin toplumsal beklentilere uygun sosyal davranış kazanmalarında aile kurumundan sonra önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Okul, bir yandan öğrencilere kazandırdığı mesleki beceri ve sosyal değer sayesinde onların yasallık düzleminde davranış geliştirmelerini sağlarken, diğer yandan da geleceğe ilişkin bir perspektif kazandırmak suretiyle illegal yönelimlerinin önünü kesmeyi hedeflemektedir (Kızmaz, 2006, s.50). Okulun hedeflerini gerçekleştirmesi, bu işlevlere uygun bir düzeni ve işleyişi sağlamasına, yöneticilerin ve diğer çalışanların öğrencilerle olan ilişkilerinin niteliğine, düzeyine, biçimine ve okulun kültürüne bağlıdır (Ekinci ve Burgaz, 2009, s.94).

Yalnızca akademik başarıyı öven bir okul, herkes için sınırlı, kaygı dolu ve gergin bir hava yaratabilir. Yöneticilerin yersiz baskıları, ihmalci eğitim yönetimi, aşırı kalabalık ve dostça olmayan bir okul ortamı ile okulun fiziki yetersizlikleri (yetersiz ısıtma ve havalandırma sistemleri, giyinip hazırlanma olanaklarının, rahatlama alanlarının olmaması) öğrencilerin sorun davranışlar sergilemesine yol açabilmektedir (Humphreys, 2003, s.47).

2.2.3.3.3. Evden Kaynaklanan Nedenler

Çocukların disiplin sorunlarının başlıca kaynağı, anne babalarının onlarla kurduğu ilişki biçimidir. Anne ya da baba hükmedici, denetleyici, aşırı kınamacı ve fena halde ihmalci olduğunda, çocuklar derin bir güvensizlik hissedecekler ve reddedilme duygularını sorunlu davranışlarla dışa vuracaklardır (Humphreys, 2003, s.38). Ayrıca anne baba arasında yaşanan sorunlar, ekonomik sıkıntılar, anne babanın mükemmeliyetçi, korumacı ya da ilgisiz tutumları öğrencinin psikolojisini etkileyecek ve bunları sınıfa yansıtarak ve problem davranışlar sergilemesine yol açacaktır (Özdemir, 2004, s.286).

2.2.3.3.4. Sınıftan Kaynaklanan Nedenler

Sınıfta bulunan öğretmen ve öğrenci gibi canlı öğelerin dışındaki tüm özellikleri içerir. Sınıfın fiziksel özellikleri, örneğin sınıfın kalabalıklığı, sıraların düzeni ve oturmaya uygunluğu, ısı ve aydınlatma durumu sınıf etkileşiminde önemli bir yere sahiptir. Bu öğelerin istenilen nitelikte olmaması problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Öztürk, 2011, s.156–157).

2.2.3.3.5. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmenin göstermiş olduğu istenmeyen davranışlar, öğrencilerde de istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. İstenmeyen öğretmen davranışlarını öğretme yetersizliği, saldırganlık ve düzensizlik şeklinde gruplandırmak mümkündür. Öğretmenin uygun araç gereç ve yöntem kullanamaması, öğrencileri derse güdüleyememesi ve tekdüze konuşması gibi davranışlar, istenmeyen öğretmen davranışlarının öğretme yetersizliği boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere hakaret etme, onları aşağılama ve arkadaşlarının önünde utandırma gibi davranışlar da istenmeyen öğretmen davranışlarından saldırganlık boyutunu oluşturmaktadır. Derse gelmeme, derse geç girme, dersten erken çıkarma, sınavları zamanında okumama, plansızlık, vb. davranışlar bir diğer istenmeyen öğretmen davranışlarından düzensizlik boyutunu oluşturmaktadır. Bu tür davranışlar, öğrencinin yaşamını planlı bir biçimde yürütmesi, düzenli ve dakik olması, işine gereken önemi vermesi açısından olumsuz davranış örnekleridir ve örnek bir yetişkin modeli olma konusunda öğretmenin yanlış eylemlerdir (Ekinci ve Burgaz, 2009, s.92–93).

Sınıfta istenmeyen davranışlarla baş edebilmek sınıf disipliniyle ilgilidir. Sınıfta, öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılmaya ve istenmeyen davranışlarla baş edilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere fiziksel ve psikolojik olarak zarar vermeden disiplini sağlamak için mevcut disiplin sağlama modellerinden de yararlanarak bir disiplin sistemi oluşturmakla işe başlamalıdır (Aydın, 2006, s.21).

2.2.3.4. İstenmeyen Davranışları Önleme Stratejileri

Bir grup öğrencinin saatlerce bir arada olduğu sınıfta, istenmeyen davranışlarla karşılaşmaktan kaçınılamaz. İstenmeyen davranışları tümüyle ortadan kaldırmaya çalışmak, istenen davranışların da gösterilmesini engelleyebilir. Öğrenciler, yanlıştan tümüyle kaçmak adına doğruyu yapmaya çekinebilirler (Başar, 2006, s.147). Aşağıda, istenmeyen davranışlar karşısında kullanılacak yaklaşımlara, öğretmenlerin kullanabilecekleri stratejilere ve zor öğrencilerle baş etme yollarına yer verilmiştir.

2.2.3.4.1. İstenmeyen Davranışlara Karşı Yaklaşımlar

İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı geliştirilen yaklaşımlar, müdahaleci olmayan yaklaşım, davranışçı yaklaşım ve etkileşimci yaklaşım olmak üzere üç grupta incelenebilir (Özdemir, 2004, s.278-279):

- 1. Müdahaleci Olmayan Yaklaşım:** Problem konusunda öğrenciyi bilgilendirmek suretiyle ona problem çözdüren bir yaklaşım türüdür. Öğrencinin iyi niyetli ve güvenilir olduğunu, kendisini kontrol etmesi gerektiğini ve fırsat verildiğinde de bunu yapabileceğini varsayar. Öğretmen, öğrencinin davranışlarını değerlendirmez. Yargılamayan bir güven ortamı yaratır. Buyurucu değil, kolaylaştırıcıdır. Öğrencinin çözüme ulaşmasına yardımcı olur.
- 2. Davranışçı Yaklaşım:** Öğrenci davranışlarını biçimlendirmek için öğretmenin gerektiğinde güç kullanmasını savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre davranışların sorumlusu çevredir. Gözlem yapılır, kurallar belirlenir, uygun davranışlar cezalandırılır, uygun olmayanlar ise söndürülür. Sadece istenilen davranışlar kabul edilir.
- 3. Etkileşimci Yaklaşım:** Davranışçı ve müdahaleci olmayan yaklaşımlar arasında yer alan bu yaklaşımda öğretmen, otoriteyi öğrenciyle paylaşır. Sınıf kuralları birlikte konur, problemlere birlikte çözüm aranır. Etkileşimci yaklaşım, öğrencilerin problemlerini çözme konusunda yeterli olsalar da uzman desteğine ihtiyaçları olduğunu kabul eder. Öğrencilerin sorumlu bireyler olabilmeleri için yetişkinlerin yardımına ihtiyaçları olduğunu savunur.

2.2.3.4.2. İstenmeyen Davranışların Yönetiminde Öğretmenlerin İzleyebileceği Stratejiler

Sınıfta istenmeyen bir davranışla karşılaştığında sorunun çözümü için koşullara göre öğretmenlerin kullanabilecekleri stratejiler aşağıda belirtilmiştir (Aydın, 2009, 187-194):

- **Görmezden Gelme:** Yoğunluk, süreklilik ve yaygınlık göstermeyen, sadece o anın durumsal koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan öğrenci davranışlarını bir problem olarak algılamak doğru değildir. Ancak öğretmen, görmezden geldiği davranışları pekiştirmekten kaçınmalıdır. Çünkü davranışının hatalı olduğu konusunda hiçbir dönüt alamayan öğrenci, tutumunu değiştirme gereği duymaz. Bu nedenle öğretmen yüz ifadesini ya da beden dilini kullanarak davranışı fark ettiğini göstermelidir. Görmezden gelmek, hatalı davranışın farkında olduğunun esnek bir iletişim diliyle anlatımıdır. Görmezden gelinecek davranışların ortak özelliği, anlık yapılmaları ve dikkatsizlik sonucu ortaya çıkmalarıdır.
- **Uyarma:** Uyarma, istenmeyen davranışın düzeyine göre farklı şekillerde uygulanabilir. Örneğin öğrenciyle göz teması kurmak, dolaylı olarak uyararak ya da doğrudan uyararak mümkündür. Hangi yaklaşımın benimseneceği, istenmeyen davranışın önem derecesine ve dersin akışını engelleme düzeyine bağlıdır. Ancak öğretmen öncelikle beden dilini kullanmalı, sonuç alamazsa koşullara göre farklı yaklaşımlar geliştirmelidir. Mesela derste konuşan öğrencileri öğretmen öncelikle göz teması kurma ya da eliyle sus işareti yapma gibi dersin akışını bozmayan beden diliyle uyarmalıdır. Bu etki etmediğinde konuşan öğrenciye konu ile ilgili sorular sorar. Öğrenci cevap veremediğinde dersin anlaşılması için sessizce dinlemek gerektiğine dair uyarıda bulunur. Bu şekildeki dolaylı uyarıların da etkili olmadığı durumlarda öğrenciler doğrudan uyarılabilir. En yaygın doğrudan uyarı yöntemi sözlü uyarıdır. Sözlü uyarının, öğrencinin istenmeyen davranışına yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenciler sözle uyarıldıktan kısa bir süre sonra ona ders ile ilgili sorular sorularak derse katılmaları sağlanmalıdır. Derste uyarıldığı halde davranışlarında değişiklik görülmeyen öğrenciyle özel olarak görüşülmelidir.

Görüşmede öğrencinin özel sorunları olabileceği göz önünde bulundurularak bunları açıklaması için duygusal destek sağlanmalıdır.

- **Dikkat Çekmek:** Bazı durumlarda dolaylı ya da doğrudan uyarıların etkisiz kalması mümkündür. Dikkat çekmek, kişi ya da grup düzeyinde uyarının ötesinde cezaya yönelik çağrışımlar da içeren davranış bozuklukları için uygulanır. Sınıfta yüksek sesle konuşmak, ders araç-gereçlerini kötü kullanmak, bu tür olumsuz davranışlara örnek olarak verilebilir. Bu durumda öğretmen ilk önce, sınıfta bir konuşma yaparak sınıf kurallarını hatırlatmalıdır. Sorun davranışlar üzerinde yoğunlaşılmalı, sonra da olumlu örneklerle yer verilmelidir. Sorunların kişiselleştirilmesinden özellikle kaçınmalıdır. Dikkat çekmek, istenmeyen davranışların nedenlerini anlamak ve buna karşılık yöntemler geliştirmek şeklinde iki aşamalı bir süreç olarak planlanmalıdır. Nedenlerin anlaşılması, davranış sorunlarının özgürce tartışılabilmesini gerektirir. Bu bağlamda öğrenciler, sorun davranışların nedenleri konusunda düşünce üretecek, çözüm geliştirecek ve gelecekte ortaya çıkabilecek sorunlara da ışık tutacak şekilde öğretmen tarafından yönlendirilmelidir. Bu amaçla öğretmen, mevcut durumun tüm yönleriyle analiz edilmesine önem vermelidir. Sınıfta her koşulda demokratik ve katılımcı karar sürecinin egemen olması, etkili davranış yönetiminin ön koşuludur. Ne var ki grup içersinde durumluluk kaybolacağı için sınıfta dolaylı dikkat çekmenin etkisi sınırlıdır. Bu yüzden öğretmen, istenmeyen davranışlar gösteren öğrencilerin ayrıca dikkatini çekmelidir. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında ya da daha sonra öğretmen öğrenci ile özel olarak konuşmalıdır. Konuşma sırasında davranışın neden yanlış olduğu ve ne yönde değiştirileceği konusunda öğretmen ve öğrencinin görüş birliğine ulaşmaları gerekir. Bu nedenle öğretmen, ortak bir bakış açısı geliştirmeye çalışmalıdır.

Dikkat çekmenin etkili bir davranış yönetimi stratejisi olabilmesi için davranışın ortaya çıktığı koşullar içinde ve anında yapılması gerekir. Aksi takdirde davranışının yanlış olduğu konusunda zamanında dönüt alamayan öğrenci, onaylandığı ya da hoş görüldüğü yanlılığına kapılabilir. Dikkat çekme, okul

yönetimi ve rehberlik servisiyle ilişki kurmadan önce yapılabilecek en ciddi ve kapsamlı uygulamadır.

- **Okul Yönetimi ve Rehberlik Servisi İle İlişki Kurmak:** Bazı davranış problemleri, okul yönetimi ve rehberlik servisi ile işbirliği içinde çalışmayı gerektirir. Okul içinde veya çevresinde oluşan şiddet gruplarının neden olduğu yıkıcılık ve madde bağımlılığı gibi ağır davranış problemlerinin çözümünden özellikle okul yönetimi sorumludur. Ayrıca yalancılık, okuldan kaçma, sosyal uyum güçlükleri ve saldırganlık gibi davranışların yönetiminde, öğretmenlerin kurumsal destekten yararlanmaları gerekir. Bu amaçla öğretmen, gözlediği davranışları raporlaştırarak okul yönetimine iletmeli ve bu kanalla rehberlik servisini bilgilendirmelidir. Davranış sorunlarının çözümü, kolektif bir şekilde işbirliğini gerektirir. Öğretmen, rehberlik servisi uzmanlarıyla görüşerek çözüm sürecinde izlenmesi gereken yaklaşımı belirlemelidir. Öncelikle anne-baba sorun hakkında bilgilendirilmeli ve onların desteğinden yararlanılmalıdır. Öğretmen problem davranışları aileye anlatırken herhangi bir yoruma yer vermeden olduğu gibi aktarmalıdır. Taraflar arasında güven duygusunun gelişmesi, daha çok öğretmenin mesleki yeterliliğine bağlıdır. Öğretmenin rehberlik servisi ve aile ile dayanışma içinde hareket etmesi, sorunun çözümünü kolaylaştırır. Fakat bunun için tarafların, sorunun nedenleri ve sonuçları hakkında benzer bakış açısına sahip olmaları gerekir. Öğretmen, rehberlik servisi ve aile ile görüşmeden önce amaçları ve gündemi belirlemeli, probleme yönelik bilgi toplamalı, kararlı, tutarlı ve planlı bir yaklaşım izlemelidir. Sorunun çözümünde öğrenciyle gerekirse birlikte ya da ayrı görüşmeler sürdürülmelidir. Sorunlara karşı geliştirilecek önlemlerin belirlenmesinde tarafların anlaşmaları ve tutarlı davranmaları önemlidir. Ayrıca alınan kararların uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi aşamalarında da görüş alışverişi sürdürülmelidir.
- **Ödül ve Ceza Sistemlerini Kullanmak:** Ödül, istenilen davranışı pekiştirmeye, ceza da istenilmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yöneliktir. Gerçekte öğrenci, öğretmeni tarafından olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilen davranışlarına verilen pekiştireçlere göre kendini denetleme yeterliği geliştirmektedir. Bu nedenle ödül ve ceza sisteminin eğitsel amaçlara uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Nedensiz yere ödül ya da ceza verilmemeli,

öğrenci hangi davranışlarından dolayı ödüllendirileceği ya da cezalandırılacağı konusunda yeterli ön bilgilere sahip olmalıdır. Ödül ve cezanın anlamlı olabilmesi için öğrencinin psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişimine uygun olması önemlidir. Davranışla orantılı olmayan ölçsüz ödül veya ceza uygulamaları, beklenen sonucu vermez. Öğrencinin her davranışının ödüllendirilmesi, istenilen davranış için güdülenmesini güçleştirir. Ancak ödülün yanlış kullanımı, cezada olduğu kadar yıkıcı sonuçlara neden olmaz. Bu nedenle ceza kullanımına büyük özen gösterilmelidir. Neden cezalandırıldığını bilmeyen bir öğrencinin, davranışlarına yön verme yeterliliği geliştirmesi beklenemez. Ayrıca kişilik haklarını yok etmeye yönelik ceza uygulamaları, ağır ruhsal travmalara yol açabilir. Örneğin fiziksel olarak sürekli cezalandırılan ve küçük düşürülen öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik, duyarsızlık, gerileme ve nevrotik eğilimler gözlenmektedir.

2.2.3.4.3. Zor Öğrencilerle Baş Etme

Bazı çocukların sorumluluk almalarını sağlamak için onlarla özel olarak ilgilenmek gerekir. Bunun için öğretmenlere şu öneriler verilebilir (Marshall, 2009, s. 189-192):

- **Olumlu Yaklaşın:** Öğrenci, verilen görevi yapmıyor, istenmeyen davranışlar sergiliyorsa, isteklerinizi söyleyerek olumlu davranın. Öğrenciye neyin olmasını istediğinizi kısaca anlatın. İsteklerinizi anlamasına yardımcı olun.
- **Seçenekler Sunun:** Seçenek sunmak, öğrenciye seçim hakkı tanır. Matematik ödevi verirken falanca sayfadaki problemleri çözün demek yerine falanca sayfadaki tek ya da çift sayılı problemleri çözmelerini isteyebilirsiniz. Kompozisyon yazdırırken, vereceğiniz birkaç konudan birini seçme hakkı tanıyabilirsiniz. Konuyu nasıl daha kolay öğrenebileceğini öğrenciye sormak da her zaman bir olasılıktır.
- **Yansıtıcı Sorular Sorun:** Yansıtıcı yani öğrencilerin düşünmelerini sağlayacak sorular sorma tekniğini iyi öğrenin. Soruyu sorarken ses tonunuzla cevabı merak ettiğinizi belli edin. Soruyu güler yüzle sorun.
- **Yol Gösterici Olun:** Sınıfta birkaç tane dik kafalı öğrenci varsa, onları henüz becerileri olmayan çocuklar olarak düşünün; asi ve dik kafalı olarak düşünmeyin. Onları bu şekilde değerlendirmek, cezalandırmanızı önler. Nasıl ki

potaya topu hemen atamıyorlar, bir müzik aleti almayı, araba kullanmayı hemen ğrenemiyorlar diye vazgeçmiyorsak, bu öğrencilere de öğretmekten vazgeçmemeliyiz.

- **Yönergeler Verin:** Dikkatleri zayıf olan öğrencilerin verilen göreve zamanında başlama zorlukları vardır. Bu yüzden kısa ve açık çalışmaya başlama yönergeleri verin.
- **Yaratıcı Yöntemler Kullanın:** Dikkatleri dağıldığında, dikkatlerini dağıtan şeyin ne olduğunu yazmalarını isteyebilirsiniz.
- **Cesaret Verin:** ğrenci çalışmasını yaparken, bldğnz düşünmeden yanına gidip yavaşça çalışmasını beğendiğinizi söyleyin. ğrencilerinizde istek ve heves uyandırın. Başarsızlığın ardından çocuğu yüreklendirmek, başarının ardından yapılan kitaplar dolusu vgden daha değerlidir.
- **Yerini Değiştirin:** İç denetimi zayıf olan öğrenciyi, dikkatini dağıtacak yerlerden uzağa oturtun. Öğretmenin masasının yanı ya da n sıralar uygun olacaktır.
- **Bir Arkadaşını Yardımcı Olarak Grevlendirin:** Sorumluluk sahibi bir öğrenciyi seçin ve onun sınıf arkadaşının sorularını yanıtlaması, yönergeleri açıklaması ve yeni uğraşlara geçişi sağlaması için görevlendirin. Zaman zaman yardımcı arkadaşi değiştirebilirsiniz.
- **Dikkatini Toplayıcı Unsurlar Geliştirin:** Sözlü ya da sözsüz çeşitli uyarılar edinin ve öğrencinin dikkati dağıldığında dikkatini yeniden toplaması için kullanın. Boğazınızı sesli olarak temizlemek etkili olabilir.
- **Gelişme G Verir:** Kişi, gelişimini başkalarıyla kıyaslayarak değer, kendinde hissedebilir. Zaman zaman öğrencilerin kendilerindeki ilerlemeyi görmelerini sağlayın. Başarı, başarıyı besler.

2.2.5. DİSİPLİN KURAMLARI

Düşünce tarihi içinde disiplin anlayışı belirli aşamalardan geçmiştir. Disiplin anlayışının bu evrimi, ahlak ve teoloji anlayışlarındaki değişimlerle paralellik göstermiştir (Hesapçioğlu, 2008, s.465). Disiplin anlayışları ve bunların gelişimine göre disiplinle ilgili kuramlar şöyledir (Sarıtaş, 2005, s.52–53):

2.2.5.1. İntikamcı Disiplin Kuramı

Temeli, ilkel insan felsefesine dayanmaktadır. Otorite ve kurallar, kişisel amaç ve beklentiler için kullanılabilir. Bu kurama göre disiplini sağlama kişisel bir sorun olarak algılanır. Eğitim kurumları için geçerli bir kuram değilse de bazı öğretmenler, disiplini kişiselleştirerek bir intikam aracı olarak kullanmaya çalışabilmektedir.

2.2.5.2. Cezalandırıcı Disiplin Kuramı

İntikamcı kuramın bir miktar esnetilmiş ve genişletilmiş biçimidir. Keyfi intikam alma anlayışının yerini, bir sorumluluk sonucunda intikam alma anlayışı almıştır. Bu kuramda disiplin, cezalandırma üzerine kurulmuştur. Yasaklar ve yasaklara uyulmaması durumunda uygulanacak cezalar, önceden belirlenmiştir. Okul için geçerli olan bir disiplin anlayışı olarak görülmemekle beraber, doğa kanunlarının acımasızlığı, depreme dayanıklı konutlar yapılmadığı sürece bundan zarar görüleceği, ders çalışmayan öğrencinin başarısız olacağı şeklinde örneklendirilebilecek bazı değerlerinin dikkate alınabileceği belirtilmektedir.

2.2.5.3. Korku Yoluyla Engelleme Disiplin Kuramı

Kuramın felsefi temeli, insan doğasına ilişkin kötümserlik (pessimism) görüşüne dayanır. Kötümser görüşe göre insan, doğuştan pek çok kötülüğe sahiptir; asi, tembel ve saldırgandır. Kötülüğün alt edilerek iyiliğin üstün gelmesi gereklidir. Bu nedenle bazı engeller ve yasaklarla bireyin dıştan kontrol edilmesi amaçlanır. Bağırma, üzerine yürüme, itekleme, dayak, tehdit, azarlama gibi eylemler sıklıkla görülür. Cezanın yaptırım gücünden yararlanılarak istenmeyen davranışların önlenmesi amaçlanır. Ceza, sadece suçu işleyenlere yönelik bir yaptırım aracı değil, aynı zamanda suçu işlemeyen diğer bireyler için de caydırıcı bir araçtır. Mesela istenmeyen bir davranışta bulunan

öğrencinin başarısızlığının alay konusu edilmesi ya da yerilmesi, diğer öğrencilerde korku oluşturur.

2.2.5.4. İyileştirici Disiplin Kuramı

Cezanın her durumda caydırıcı bir araç olarak kullanılması mümkün değildir. Caydırıcı etki azaldığında ya da tamamen ortadan kalktığında kontrol etmek ve yönetmek daha da zorlaşır. İyileştirici disiplin kuramı; kabul edilmiş mevcut düzen ve kurallara direnmek yerine bireyde kurallara uymasını emreden bir düşüncenin yerleştirilmesine dayanır. Mesela öğrenciler sınıfta çeşitli nedenlerle istenmeyen bazı davranışlarda bulunabilirler. Önemli olan bu davranışların kaynağını doğru tespit etmek ve bu davranışlar neden olan temel unsurları ortadan kaldırarak öğrenciyi sorundan arındırmaktır. Bu kuram, istenmeyen davranışların sonuçlarını öğrenciye açıklayarak onu caydırmayı amaçlar. Etkili bir rehberlik ve danışmanlıkla bu kural okulda başarıyla uygulanabilir.

2.2.5.5. Önleyici Disiplin Kuramı

Kuramın felsefi temeli, insan doğasına ilişkin iyimserlik (optimism) görüşüne dayanır. Bu görüşe göre insan dünyaya tertemiz gelir. Kötülükleri, tembelliği ve bencilliği içinde yaşadığı çevrenin etkisiyle sonradan öğrenir. Önleyici disiplin kuramı, bireyin davranışlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin kontrol altına alınmasıyla uygun davranışların kazandırılabilceğini belirtir. Birey iç denetimle kendisini kontrol altında tutarak uygun görülmeyen davranışlardan uzak durmayı alışkanlık haline getirir. Okulda özdenetime dayalı olumlu alışkanlıkların artması durumunda dıştan denetime gerek kalmayabilir. Modern anlayışla paralellik göstermesi sebebiyle önleyici disiplin anlayışı, günümüzde okullar için en çok kabul gören anlayıştır. Önleyici disiplinde amaç, sınıfta çeşitli düzenlemeler yaparak öğrenciyi kendisini yönetmeye hazırlamaktır. Böylece öğrencinin sosyal kurallara uyumu çağdaş yaşamın bir gereği olarak algılamasını, içselleştirmesini ve uygun akılcı davranışlar kazandırmayı amaçlar.

Disiplinle ilgili bir problemin çıkmadan önlenmesinde öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, öğretim yöntem ve tekniklerinde çağdaş gelişmeleri takip edip uygulamaları önemlidir. Önleyici disiplinde ödül ve cezalar, açık bir şekilde

tanımlanmıştır ve öğrenci, yaptığı şeylerin karşılığını göreceğinin bilincindedir (İlgar, 2005, s.167).

2.2.5.6. Modern Disiplin Kuramı

Bu disiplin kuramı, bireye baskı uygulamaktan ziyade gönlünü alma, iç problemlerini araştırarak iyileştirme amacını taşır. Adildir, her öğrencinin hareketine ve gelişmesine göre uygulanır. Çocuğu cezalandırmaktan çok ödüllendirmek ister. İşbirliğine dayanır, öğrencilerin büyük çoğunluğunun katılımını amaçlar ve en çok öğrencilerdeki değişmelerle ilgilenir (Ünal ve Ada, 2000, s.46).

2.2.6. DİSİPLİN MODELLERİ

Sınıf disiplininin sürekli hale getirilebilmesi konusunda birçok model ve çalışma mevcuttur. Hiçbir model eksiksiz ve tek başına yeterli değildir ancak bazıları, diğerlerine göre daha avantajlı olabilmektedir. Öğretmen eğitiminde pek çok alanda öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılsa da sınıf içi disiplinin sağlanması konusunda nasıl davranmaları gerektiği üzerinde pek fazla durulmamaktadır. Aday öğretmenlere, derslere hazırlıklı gidilmesi ve dersin iyi planlanması durumunda sorun çıkmayacağı söylenmektedir fakat sadece göreve yeni başlayanlar değil, deneyimli öğretmenler bile disiplin sorunları ile karşı karşıyadırlar (Tertemiz, 2009, s.113).

1960'lı yılların başından beri eğitimcilerin ve araştırmacıların birincil sorunu olan okul disiplini konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Felsefi ve psikolojik düşünce ve tekniklerin birleşiminden oluşan bu yaklaşımlar, insancıl ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, davranışçı yaklaşımlar, öğretmen merkezli yaklaşımlar şeklinde sıralanabilir (Celep, 2004, s.177).

Disiplinin sağlanabilmesi için uzmanlar tarafından pek çok disiplin modeli ileri sürülmüştür. Bu disiplin modellerinden bazıları diğerlerine göre daha avantajlı olsa da hiçbirinin tek başına eksiksiz olduğu söylenemez. Mevcut disiplin modellerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

2.2.6.1. Kounin Modeli

Kounin, kendi adıyla anılan kuramında sınıf disiplinini sağlamak için kaos teorisi ve dalga etkisine dikkat çekmiştir. Ona göre öğretmen, bir öğrencinin istenmeyen davranışını düzelttiğinde bu olay, diğer öğrencilerin davranışını da etkiler (Çifçili, 2009, s.94).

Kounin'in dalga etkisi üzerindeki araştırması, derslerinden birinde bir öğrencisinin gazete okumasına karşı çıkmasıyla başlamıştır. Bu tepkisinin ardından sınıftaki diğer öğrencilerin davranışlarında bir farklılık gözlemiştir. Öğrenciler, daha dik oturmuşlar ve dersi daha dikkatli dinlemeye başlamışlardır. Kounin'in gözlemi ona, öğretmenin uygun olmayan davranışa gösterdiği tepkinin, bunu gören diğer öğrencilerin davranışlarını da etkilediğine inandırmıştır. Kounin dalga etkisinin, okulun ilk günlerinde daha etkili olduğunu da gözlemiştir. Ona göre öğretmen, istenmeyen davranış sona erinceye kadar “şunu demek istiyorum” diyerek kararlılığını göstermelidir. Öğretmenin, her an sınıfta olup biten her şeyin farkında olduğunu hissettirmesi gerekmektedir. Sınıfta verilen etkinliklerle meşgul olmayan öğrencilere öğretmenin, “bugün bu iş bitecek, henüz başlamadığımızı görüyorum” demesi, onun uyanık olduğunu gösterecektir (Pala, 2005, s.173). Açıklık ve kararlılık, dalga etkisinin en önemli faktörleri olarak kabul edilmektedir (Saritaş, 2005, s.77).

2.2.6.2. Davranış Değiştirme Modeli (B. F. Skinner)

Davranış değiştirme modeli, Skinner'in “öğrenme teorisi” üzerine temellendirilmiş olsa da aslında bu model, Pavlov'un çalışmasıyla başlamıştır. Bu teori, davranışlar ve çevre koşulları arasındaki ilişkiyi araştırır. Davranış değiştirme modeli, hemen hemen tüm davranışların öğrenildiğini, bu öğrenme olayının ve öğrenilen davranışın sürdürülebilmesinin de çevreden gelen etkilere bağlı olduğunu varsayar. Çevreden gelen etkilere verilen tepkilerin, insan davranışlarını oluşturduğunu savunur. Öğrenmenin bir davranış değişikliği olduğunu, öğretmenin görevinin de öğrencide davranış değişikliği meydana getirmek olduğunu söyler (Tertemiz, 2009, s.114).

Skinner'e göre davranış değiştirmede izlenecek temel yöntem, ödül-ceza yöntemidir. Ona göre sistematik olarak ödüllendirilen davranış, öğrencilerin istenen yönde

davranışlarını şekillendirmektedir. Skinner'e göre öğretmen, istenen davranışları ödüllendirirse, öğrenci aynı davranışı tekrar etme eğilimi gösterir. Öğretmenler ödül olarak yüz ifadeleri, mimik, gülümseme, hoş söz, not ve yıldız gibi pekiştiriciler kullanabilir, böylece öğrencilerin ilgi ve çabasını artırabilirler. Ödüllendirilmeyen, göz ardı edilen ve ceza verilen davranış ise zayıflar ve zamanla söner. Ceza, istenmeyen davranışın yok edilmesi bakımından olumlu pekiştiricilerden daha çabuk etkisini gösterir. Fakat ceza olumsuz davranışı bastırırken, eğitimin hedeflerini de bazı yönlerden zedelemektedir. Ceza, öğrencilerde olumsuz duygular geliştirebilir, öğretmene karşı soğukluğa ya da düşmanlığa neden olabilir. Bu modele göre öğretmenlerin, öncelikle kurallar ve davranışların sonuçları hakkında öğrencilere yönergeler, açık ve net bilgiler vermesi gerekmektedir (Pala, 2005, s.174).

2.2.6.3. Güvengen Davranış Modeli (Canter Modeli)

Lee ve Marlene Canter (1985) tarafından geliştirilen diğer bir davranışçı yaklaşım, Güvengen Davranış Modelidir. Bu modele göre bireyler, karmaşa anında edilgen (güvengen olmayan), düşmanca (kırıcı) ve güvengen davranış gösterirler (Celep, 2004, s.183). Öğretmenlerin, olumsuz öğrenci davranışlarına vermiş oldukları tepkiler de bu şekildedir (Celep, 2004, s.186–187):

- 1. Güvengen Olmayan Biçim:** Güvengen olmayan öğretmenler, ne istediklerini ve neyi kabul edebileceklerini öğrencilerine açıkça ifade edemezler. Genel olarak olumsuz davranış gösteren öğrenciyi tehdit eder ve bu tehdidini uygulamayı kısa sürede sonlandırırlar.
- 2. Kırıcı Biçim:** Öğretmen iletilerini öğrencilere kırıcı bir şekilde verir ve öğrencileri hayal kırıklığına uğratırlar. Kırıcı öğretmen davranışları, sinirli, düşmanca, kavgacı, esnek olmayan ve lakayt davranışlar biçimindedir.
- 3. Güvengen Biçim:** Güvengen öğretmenler, duygu ve isteklerini öğrencilere açık bir şekilde iletirler ve sözlerinin arkasında dururlar.

Canter modelinde uygun davranış, bir seçenek sorunudur. İsteddiği takdirde öğrencinin istenmeyen davranışlar konusunda kendisini kontrol edebileceği savunulur. Sınıfta

öğretmenin etkin olmasına dayanan bu modele göre öğretmen şu davranışları sıklıkla sergiler (Sarıtış, 2005, s.76):

- İhtiyaç ve beklentiler konusunda öğrencilerle açık ve dürüst bir iletişim kurar, öğrencilerin iyi niyetlerini kötüye kullanmaz. Öğrencilerin sınıfa uyumlarını arttıracak tepkilerde bulunur.
- Kişisel ve ailevi problemlerden kaynaklanan istenmeyen davranışlara hiçbir şekilde tolerans göstermez, istenmeyen davranışlarla öğretim yılının başından itibaren aynı kararlılıkla mücadele eder.
- İstenen ve istenmeyen davranışların kazandırılmasında ödül ve fiziksel olmayan ceza yöntemlerinden (teneffüse çıkmama, dersten sonra okulda kalma, müdürün odasına gönderme) yararlanır.
- Sınıf kuralları ve bunun olası sonuçları hakkında öğrenciler ve velileri açıkça bilgilendirir.
- Öğrencilerin birbirlerine, öğretmenlere ve okul yönetimine karşı saygılı, nazik ve sorumlu davranmasında ısrarcı olur.

Canter, disiplinin sıkı kontrol ve öğrencilere insanlık dışı davranma değil, insancıl öğrenme ortamı sağlayarak psikolojik güvenliği ve yetenekleri genişletecek bir gereksinim olduğunu savunmaktadır. Öğretmenin başarısızlığının nedenini de disiplini sağlamadaki başarısızlığı olarak görmektedir (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007, s.154).

2.2.6.4. Ussal Sonuçlar Modeli (Rudolf Dreikurs)

Bu disiplin modeli Rudolf Dreikurs ve Jane Nelson'un sınıf düzeni üzerindeki araştırmaları ile A. Adler'in kuramlarına dayanır (Celep, 2004,s.194). Öğrencilerin yanlış davranışlarının giderilemeyen ihtiyaçlarının bir ürünü olduğu görüşünü temel alır. Bu modele göre tüm insanlar sosyal açıdan ait olma ve kabul edilme ihtiyacındadırlar. Öğrenciler, kabul görme konusunda başarısız olduklarında hatalı hedefler adı verilen yanlış davranışlar örüntüsü başlar (Tertemiz, 2009, s.116–117).

Dreikurs'a (1982) göre öğrencilerin temel ihtiyaçlarının sınıfta öğretmen tarafından dikkate alınması şarttır. İstenmeyen davranışlar; tanınmak, dikkat çekmek, güç aramak,

intikam almak, yetersizlik göstermek gibi amaçları olan davranışlar olarak görülmelidir. Öğretmen bunları fark edebilmeli ve mücadele edebilmelidir (Çifçili, 2009, s.94).

Dreikurs; otokratik, serbest bırakıcı ve demokratik olmak üzere üç öğretmen tipi olduğunu öne sürmektedir (Pala, 2005, s.174–175):

- **Otokratik Öğretmen:** Otokratik öğretmenler, sınıf kontrolünün kendi elinde olduğu hissini vermeye çalışırlar. Sınıfa takım elbise ve kravatla girer, etrafa soğukça bakar ve öğrencilerini selamlamadan derse başlarlar. Soru sormaya cesaret eden öğrencilerle dalga geçerler. Bu durum, öğrencilerin otorite figürünü reddetmesine ve istenmeyen davranışların oluşmasına neden olur. Öğrenciler, demokratik bir atmosfer arar ve kendilerine insan gibi davranılmasını isterler.
- **Serbest Bırakıcı Öğretmen:** Serbest bırakıcı öğretmenler, etkisizdir. Sınıfa girer girmez gülümserler ve sınıfta dolaşan öğrencilere hiç aldırış etmezler. Böyle bir ortamda yetişen öğrenciler, toplum içinde kurallara uymanın gerekli olduğunu ve kuralları çiğnemenin bir sonucunun olacağını öğrenemezler. İstedikleri zaman istedikleri her şeyi yapabileceklerine inanırlar.
- **Demokratik Öğretmen:** Demokratik öğretmenler, öğrencileri üzerinde güven verici bir etki bırakırlar (Celep, 2004, s.199). Sınıfa girdiklerinde öğrencilerini selamlar ve herkesin oturmasını ister, sınıfta dolaşan öğrenciler varsa kendilerini gördüğünü belirten sinyaller gönderirler. Herkesin dikkati toplanıncaya kadar beklerler. Kuralları belirlerken öğrencilerin görüşlerini alır ve öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilediklerinde sonuçlarına katlanacaklarını belirtirler.

Ussal sonuçlar modelinde öğrencinin ait olma duygusunu kazanıp ideallerini gerçekleştirmesinde öğretmenlerin baskıcı, serbest bırakıcı ve demokratik davranış türlerinden hangisini seçeceği önem taşır. Öğretmenin seçeceği davranış biçimi onun sınıf içi disiplin anlayışını oluşturur ve ussal sonuçlar modelindeki hedeflere ulaşmayı etkiler (Tümkiye, 2005, s.351). Bu modelde öğrencilerin sadece demokratik koşullar altında öğretmenlerine olumlu tepkiler verdikleri varsayılır. Yanlış davranışlar, öğrencilerle danışmanlık görüşmesi yapılarak halledilir. Büyük öğrencilerin sınıftaki davranış kurallarının oluşturulmasına yardımcı olmalarına izin verilir. Kurallara uyan

öğrenciler ödüllendirilir, uymayanlar ise bu davranışlarının sonuçlarına katlanırlar (Steere'den aktaran Tosun, 2002, s.131).

2.2.6.5. İnsanlar Arası İlişkileri Çözümleme Modeli (Eric Berne, Thomas Harris)

Bu disiplin yaklaşımı, anne-baba (aile), çocuk ve yetişkin ego durumları olmak üzere üç ego durumuna dayanmaktadır (Celep, 2004, s.201–203):

- **Anne-Baba Ego Durumu:** Yaşamın ilk beş yılı boyunca bireyin dış olaylara dair deneyimi, ilk çevresi olan ailesinden ve öğretmenlerinden gördüğü davranışlar, daha sonraki yaşantılarında kullanılmak üzere sorgulanmadan belleğine kayıt edilir.
- **Çocuk Ego Durumu:** Ailelerin söyledikleri kaydedilirken çocuğun ego durumu da olayları eş zamanlı olarak kaydeder. Fakat bu kayıtların çoğu gördüklerine ve işittiklerine verdikleri tepkilerden oluşur. Çocuklar ilk yıllarda dilin anlamlarını kavrayamadıklarından tepkilerinin çoğu duygusaldır.
- **Yetişkin Ego Durumu:** Kendi düşüncelerinden ve farkındalıklarından elde ettikleriyle yapabileceği şeyleri öğrenebilir. Bu kavrama düzeyine ulaştığında yetişkin ego durumu oluşmaya başlar. Yetişkin ego durumunda her şeyi olduğu gibi kabul ya da reddetme söz konusu değildir. Çocuk durumu sorgular ve varacağı sonuca göre bir tepki gösterir.

Bir öğretmen yetişkin ego durumunda olmalıdır ve öğrencilerine de bunu öğretmelidir. Eğer öğrencilere yetişkin ego durumlarını geliştirme fırsatı verilirse, daha akılcı bireyler olacaklardır. Bireyin, insanlarla etkileşimlerinde hangi ego durumunu kullandığının bilincinde olması önemlidir. Eğer yetişkin-çocuk gibi ayrı ego durumlarından etkileşimler olursa, o zaman etkili iletişim engellenir ve birbirine uymayan etkileşim çatışmaya yol açar. Bu da öğrenci-öğretmen ilişkisine zarar verir (Boyacı, 2011,).

Öğretmen, üç ego durumunu anlayabilecek birikime sahipse ilişkileri daha iyi çözümlenebilir ve öğrencilerin davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Benzer şekilde kendi davranışlarını da gözden geçirip gerekli değişiklikleri hayata geçirebilir (Celep, 2004, s.206).

2.2.6.6. Ginott Modeli (Haim Ginott)

Ginott'a göre disiplin, bir dizi küçük zaferlerden meydana gelmektedir ve disiplini sağlamada en önemli faktör öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için kendisi iyi bir örnek olmalıdır. Ginott, öğrencinin istenmeyen bir davranışı karşısında onlara kesinlikle “aptal”, “tembel”, “sorumsuz” gibi ifadeler kullanmamak, bunun yerine doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşp duruma ilgili “ben mesajları” (ben hayal kırıklığına uğradım, ben kızgınım gibi) göndermek gerektiğini vurgulamaktadır (Pala, 2005, s.174).

Ginott'a göre öğretmen, bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencileri etiketlemekten ve onlara kesin emirler vermekten kaçınmalıdırlar. Çünkü bu durum, öğrencilerin işbirliği yaparak ortak amaçlara ulaşma konusundaki motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler. Öğrenciler uygun olmayan davranışlar gösterdiklerinde öğretmen, öğrencinin kişiliğine değil, doğrudan olumsuz davranışlarına yönelmelidir. Sorunlu öğrenci davranışlarına karşı öfkeli bir şekilde yaklaşmamalı, öğrenciyi doğru bir şekilde anlamaya çalışmalıdır. Öğrenciler, öğretmenin zorla ve duyarsız bir şekilde kendi kişisel alanlarına müdahalesini anlamsız bulmaktadırlar. Öğretmen, öğrenciyle alay ederek, onları eleştirerek ya da ceza uygulayarak öğrencinin performansını arttıramaz. Ginnot'a göre öğretmenlerin etkili bir öğretim sürecinde şunlara dikkat etmeleri gerekir (Çelik, 2003, s.48–49):

1. Öğretmen, öğrencinin duygularını ve kişiliğini kabullendiğini gösteren mesajlar göndermeli, öğrenciyi lekelemeden istediği davranışları açıkça belirtmelidir.
2. İstenmeyen davranışlarla ilgili sorunları çözmeye öğrenciler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesini özendirilmelidir.
3. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini açıklarken onlara karşı anlayışlı olmalı ve empati kurabilmelidir.
4. Tüm olumlu ortamlarda öğrenciye karşı saygı göstermelidir.
5. Öğrencilere karşı samimi olmalı, duygularını onlardan saklamamalı, öfkeli olmamalı ve kesinlikle öğrencinin kişiliğine saldırıda bulunmamalıdır

2.2.6.7. Öğretmen Etkililiği Modeli (Thomas Gordon)

Bu model Thomas Gordon (1974) tarafından öğretmenlerle öğrenciler arasında iyi bir ilişki kurulmasını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Gordon, öğretmenlerin anlayışlı tavırlarının istenmeyen davranışları azaltabileceğini savunur. Öğretmen etkililiği modeli, sınıftaki problemlerin çözümü için öncelikle problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Gordon, eğer sorun öğrencideyse öğretmenin o öğrenciyi bir danışman gibi dinlemesini önerir. Öğretmen, öğrenciye sorunu bulup çözmesinde yardımcı olmalıdır. Diğer taraftan sorun öğretmendeysse sorunu öğretmen ve öğrenciler karşılıklı olarak çözmelidir (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007, s.154).

Gordon, öğretmenlerin sınıfta otoriter ya da başıboş bir yönetim yaklaşımı kullanmamaları gerektiğini, öğrencilerin öz denetim ve öz disiplini öğrenebileceğini savunmaktadır. Ona göre öğrencilerin denetimini sağlamakta ödül ve ceza yöntemleri etkisizdir ve hatta bazı istenmedik yan etkilere neden olabilmektedir. Öğrencinin sorunlu davranışları çok iyi analiz edilmeli ve mantıklı bir şekilde sorun çözülmeye çalışılmalıdır (Çelik, 2003, s.48–49).

Gordon (2008), öğrencilere yardım etmenin en iyi yolunun onları dinlemek olduğunu belirtir. Etkili danışmanların en etkili araçlarının dinleme olduğunu, pek çok kişinin sandığı gibi nasihat etme, deliller sunma, uyarma, çözümler sunma, değerlendirme ve yargılama olmadığını söyler. Etkili öğretmenlerin de öğrencilerine yardımcı olabilmek için pasif dinleme, işe yarayan kabul tepkileri gösterme, kapı aralayıcıları kullanma ve aktif dinlemeden yararlanmaları gerektiğini vurgular (s.78–81). Çatışmaları çözebilmek için kaybeden yok (kazan-kazan) yönteminin kullanılmasını daha sağlıklı bulur.

Sorunların çözümünde ise John Dewey tarafından önerilen altı adımlı sürecinin uygulanmasını savunur. Bu altı adım şöyledir (Gordon, 2008, s.267–268):

1. Sorunu tanımlamak
2. Olası çözümler sunmak
3. Çözümleri değerlendirmek
4. Karar vermek
5. Kararın nasıl uygulanacağını bildirmek
6. Çözümün başarısını değerlendirmek

2.2.6.8. Gerçeklik Terapisi/Kontrol Modeli (William Glasser)

Glasser, 1985 öncesi ve 1985 sonrası olmak üzere iki tane disiplin modeli geliştirmiştir. 1985 öncesi disiplin modelinde Glasser, kuralların gerekli olduğunu ve uygulanması gerektiğini ifade eder. İstenen ve istenmeyen her davranışında öğrenci uygun bir karşılık görmelidir. İstenmeyen davranış için hiçbir özür kabul edilmemeli, sorumluluklar vurgulanmalı, istenmeyen davranışlar konusunda öğrenci bilinçlendirilmeli ve değer yargıları oluşturulmalıdır. Bu modelde sınıf toplantıları, istenmeyen davranışlara çözüm üretmede etkili bir yol olarak görülür. Öğretmenin bilinçli olarak geri planda kaldığı bu toplantılarda sınıf kuralları, bunların kimler tarafından nasıl denetleneceği, uyulmadığında izlenecek yollar belirlenerek öğrencilere kendilerini denetleme sorumluluğu verilir (Sarıtaş, 2005, s.77). Glasser'e göre öğretmenlerin sınıf toplantılarını düzenli olarak yapmaları gerekmektedir ve konu başlıklarına göre toplantılar üç çeşittir (Ünal ve Ada, 2000, s.30):

1. Öğrencilerin sosyal yönelimleri ile ilgili toplantılar
2. Öğrenciler tarafından geliştirilen konuların tartışıldığı toplantılar
3. Programa uygun öğretimin ne düzeyde gerçekleştirildiğinin tartışıldığı toplantılar

Glasser, 1985 sonrası disiplin modelinde kalite konusuna yoğunlaşmıştır. Ona göre bireylerin sevgi, güç, özgürlük, eğlence ve yaşama olmak üzere beş temel gereksinimi vardır. Bu yüzden kaliteyi, bu temel gereksinimlerin birini ya da daha fazlasını sürekli olarak karşılamayı sağlayan her şey olarak tanımlamıştır (Glasser, 2000, s.17).

Glasser'e göre okulda kalitenin olabilmesi için öğretmenlerin öğretim yöntemlerini değiştirmeleri gerekir (Çifçili, 2009, s.95). Ona göre öğretmenler, öğrenciye yaklaşımları bakımından patron öğretmenler ve lider öğretmenler olmak üzere ikiye ayrılır. Patronca davranan öğretmenler bir sorun karşısında öğrencileriyle konuşmak istemezler, sorunu görmezden gelme veya kestirip atma taraftarıdır. Sorun karşısında hemen öğrencinin ailesini arayarak durumdan haberdar etmeye çalışırlar. Aslında ailenin haberdar edilmesinin altında yatan neden, öğrencinin ceza almasını istemeleridir. Oysa hiçbir öğrenci ceza almaktan hoşlanmaz. Lider öğretmenler ise huzur bozan

öğrencilerle başa çıkmak için büyük çaba harcarlar. Disiplin sorunlarını mümkün olduğunca aileyi işin içine katmadan çözmeye çalışırlar. Burada verilmek istenen asıl mesaj, biz ailenin seni cezalandırmasını değil, sorununun çözülmesini istiyoruz şeklindedir. Lider öğretmenler, huzur bozan öğrenciye kızgınlık ya da savunmacı bir anlayışla değil sakinlikle yaklaşırlar (Glasser, 1999, s.146–152).

Glasser, öğrencilerin ait olma, güç, eğlence ve özgürlük gibi ihtiyaçlarına önem vermeyen eğitimin başarısızlığa mahkum olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, derse katıldıklarında, öğretmen ve diğer arkadaşlarının ilgisini çektiklerinde, sınıfla ilgili konuları tartışabildiklerinde *ait olma* duygusunu yaşamaktadırlar. Öğretmen, sınıfla ilgili konularda karar vermeye katılmalarına izin verdiğinde *güç* duygusunu yaşamaktadırlar. Öğrenciler, arkadaşlarıyla işbirliği içinde ilgi çekici etkinliklerde çalıştıklarında ve başarılarını başkalarıyla paylaştıklarında da *eğlenmektedirler*. Öğretmen, öğrencilere sorumluluk verdiğinde *özgürlük* duygusunu yaşamaktadırlar. Sonuç olarak öğretmenler, öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve davranışları için aktif sorumluluk aldığı, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak paylaşma ve dayanışma duygusunu yaşadığı, kendilerini sınıfın bir parçası gibi hissetmelerini sağlayan tutum ve davranışlarla öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılayabilirler (Atıcı, 2003, s.29).

2.2.6.9. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli

Bu model, insancıl psikolog Maslow ve Adler, bilişsel gelişimci Erikson, Havighurst, Kohlberg ve Piaget'nin düşüncelerinden doğmuştur. Ayrıca Dreikurs, Nelson ve Glasser'in düşüncelerini de içerir. Sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modeli, sorunlu ve işlevsel bozukluğu olan öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencilerin çoğunun sınıfta, okulda ve toplumda sorumlu bir biçimde davranabileceğini öne sürer. Bu modele göre sorumlu bir biçimde davranmak, içselleştirilmiş değerler ve inançlar bütünlüğüne göre eylemlerin sonuçlarının kabul edilmesi anlamına gelir. Sorumluluk sahibi öğrenciler, sergiledikleri olumlu davranışlar dizisinde genelde içsel denetim odağı kullanırlar, davranışlarının sonuçlarını kabul ederler ve kurallara sorumsuz öğrencilerden daha çok uyarlar (Celep, 2004, s.247).

Sorumluluğa dayalı sınıf yönetim modelinin amacı, demokratik ve çok kültürlü bir toplumda üretken biçimde yaşayabilecek sorumlu çocuklar yetiştirmektir. Bu sebeple öğretmenler ve okul yönetimi gerek öğretimde gerekse liderlik rollerinde demokratik kuralları uygulamalıdır. İnsan eşitliği, hassasiyetliği, değerliliği kavramlarına, karar verme sürecine katılıma ve davranışların sonuçlarının kabulüne ders programlarında yer vererek öğretmelidirler (Celep, 2004, s.248).

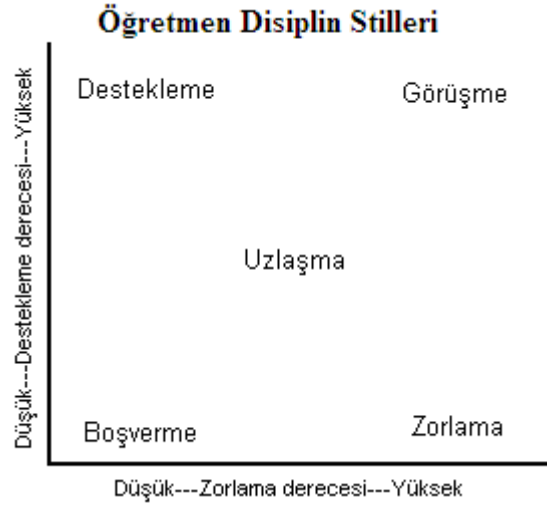
2.2.6.10. Olumlu Disiplin Modeli (F. H. Jones)

Psikolog Fredric H. Jones tarafından oluşturulan modelin asıl noktası, öğrencilerin öz kontrollerini oluştururken onlara destek ve yardımcı olmaktır. Bu modelde sınıf disiplini, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak ve istenmeyen davranışları en aza indirmek üzerine temellenmiştir (Tertemiz, 2009, s.128).

Jones (1979), tipik bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık olarak % 50'sini, görevlerini yapmayan ya da diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşarak geçirdiklerini ileri sürmektedir. Başlıca istenmeyen davranışlar; izinsiz konuşma, gürültü yapma, başkasının yerine oturma gibi genel davranışlardır. Öğretmen, vücut dilini etkili kullanarak, öğrenciyi cesaretlendirerek ve bireysel yardım sunarak zaman kaybını önleyebilir. Vücudun duruş şekli, göz teması, yüz ifadeleri, sinyal gönderme ve fiziksel yakınlık ile vücut dilini etkili kullanmak mümkündür. Öğrenciyi işe yoğunlaştırma, uygun davranmasını teşvik etme, motive etme öğrencinin iyi davranmasına yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilere bireysel yardım sağlarsa, onlar da işi tamamlamaya daha fazla yöneleceklerdir (Pala, 2005, s.175).

2.2.7. TOMAL'A GÖRE ÖĞRETMEN DİSİPLİN STİLLERİ

Tomal'a göre öğretmenler, kabul edilebilir öğrenci davranışlarını sağlamada değişik yöntemler kullanırlar. Her öğretmen öğrenci disiplin sorunlarını farklı stillerle ele alır. Bu disiplin stilleri, öğretmenlerin kuralları dayatma (zorlama) ve öğrencileri destekleme derecesine dayalı olarak düşünülebilir (Tomal, 2001). Buna göre bir uçta zorlayıcı, diğer uçta destekleyici disiplin stili olmak üzere öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları disiplin stilleri Şekil 2.4'te gösterildiği gibi beş tanedir.



Şekil 2.4. Öğretmen Disiplin Stilleri

Kaynak: Tomal, 2001.

Zorlayıcı (enforcing) terimi, öğrencileri disipline etmede öğretmenin kararlılık derecesi olarak ifade edilebilir. Oldukça zorlayıcı özellikler gösteren bir öğretmen, kendi konumunu korumaya büyük önem verir. Destekleyici (supporting) terimi ise bir öğretmenin öğrencilerine yardımcı olma derecesi olarak tanımlanabilir. Yüksek destekleyici özelliklere sahip bir öğretmen için öğrenciye hizmet verme, büyük önem taşır. Zorlayıcı ve destekleyici özelliklerin birleşimine dayanarak öğretmenlerin stilleri beş ana stile ayrılmıştır. Bunlar; zorlayıcı, destekleyici, boş verici, uzlaşmacı ve görüşmecidir. Bu disiplin stilleri ile ilgili karakteristikler Tablo 2.4’te listelenmiştir (Tomal, 2001):

ÖĞRETMEN DİSİPLİN STİLLERİNİN NİTELİKLERİ

Destekleyici

- *Uyum isteyen
- *Yardımsıver, cana yakın
- *Kararsız
- *Kaçamak
- *Kişisel
- *İddiasız

Görüşmeci

- *Çözüm isteyen
- *Kazan-kazan yaklaşımı
- *Objektif
- *Sorumlu
- *Kararlı
- *İşbirliği yapan

Uzlaşmacı

- * Manipülatif
- * Tutarsız
- * Karakersiz
- * Sınırları oluşturan
- * Al gülüm ver gülüm
- * Sınırlanmamış

Boş verici

- *Hiçbir şey yapmayan
- *Sorunlardan uzak duran
- *Münzevi
- *Öğrencileri yok sayan
- *Bastıran (gizleyen)
- *Kayıtsız

Zorlayıcı

- *Kendini üstün gören
 - *Korkutan
 - *Kontrol eden
 - *Tehdit eden
 - *Aşağılayan
 - *Diktatör
-

Tablo 2.4. Öğretmen Disiplin Stillerinin Nitelikleri

Kaynak: Tomal, 2001.

Tomal'a göre öğretmen disiplin stilleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Tomal, 1998; 2001; Sağnak, 2008a, 2008b):

2.2.7.1. Zorlayıcı (Enforcer)

Eğer bir öğretmenin zorlama derecesi yüksek, destekleme derecesi de düşük ise o öğretmenin stili "zorlayıcı" olarak adlandırılır. Bu öğretmen tipi, öğrencilerin tüm kurallara itaat etmesinde ısrar eden bir diktatöre benzer. Zorlayıcı öğretmen stilinde disiplin problemlerine "sıfır tolerans"ın olduğu bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerine tutarlı bir sertlik yanlısı yaklaşım uygulama ve onlara küçük bir hareket alanı bırakma, zorlayıcı tarzdaki öğretmenlerin karakteristik özelliğidir. Zorlayıcı tarzdaki öğretmenlerin bireysel koşulları çok az önemsedikleri, "bir öğrenciye izin verirsem tüm öğrencilere izin vermek zorunda kalırım" şeklinde bir eğilime sahip oldukları görülmüştür.

Bu tarzda otokratik olma, kendini beğenme, tehdit etme, korkutucu olma ve küçük düşürme özellikleri vardır. Zorlayıcı öğretmenler, kontrolün ellerinde bulunmasından, katı kuralların koyulmasından ve sınırların oluşturulmasından yanadırlar. Ancak öğrenciler, kendilerini susturulmuş hissedebilir, öğretmenine ve arkadaşlarına soru sormaktan korktuğu için başarılı olamayabilirler. Bu tip öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını hissedebilir ve sınıfta çok kaygılı olabilirler. Bu kaygı, öğrencinin kişisel gelişiminde eksikliklere ve özsaygısının düşük düzeyde kalmasına neden olabilir.

2.2.7.2. Destekleyici (Supporter)

Destekleyici disiplin tarzına sahip öğretmenler, yüksek derecede destekleyici ve düşük derecede de zorlayıcı özellikler sergiler. Bir disiplin sorunu hakkında öğrencileriyle konuşmak için büyük çaba sarf ederler ve disiplin işlemlerinde oldukça hoşgörülüdürler. Bu öğretmenlerde öğrencileriyle ilgili olma ve empati önemli bir yere sahiptir ancak çok düşük düzeyde kararlılık gösterirler. Öğrencinin kişisel duygularıyla çok ilgilenirler ve zor zamanlarda da katı politikalar uygularlar.

Destekleyici tarzdaki öğretmenler, disiplin problemlerini sakinleştirici ve iddiasız bir yaklaşımla ele alırlar. Öğrenciler şüpheli bir durumda olmalarına rağmen öğrencilerin sıkı bir disiplin cezası alması konusunda isteksiz görünme eğilimindedirler.

Bu tarzın olumsuz sonuçları, birçok olumsuz davranışın yapıldığıyla kalmasıdır. Bu öğretmenlerin kurallar ve yönetmelikler yerine öğrenci ihtiyaçlarına öncelik vermeleri sınıfta bir karışıklığa neden olabilir.

Bu tip öğretmenlerin öğrencilerin hisleri ve kişisel ilgilerini öğrenme konusunda fedakâr oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerinin çok rahat olmasını sağlamakla oldukça ilgilidirler ve onlara göre öğrencilere özen gösterilen bir atmosferin varlığı, yüksek performans ile akademik başarının temin edilmesi için gereklidir.

2.2.7.3. Boşverici (Abdicator)

Düşük derecede destekleyici ve zorlayıcı öğretmen nitelikleri, boş verici tarzdaki öğretmenlerin karakteristik özellikleridir. Boş verici tarzdaki öğretmenler, disiplin problemlerini ele alma ve öğrencileriyle ilgilenme konusunda ilgisiz olma eğilimindedirler. Bu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili tükenmiş oldukları, emekliliği bekledikleri ya da başka bir iş aradıkları söylenebilir. Boş verici tarzdaki öğretmenler, sınıftaki istenmeyen davranışlara karşı bir hayli müsamahalı olma ve disiplin problemleriyle karşı karşıya gelmekten kaçınma eğilimindedirler.

Bu öğretmenlerde yıllarca çalıştığını düşünen ve mesleğinden sıkılmış olan öğretmen özellikleri görülür. Öğrencilerin uslu olup olmadıkları konusunda pek ilgili değildirler. Problemlili öğrencilerle anlaşmak yerine onları okul disiplin kurulu başkanına göndermeyi tercih etmektedirler. Bu tip öğretmenler, sınıfta öğrencileri yönetmek için minimum çaba gösterirler. Öğrenciler, bu disiplin stilini benimseyen öğretmenlerin sınıf yönetiminin zayıf olduğunu fark eder ve onlara daha az saygı gösterirler. Hem disiplini korumayı pek önemsememeleri hem de ilgisiz tutumları, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini ertelemektedir. Bu disiplin stilinin öğrencileri demotivasyona sürüklediği, düşük akademik başarıya ve sınıf bozulmasına yol açtığı ortaya çıkmıştır.

2.2.7.4. Uzlaşmacı (Compromiser)

Uzlaşmacı tarzdaki öğretmenler, zorlayıcı ve destekleyici özelliklere orta derecede sahiptirler. Onlar, öğrencilerini disipline ederken karşılıklı uzlaşmayla bir hayli meşgul olma eğilimindedirler. Bu öğretmenler, öğrencileri için kendi konumlarını tehlikeye atma konusunda diğer tarzlara göre daha istekli olduklarından okul disiplin politikalarını uygulamada bir bakıma etkisiz ve tutarsız oldukları orta çıkmıştır.

Uzlaşmacı tarzdaki öğretmenler, dayatmacı politikaların uygulanmasına karşı olma eğilimindedirler. Zaman zaman öğrencilerine empatik yaklaşırken bazen de daha iddialı bir disiplin tarzı benimserler. Sıkı sınıf kurallarının dengelenmesi gerektiğine ve sınıfta öğrenci özgürlüğüne izin verilmesini denemeye inanmaktadırlar.

Bu tarzın bazı negatif sonuçları dikkati çekmektedir. Uzlaşmacı tarzdaki öğretmenlerin, öğrencilerine olan tutarsız davranışları, öğrencilerin çoğunlukla kafalarının karışmasına ve nerede duracaklarını bilememelerine yol açar. Kendi davranışlarıyla öğretmenin beklentileri arasındaki bir denge arayışında kendilerini yılmış hissedebilirler. Sonuç olarak bu öğretmenler, öğrenciler arasında bir çatışma yaratabilir ve tutarsız kural uygulamaları yüzünden öğrenciler bazı sınıf arkadaşlarına imtiyazlı muamele yapıldığını düşündükleri için bu arkadaşlarına karşı kin geliştirebilirler.

2.2.7.5. Görüşmeci (Negotiator)

En etkili yaklaşım olarak görülen görüşmeci disiplin tarzını benimseyen öğretmenler, dayatma (zorlama) ve desteklemeye yüksek derecede önem verirler. Öğrenci disiplininde kazan-kazan yaklaşımını kullanırlar. Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak öğrenme ortamı oluşturmaya uğraşırlar. Bu öğretmenler, öğretmen/veli toplantıları, öğrencileri dinleme, kural ve yönetmelikleri uygulama, aile/telefon görüşmeleri ve öğrencileriyle rehberlik oturumları gibi çok sayıda disiplin yaklaşımından yararlanırlar.

İşbirlikçi bir kazan- kazan ortamını korumak için okuldan sonra öğrenciler ve aileleriyle konuşmaya ekstra zaman ayırmak için çaba gösterirler. Aileler, öğretmenler ve öğrencilerle bir araya gelerek öğrenci için en iyisinin ne olduğu konusunda görüş birliğine varmaya çalışırlar.

Görüşmeci tarzdaki öğretmenlerin objektif, kararlı, sorumlu ve sınıf disiplininin sağlanmasında sorumluluk almaya meraklı oldukları ortaya çıkmıştır. Sıfır tolerans politikasına katılmamakla birlikte tüm durumların hafifletici nedenler yüzünden farklı disiplin cezalarını gerektirebileceğini düşünürler. Bir disiplin durumunu yönetmeden önce bu disiplin durumuna ait gerçekleri araştırmaktan yanadırlar. Bu öğretmenler, kontrolün korunmasında kararlılığa önem verirler ve ayrıca öğrencilerine saygı duyarlar.

Görüşmeci öğretmenlerin, öğrencilerin üzerindeki olumsuz etkilerinin ve disiplin problemlerini ele alma zorluğunun asgari miktarda olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin gözünü korkutmadan ve onları küçük görmeden disiplinin sürdürülmesine yüksek derecede bağlıdırlar.

2.2.8. Disiplini Sağlamada Öğretmen Kişilik Özellikleri

Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğretmenler, kuşkusuz en önemli unsurdur. Öğretmenlik mesleği de bu sebeple dikkatle ve özveriyle yapılması gereken bir meslektir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesine göre; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007).

Öğretmenlik, geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olmayı gerektirir. Mezra, köy, kasaba ya da şehir, nerede çalışırsa çalışsın öğretmenlerin en çok muhatap oldukları insan grubu öğrencilerdir. Öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkileri, okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkilerde duygusal yön ağır basmaktadır. Örneğin, pek çoğumuzun unutamadığı bir öğretmeni ve özellikle ilk öğretmeni vardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.213). Her öğretmen, kendi kişiliğine uygun olarak tercih ettiği öğretim yöntemleri, iletişim biçimi, disiplin anlayışı ve bütün bu davranışlarının öğrenciye hissettirdiği duygularla hatırlanır.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlik yeteneği ile kişiliği oluşturan çeşitli özellikler arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Öğretmen kişiliği, eğitim alanında en çok araştırma yapılan konulardan biridir. Öğretmen kişiliğinin bu denli önemli olması, onu devamlı olarak araştırmaların konusu yapmıştır. Öğretmen kişilik özelliklerini oluşturan unsurların her biri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Hesapçıoğlu, 2008, s.364).

Tüm eğitimcilerce kabul gören ve bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri kısaca şunlardır (Yılmaz, 2005, s.15–16);

- **Açık Fikirli ve Esnek Olmalıdır:** Yeniliklere açık, katı fikirli olmayan, sahip olduğu bilgileri yeni durumlara uyarlayabilen, öğrenci ve meslektaşlarının fikirlerine saygılı olan, empati kurabilen, programlarda öğrenci ihtiyaçlarına uygun değişiklikler yapabilen öğretmenler başarılı öğretmenlerdir.
- **Hoşgörülü ve Sabırlı Olmalıdır:** Sınıf içinde demokratik bir ortamın oluşması için öğretmen hoşgörülü olmalıdır. Öğrencilerini, sınıf içindeki en küçük olumsuzluklarda hemen cezalandırma yoluna gitmemelidir. Bu durumda hoşgörülü olmalı onları anlamaya çalışmalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurarak sınıf içerisinde ağır ya da hızlı öğrenenler bulunabileceğini tahmin etmeli ve en küçük olumsuzlukta sinirlenmemeli, sabırlı olmalıdır.
- **Sevecen, Anlayışlı ve Espriyi Olmalıdır:** Eğitim sevgiyle başlar. Öğretmen öğrencisini sevmelidir. Başarı ancak öğrenciyi sevmek ve ona dersini sevdirmekle mümkündür. Sevecen öğretmen, öğrencileri ile olumlu bir ilişki kurar. Sevgiyle yaklaşmak aynı zamanda öğrencinin güvenini kazanmayı sağlar. Öğretmenler aynı zamanda esprili de olmalıdır. Bu özelliğe sahip öğretmenler, öğrenmeyi eğlenceli hale getirebilirler. Dozunu iyi ayarlamak koşuluyla espri, sınıfta gerilimi azaltır ve disiplin sorunlarını en aza indirir.
- **Cesaretlendirici ve Destekleyici Olmalıdır:** Öğrencilerini öğrenmeye karşı cesaretlendirmeli, başaramadıkları konularda onları yapabileceklerine inandırmalıdır. Olumsuz davranışlarından çok olumlu davranışlarını ön plana çıkarmalıdır. Öğrencinin kendine güven duyabilmesi için destekleyici olmalıdır.

Bunların yanında fiziksel özellikler (giyimi, konuşmasıyla örnek olması), entelektüel özellikler (mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan) sosyal özellikler (yardımsever, dürüst) ve diğer kişilik özellikleri (güleryüzlü, eleştiriye açık, adil, dengeli, vs.) iyi bir öğretmenin sahip olması gereken başka özelliklerdendir (Küçükahmet, 1999, s.16–17).

Öğretmenlerin kişilik özellikleri, onların öğretim etkinliklerini planlama, düzenleme ve değerlendirme ile ilgili davranışlarında da kendini belli eder. Her öğretmen, adeta kendine özgü bir tutum içinde görevini yerine getirir. Bu nedenle öğretmenler,

genellikle mesleki davranış ve tutumları ile okul ve dersane içindeki liderlik ve kılavuzluk görevleri bakımından demokrat öğretmenler, otokrat (aşırı otoriter) öğretmenler ve pasif (adam sendeci) öğretmenler olmak üzere üçe ayrılabilir (Oğuzkan; 1985, s.63):

1. *Demokrat öğretmenler*, öğrencilere güven duyan, onların duygu ve düşüncelerine önem veren, başarı ya da başarısızlıkların sınıfta birlikte değerlendirilmesi gereğine inanan, eleştirilere açık bir ortam oluşturup zaman zaman kendilerine de yöneltilebilecek eleştirileri anlayışla karşılayabilen öğretmenlerdir. Öğrencileri değerlendirirken nesnel olmaya çalışırlar.
2. *Otokrat (aşırı otoriter) öğretmenler*, öğrencilerine güvenmeyen, onların duygu ve düşüncelerine çoğunlukla önem vermeyen, serbest bir tartışma ortamını uygun bulmayan, baskı ve çekingenlik havası oluşturan öğretmenlerdir. Kendileri hakkında yöneltilecek küçük bir eleştiriye şiddetli tepki gösterirler, daima titiz ve öfkelidirler. Değerlendirmelerinde ise öznel ölçütler kullanırlar.
3. *Pasif (adam sendeci) öğretmenler*, öğrencileriyle yakından ilgilenmeyen, onlara yardım için neredeyse hiç çaba göstermeyen, çoğu zaman kararsız olan, çalışmalarında amaçsız ve plansız öğretmenlerdir. Değerlendirmelerinde ise tutarlılık yoktur. Bu tür davranışlarıyla, öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlığa neden olurlar.

Öğretmen, dersi işleyişindeki etkililiği ile birlikte takındığı olumlu ya da olumsuz tutum ve davranışlarıyla da öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir. Öğrenciler kısa bir zaman zarfında öğretmenlerinin neye nasıl tepki vereceğini, nasıl bir kişiliği olduğunu çözümlerler. Dolayısıyla öğretmen, bildikleriyle değil kendisiyle yüzleşmek durumunda kalır. Birtakım olumsuz durumları önleyebilmek için öğretmen, öğrencilerin tutum ve davranışlarını iyi analiz edebilmeli, ona göre kendisi tutum ve davranış geliştirmelidir (Çetin, 2001).

Öğretmenin özellikleri, çevresinde ve sınıfta sergilediği davranışlar, öğrencileri çok yönlü etkilemektedir. Olumlu etkilemelerin yanında pek çok nedenden dolayı öğretmen, öğrenciyi istenmeyen davranışlara yöneltebilir. Öğretmenler bu davranışları bilinçli olarak değil, daha çok kişisel ya da mesleki eğitim ve ortamlara ilişkin eksikliklerinden

dolayı yaparlar. Öğretmenlerin öğrencileri etkileyen bazı tutum ve davranışları şöyledir (Sarıtaş, 2005, s.73–75):

- Bağıırma, tehdit eme, fiziksel güç kullanma, alay etme, hakaret, azarlama, küçümseme, çocukları sevmeme, yargılama, tükenmişlik, dersi terk etme, hatalı olduğunda özür dilememe, tutarsızlık, derse hazırlıksız gelme, zamanı iyi kullanmama, mesleğini sevmeme, konuları yarıda bırakıp askıya alma, başarısızlığı cezalandırma ve sadece çalışkan öğrencilerle ilgilenme öğrencileri olumsuz olarak etkileyen öğretmen davranışlarındandır.
- Öğrencilerde her zaman öğretmenini model alma eğilimi bulunur. Bu yüzden giyimleri, görünüş ve konuşmaları kısacası her yönüyle öğretmenler, olumlu ya da olumsuz öğrencilerini etkileyebilirler.
- Öğretmenlerin özgüven eksikliği, somurtkanlık, mutsuzluk, takıntı, şüphecilik, gerginlik, tedirginlik ve kaygı gibi olumsuz duygusal özellikleri sınıfa da olumsuz olarak yansır. Duygusal olarak olumlu öğretmen özellikleri, öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesine yardımcı olur. Bu nedenle oldukça önemlidir.

Öğrencilerin görüşlerine göre ideal bir öğretmen; öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin tabiatını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksikliği olmayan, saygılı, sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli metot ve teknikleri kullanabilen öğretmendir (Çetin, 2001).

Sonuç olarak öğretmen kişiliği, eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Mesleki yeterlikleri üstün de olsa çeşitli kişilik bozuklukları olan öğretmenlerin meslekte tutulmaları, hem kendilerinin hem de yetişen yeni neslin zararına olacaktır (Enç, 1979, s.311–312).

2.2.9. ÖDÜL VE CEZA

Ödül ve ceza, aslında davranışçı yaklaşımın sınıf ortamında uygulanmasının bir sonucudur. Davranışçı yaklaşıma göre davranışlar, pekiştireçlerle güçlendirilebilir ve devam ettirilebilir. Doğrudan gözlenebilen davranışlar üzerinde duran bu yaklaşımın savunucularına göre, iyi bir öğretim için etkili bir ödül ve ceza sistemi uygulanmalıdır.

İstenen davranışların güçlendirilmesi için ödül, istenmeyen davranışların ortadan kalkması için de ceza kullanılmalıdır ancak ödülün, cezadan daha etkili olduğu bilinmelidir (Çelik, 2003, s.51–52).

Davranışçı yaklaşım ve bu yaklaşımın uygulamaları Türk Eğitim Sisteminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü eğitim sistemimizde yoğun bir şekilde 1949'dan beri davranışçılık paradigması hakimdi. 2004–2005 eğitim öğretim yılından itibaren başlamak suretiyle davranışçı paradigmadan oluşturmacı paradigmaya geçilmiştir. Bu yeni anlayışta temel yaklaşım; eğitimin yeniden yapılandırılması, öğrenci merkezli eğitim ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek şeklindedir (Hesapçioğlu, 2006). Hangi anlayışın daha iyi olduğu bir yana, davranışçı yaklaşımın uzun süreli hakimiyetinin ardından birden oluşturmacı yaklaşıma geçilmesi, programın uygulayıcıları olan öğretmenleri zorlamış ve henüz okullarda yerini bütünüyle bulamamıştır. Aşağıda, okullarımızda hala baskın bir şekilde etkisini sürdüren davranışçı yaklaşımın olmazsa olmazları olan ödül ve ceza açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.9.1. Ödül

Türkçe sözlükteki anlamına göre ödül, bir başarı karşılığında verilen armağan, mükâfat olarak tanımlanmıştır (TDK, 1988, s. 1130).

Ödül, bir öğretmenin istediği bir öğrenci davranışının hemen ardından verdiği olumlu pekiştiricidir (Saban, 2002, s.77).

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve disiplin yönetmeliğine göre ödül, öğrencilerin uyacakları kurallar ile kendilerinden beklenen davranışlara uymaları ve başarılarının değerlendirilmesi sonucunda takdir, teşekkür ve onur belgesi ile ödüllendirilmelerini ifade etmektedir (MEB, 2007).

Ödül, bireye istenilen davranışları yaptırmak için uygulanan özendiricileri ve istenilen davranışları yaptığında bu davranışın yerleşmesini sağlayan pekiştiricileri içerir. Bu bakımdan ödül verme, bireyde haz oluşturacak özendiricileri ve pekiştiricileri uygulamaktır (Başaran, 1992, s.235).

Ödüllerin etkili olması, aşağıda belirtilen üç koşulun gerçekleştirilmesine bağlıdır (Gordon, 2005, s.24–25):

- Çocuğun yetişkinin denetimine girebilmesi için yetişkinin elindeki bir şeyi çok fazla istemesi gerekir.
- Yetişkinin verdiği ödül, çocuk tarafından gereksinimini karşılayan bir şey olarak görülmelidir.
- Çocuk, ödülü almak için yetişkine bağımlı olmalıdır.

Yetişkinin ödülleri iki biçimde kullanma seçeneği vardır:

- İsteddiği şeyleri çocuğun yapması koşuluyla ödül için söz verebilirler.
- Çocuğun istediği şeyleri yaptıktan sonra beklemediği bir anda onu ödüllendirebilirler.

Sınıf ortamına uygun davranışlar sergileyen öğrencileri ödüllendirmek, öğretmenin başta gelen görevlerinden biridir. Ancak etkili olabilmesi için ödül ya da pekiştireçlerin istenilen davranışların ortaya çıkmasının hemen ardından verilmesi gerekir. Ödülün, gelecek bir zaman dilimi içinde istenildiği gibi davranacağına dair söz veren bir öğrenciye uygulanması kesinlikle doğru değildir. Çünkü bu ödülün davranışların oluşmasına hiçbir etkisi yoktur. Yapılan çalışmalar, sadece öğrenci performansını takip eden pekiştireçlerin işe yaradığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar aynı zamanda pekiştireçlerin uygulanmasındaki çeşitliliğin de oldukça önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Uygun davranışın ortaya çıkmasında kuvvetli etkisi olan ve uygulayıcıların benimsediği pekiştireçler şöyledir (Ataman, 2005, s.199–201):

- 1. Sosyal Pekiştireçler:** Öğrencilerin öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşim ve iletişiminin güçlü bir pekiştireç olduğu kaynaklarca belirtilmektedir. Okul ortamı içinde doğal olan bu pekiştirmeyi sağlamak oldukça kolaydır. Uygun davranış ortaya çıktığında hemen uygulanma olanağına sahiptir. Mesela tören sırasında istenilen biçimde duramayan bir öğrenci, uygun davranışı gösterdiğinde öğretmeni, “sırada duruş biçimini çok beğendim” diyerek sosyal pekiştireci uygulayabilir. Gülümseme, sırtını okşama vs. bu tür pekiştireçlerdendir.

2. **Etkinlikle Pekiştirme:** Öğrencilerin hoşlanarak katıldıkları her etkinlik, yapmaktan hoşlanmadıkları bir etkinliği pekiştirmek için kullanılabilir. Buna Preamack ilkesi denmektedir. Mesela derslerde sessiz durmaları halinde öğrencilere öğleden sonra sevdikleri bir filmi izleme izni verilebilir.
3. **Maddi Pekiştireçler:** Oyuncak, sertifika, okul malzemeleri, aileye yollanan küçük notlar pekiştirme yapmak için kullanılan maddi pekiştireçlerdendir. Bu tür pekiştireçler, sosyal ve etkinlikle pekiştirmenin gücünü yitirmeye başladığı durumlarda onların gücünü arttırmak için kullanılmalı, uygulama süresi yavaş yavaş azaltılarak yerini tekrar sosyal ve etkinlik pekiştireçlerine bırakmalıdır. Maddi pekiştireçler, sık kullanıldıklarında etkisini çabucak yitirmesi ve pahalı bir uygulama olması nedeniyle öğretmenler ve veliler tarafından pek benimsenmemektedir.
4. **Yiyeceklerle Pekiştirme:** Yukarıda bahsedilen pekiştireçler etkisiz kaldığında yiyeceklerle pekiştirme uygulaması yapılabilir. Maddi pekiştireçlere benzer sınırlılıkları bulunmaktadır. Sosyal bir pekiştireçle kullanılması gerekmektedir.
5. **Olumsuz Pekiştireçler:** Bu tür pekiştireçlerin kullanılması, diğerlerinden biraz farklıdır. Olumsuz pekiştireçler, istenilen davranış meydana geldiğinde ortamdan çekilmelidir. Mesela bir öğretmen, öğrencisi ders çalışmadığında ona kaşlarını çatarak bakmaktadır. Öğrenci ders çalışmaya başladığında da kaş çatması ve kızgın bakışı sona erer. Olumsuz pekiştirme istenilen davranışın oluşmasını sağladığında öğrenci mutlaka ödüllendirilmelidir.
6. **Pekiştireç Yerine Sembollerin Kullanılması:** Bu uygulama, öğrenci uygun olan davranışı gösterdiğinde pekiştireç yerine onu simgeleyen bir sembolün verilmesi şeklindedir. Öğrenciler yıldız, marka, pul sayı gibi sembolleri toplarlar. Mesela, elma- 10 sayı, kalem- 20 sayı, on dakika eğitsel video seyretme- 50 sayı gibi. Ancak verilecek sembollerin öğrencilerin yaşlarına uygun seçilmesi önemlidir. Semboller, istenilen davranış oluştuktan hemen sonra verilmeli ve bir sosyal pekiştireçle birlikte uygulanmalıdır.

2.2.9.1.1. Ödül Kullanımının Olumsuzlukları

Ödül, yapılan davranışın istenilen düzeyde ve olumlu olduğunun onaylanması anlamına gelir. Eğer öğrenci ödül için çalışmayı seçerse, ödüller çok iyi bir dürtü olabilir. Ancak yapılması beklenen ya da umulan davranışlar için verilen ödüller, üretkenliği engeller. Ayrıca yapılması beklenen davranışlar için ödüller verilmeye başlandığında “bunun sonucunda benim için ne var?”, “eğer ben iyi olursam ne elde edeceğim?” gibi noktalara varılabilecektir. Bu durum öğrencinin sorumluluk duygusunun körelmesine ve bencilliğin kamçılanmasına neden olur (Ada ve Çetin, 2006, s.54).

Öğrencilere, istenilen davranışı yaptıkları zaman ödül verdiğimizde yanlış ileti vermiş oluruz. Okulun dışında ve çoğu evde insanlara doğru davrandıkları için ödül verilmez. Kırmızı ışıkta durdukları ya da trafik ışıklarının olmadığı bir yerde karşıdan karşıya geçemedikleri için kimse ödüllendirilmez. İyi davrandığı için ödül alan çocuk, iyi davranması karşılığında bir şey beklemesi gerektiğini öğrenecektir. İyi olmak bir süre sonra pazarlık konusu haline gelecek ve ticari bir anlam kazanacaktır. Bu konuda verilen ödüllerin ahlaki gelişime bir katkısı olmaz. İyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, haklı ya da haksız, ahlaklı ya da ahlaksız olma gibi değerler dikkate alınmaz. Doğru davranışı ödüllendirme, toplumun doğru kabul ettiği davranışı yapmaktan dolayı duyduğu mutluluğu, çocuğun elinden almaktadır. Kısacası iyi davranışın ödüllendirilmesinin, toplumsal sorumluluğun yerleşmesinde etkisi yoktur. Aslında gençlerin istediği, iyi olmak ve iyi şeyler yapmaktır. Bunun için onlara rüşvet vermeye gerek yoktur. Bunu görebilmek için onlardan yardımcı olmalarını istemek yeterlidir. Eğer gerçekten onların yardımına gereksinim duyulduğu uygun bir biçimde gösterilebilirse, çok azı böyle bir isteği reddeder (Marshall, 2009, 63–64).

2.2.9.2. Ceza

Türkçe sözlükteki anlamına göre ceza; uygun görülmeyen tepki ve davranışları önlemek için sıkıntı, acı, üzüntü veren uygulamalardır (TDK, 1988, s.255).

Bir disiplin yöntemi olarak ceza, öğrenciye acı çektirmek ve bu sayede ona bir ders vermek amacıyla onun yapmaktan hoşlanmadığı bir davranışı yapmasını istemek ya da yapmaktan hoşlandığı bir etkinlikten onu mahrum bırakmaktır (Saban, 2002, s.77).

Günlük dilde normlara uygun olmayan sorunlu bir davranışın yapılmasının ardından çocuğa bağırma, vurma ya da onu aşağılama cezalandırma olarak görülür. Davranış bilimlerinde ise ceza, davranış ilkelerinden biri olarak görülür. Ceza ilkesi, davranışların sonuçlarının, davranışın ileride olma olasılığını azaltmasını betimler. Ceza ilkesinin birinci tür ceza ve ikinci tür ceza olmak üzere iki çeşidi vardır (Özyürek, 2010, s.133, Uzunöz, 2007, s.231-232):

- 1. Birinci Tür Ceza:** Bir davranışın sonucu olarak ortama itici, nahoş bir uyarının katılması ve bu davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığının azalmasıdır. Yüksek ses, aşırı soğuk ya da sıcak, değişik rahatsız edici kokular, beden üzerinde güç kullanma, elektrik şoku, göze yüksek düzeyde ışık tutma ve benzeri uyarılar, itici uyarılardır. Örneğin bir öğrenci kopya çekerken yakalanır, bu nedenle sınıfta kalır ve öğrencinin gelecekte kopya çekme davranışı azalır bu öğrenci birinci tür ceza görmüş olur.
- 2. İkinci Tür Ceza:** Bir davranışın ortamda bulunan bir pekiştirici uyarıcıyı ortadan kaldırması ve bu davranışın gelecekte tekrar etme olasılığının azalmasıdır. Örneğin aşırı hızdan ötürü bir sürücünün ehliyeti bir süreliğine iptal edilirse ve bu nedenle sürücü gelecekte hızlı araba kullanmaktan vazgeçerse bu durumda kişi ikinci tür ceza görmüş olur.

Ceza, tepkinin tekrar edilme ihtimalini zayıflatmaktadır ancak cezanın duygusal etkisi kaybolduktan sonra cezalandırılan tepkinin tekrar edilme ihtimali olabilmektedir. Eğer ceza, çocuktaki yanlış davranışların tekrarını azaltıyorsa Skinner'a göre bunun üç nedeni olabilir (Koç ve İskender, 1995, s.37):

1. Cezanın bazı duygusal tepkilere neden olması.
2. İkinci neden klasik koşullanmayla açıklanabilir. Çocuk, yasaklanmış davranışı yaptığı zaman daha önce anne babasından gördüğü azara bağlı olarak geliştirdiği şartlı tepkiyi gösterebilir.
3. Üçüncü neden ise olumsuz pekiştirmedir. Azarlanan çocuk, yasaklanan davranışı yapmayacak, böylece hoş olmayan azarlama kesilecek ve bunun yaratmış olduğu korku da ortadan kalkmış olacaktır.

2.2.9.2.1. Fiziksel Ceza

Disiplin sağlamak adına gerçekleştirilen fiziksel ceza uygulamaları, oldukça eskilerden gelen ve bütün kültürlerde bulunan sosyal bir uygulamadır. Bir Peştun atasözüne göre, dayağın olduğu yerde düzen ve saygı vardır. Bir Türk atasözüne göre dayak cennetten çıkmadır. Yine bir başka Türk atasözüne göre ise öğretmenin vurduğu yerde gül biter. Bu atasözlerinden de anlaşıldığı gibi fiziksel ceza, eğitimde kabul edilen bir davranış olarak görülmektedir (Mahiroğlu ve Buluç, 2003).

Okulda fiziksel cezanın yeri yoktur, olmamalıdır. Çok olumsuz sonuçlarının yanında geçici bir uyum sağlama dışında bir yararı bulunmamakta, öğrenmeyi engelleme, ilişkileri bozma, okuldan soğutma, suçluluk ve korku duyurma, okuldan kaçma, aşırı saygı, kırıp dökme şeklinde istenmeyen davranışlara neden olmaktadır. Fiziksel ceza, korkaklık ve yalancılığa yol açmaktadır (Ünal ve Ada, 2003, s.74).

Ülkemiz geçmişine bakılırsa, Osmanlı eğitim sisteminde falaka ile kendini gösteren dayak uygulaması, 1923 yılında cumhuriyet ilkelerine ters düştüğü için yasaklanarak okullardan kaldırılmış ancak falakanın kaldırılması, bedensel cezayı yok edememiş, zihinlerdeki ceza anlayışı, falakanın yerine yeni yöntemler geliştirmiştir. Demokratikleşme çabaları ile değişen eğitim politikaları, okullarda bedensel ceza uygulamalarına maalesef son verememiştir (Gözütok, 1993, s.11). Tablo 2.5'te bazı ülkelerin fiziksel cezayı yasaklama tarihleri gösterilmiştir.

YIL	ÜLKE	YIL	ÜLKE
1783	Polonya	1967	Danimarka
1820	Hollanda	1970	Almanya
1845	Lüksemburg	1970	İsviçre
1860	İtalya	1982	İrlanda
1867	Belçika	1983	Yunanistan
1870	Avusturya	1986	İngiltere
1881	Fransa	1990	Yeni Zelanda
1890	Finlandiya	1990	Namibiya
1900	Japonya	1996	Güney Afrika
1917	Rusya	1999	Zimbabve
1923	Türkiye	2000	Zambiya
1936	Norveç	2000	Tayland
1949	Çin	2000	Trinidad ve Tobago
1950	Portekiz	2001	Kenya
1958	İsveç	2002	Fiji

Tablo 2.5. Yıllar İtibariyle Fiziksel Cezayı Yasaklayan Ülkeler

Kaynak: <http://www.stophitting.com/disatschool/facts.php>’den aktaran Mahiroğlu ve Buluç, 2003.

Fiziksel cezalar Türkiye’de olduğu gibi dünyanın pek çok ülkesinde de yasak olmasına rağmen, bugün gelişmiş olarak kabul edilen pek çok ülkede hâlen fiziksel cezaların uygulandığı rapor edilmektedir. Örneğin Amerikan Pediatri Akademisinin verilerine göre Amerika’daki okullarda yılda 1-2 milyon kez öğrenciler üzerinde fiziksel cezalar uygulanmaktadır (Mahiroğlu ve Buluç, 2003).

2.2.9.2.2. Ceza Kullanımının Olumsuzlukları

Öğretmenler, öğrenciyi ıslah edeceğini, yanlış davranıştan vazgeçireceğini ve yöneteceğini düşündükleri için bazen isteyerek bazen de istemeyerek cezaya başvururlar (Ada ve Çetin, 2006, s.50). Aslında cezalandırmanın ya da serbest bırakmanın her türlü hem saygısızca hem de cesaret kırıcıdır ve birçok yanlış önermeye dayanır (Nelsen, Lott ve Glenn, 2009, s.111):

- Çocukların daha iyi yapmaları için öncelikle bizim onların daha kötü hissetmelerini sağlamamız gerekir.
- Çocuklara yaptıkları şeyleri ödetmek, yaptıkları şeyleri öğrenmelerinden daha önemlidir.
- Çocuklar, eğitici bir ortamda seçimlerinin sonuçlarını keşfetmek yoluyla öğrenmektense kontrol ve taklit yoluyla daha iyi öğrenirler.

Özellikle okullarda ceza vermek ya da cezayla tehdit etmek, sorumsuz davranışlarla baş etmede kullanılan başlıca araçtır. Sorumlu davranması için öğrenciye, fiziksel olmasa da mutlaka acı çektirilmeli düşüncesi vardır. Cezanın bazen kötü davranışa son vermesi, onun işe yarayacağını düşünmemize neden olur. Bu düşünce, küçük çocuklar için geçerli olabilir. Henüz davranışları alışkanlık haline gelmemişse, hiç tanışmadığı yepyeni bir cezayla karşı karşıya kalan çocukta gerçekten işe yarar. Tabi burada çocuğun hangi davranışından ötürü cezalandırıldığını anlayıp anlamadığından emin olmak gerekir. Ancak ceza, korkusuz gençler üzerinde etkisizdir (Marshall, 2009, s.70).

Cezanın uzun vadede isyan etme ya da boyun eğme gibi olumsuz yanları vardır. İlk bakışta boyun eğme, iyi bir şey gibi gözükse de sonucu, körü körüne itaat ve kendine olan saygıda azalmadır. Bazı öğrenciler de cezalandırılmaya açıkça ya da pasif bir şekilde direnerek cevap verirler. Her durumda ceza, dış kontrolün gelişimini sağlar. Öğretmenler bunları ve uzun vadede öğrenciler üzerindeki etkilerini bilirlerse öğrencilerin uygun şekilde davranmalarını sağlayacak daha saygılı metotlar öğrenmek isteyeceklerdir (Nelsen, Lott ve Glenn, 2009, s.112).

Cezanın olumsuz etkilerini şöyle sıralamak mümkündür (Ada ve Çetin, 2006, s.50; Aydın, 2009, s.196–197):

- Gençleri kendi başlarına hareket etme ve tavır alma sorumluluğundan yoksun bırakır.
- Ceza, sorumluluğu, ortak çalışmayı ve pozitif motivasyonu beslemede başarısızdır.
- Problemin öğrenciden öğretmene geçmesine neden olur.
- Ceza ile tehdit etme, geçici olarak davranışı değiştirebilir ancak öğrencilerin istedikleri davranış şekli bu olmayacaktır.
- Sınıfta cezanın kullanımı, öğretmen ve öğrenci arasında düşmanlık beslenen bir ilişki doğurur. Korkuya, kızgınlığa, direnmeye ve savunmaya yol açar. Öğrencide öğretmenin öğretmek istediklerine karşı sürekli azalan bir motivasyona neden olur.
- Suça uygun olmayan ceza verme, öğrencide kalıcı davranış bozukluklarına yol açar.

- Ceza, öğrencilerde korku ve endişe yarattığı için kaygıyı artırarak öğrenmeyi güçleştirir.
- Sürekli cezalandırma, öğrencilerde genel bir kayıtsızlık ve bağışıklık durumu oluşturabilir
- Ceza, cezayı veren kişi için de duygusal olarak incitici bir durumdur.
- Ceza verilirken genellikle olumsuz duyguların baskın olması nedeniyle amaçlarla araçlar yer değiştirmektedir.
- Ceza, sadece verilen öğrenciyi değil, diğer öğrencileri de olumsuz yönde etkiler.

2.2.9.3. Ödül ve Ceza Sistemlerinin Ortaöğretimde Kullanımı

Ödül, istenilen davranışları pekiştirmeye, ceza da istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yöneliktir. Ödül ve ceza sisteminin temel amacı, öğrenciye kendi davranışlarını yönetmek için gereken duygusal ve düşünsel yeterliği kazandırmaktır. Ödül, beğenilen bir davranışından dolayı öğrencinin haz duyması için verilen pekiştireci kapsarken ceza, istenenden yoksun bırakma şeklinde tanımlanabilecek her türlü sınırlama ve yasaklamayı içerir (Aydın, 2009, s.193).

Ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğinde öğrencilere ödül takdirinde öğrencinin;

- Okul içindeki ve dışındaki genel durumu,
- Ders ve ders dışı faaliyetlerdeki başarısı,
- Davranışının niteliği, önemi ve çevresine örnek olup olmadığı gibi hususlar göz önünde bulundurulur.

Ödül belgeleri de öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerin katıldığı bir ortamda törenle öğrencilere ya da velilerine verilir (MEB, 2007).

Ortaöğretimde suç sayılan eylemlerde bulunan öğrencilerin işledikleri bu suçlara karşı verilecek cezalar ile cezaların tanımları da yine aynı yönetmelikte belirtilmiştir. Verilecek cezalar,

- Öğrencilerin kişilik özellikleri,
- Davranışın niteliği, önemi ve hangi şartlar altında yapıldığı,
- Öğrencinin davranışı yaparkenki psikolojik durumu,

- Öğrencinin yaş ve cinsiyeti,
- Öğrencinin derslere karşı ilgisi ve derslerdeki başarısı,
- Öğrencinin aynı öğretim yılı içinde daha önce ceza alıp almadığı,
- Öğrencinin tüm kişiliği değil, sadece söz konusu davranışı dikkate alınarak kararlaştırılır. Öğrenciye, davranışının değişeceğine kanaat getirilmesi durumunda bir alt gruptaki ceza verilebilir (Özdemir, 2011, s.268–269).

Öğrencilere davranışlarının niteliklerine göre “*kınama*”, “*okuldan kısa süreli uzaklaştırma*”, “*okuldan tasdiknameyle uzaklaştırma*”, “*örgün eğitimin dışına çıkarma*” cezalarından biri verilir. Bu cezalardan kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma okul müdürünün, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ilçe öğrenci disiplin kurulunun, örgün eğitimin dışına çıkarma cezası da il öğrenci disiplin kurulunun onayından sonra uygulanır. Bütün cezalar velilere bildirilir ve tebellüğ belgesi, disiplin dosyasında saklanır (MEB, 2007).

Her ders yılı başında öğrenci davranış puanı 100’dür. Disiplin cezası alan öğrencilerin davranış puanları düşürülür. Okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası için 20, okuldan tasdiknameyle uzaklaştırma cezası için 40, örgün eğitimin dışına çıkarma cezası için de 60 puan indirilir. Öğrencilerin aldıkları cezalar dosyalarına işlenir. Daha sonraki dönemlerde aynı davranışları tekrarlamayan ve iyi halleri görülen öğrencilerin durumları ödül ve disiplin kurulunca değerlendirilir. Öğretmenler kurulunun kararına bağlı olarak cezaları, mezun olacakları öğretim yılının ikinci dönemi tamamlanmadan dosyalarından silinir ve sonuç ailelerine yazılı olarak tebliğ edilir (MEB, 2007).

Ancak öğrenciler her olumsuz davranışlarında idareye ya da disipline gönderilmemektedirler. Öğretmenler, öğrencilerle ilgili sorunlarda disipline göndermek yerine kendi yöntemleriyle öğrencileri cezalandırmayı tercih edebilmektedirler. Bu durumda genellikle öğrencileri teneffüse çıkarmama, tek ayak üstünde bekletme, sınıf önünde küçük düşürme, notla tehdit etme, idareye göndermekle korkutma, dersten atma, yok yazma, ailesini arayıp şikayet etme, bazen de dayak atma gibi yöntemler kullanabilmektedirler. Okul idaresinin benimsediği yönetim anlayışına göre dersten atıp yok yazmaya ya da dayak atmaya bazı okullarda göz yumulurken bazılarında izin

verilmemektedir. Tabi öğretmenlere yasak olduğunu belirtmelerine rağmen koridorlarda herkesin gözü önünde ya da odasına alarak öğrenci döven idareciler de maalesef ülkemizde mevcuttur.

2.2.9.3.1. Hangisi Daha Etkili? Ödül mü? Ceza mı?

Ödül ve ceza, bir eşeğin önüne havuç konmasına, arkasına da sopayla vurulmasına benzetilebilir. Havuç, sadece eşek acıktığında etkilidir. Karnı tok bir eşek, havuca ilgi göstermez. Karnı tokken önüne havucu bağladığımızda hareket ediyorsa, onu havucun motive ettiği sanılır. Gerçekte onu motive eden şey, yediği sopadır. Sopayı yemektense yürümeyi tercih eder (Marshall, 2009, s.79).

Ödül ve ceza vererek çocuklarımızın gelişmelerini ve olgunlaşmalarını engelleriz. Onlara ana babalarının ya da öğretmenlerinin her istediklerini yerine getirirlerse canlarını kurtaracaklarını öğretiriz. Çocukların çoğu acı çekmeyi yeğler ama zaman harcayıp kendi kararlarını almaktan ve özdenetimlerini geliştirmekten kaçınırlar. Ceza ve ödüllerle, çocukların verecekleri her kararın başkalarının tepkilerine açık olduğunu ve kararlarını alırken ona göre davranmaları gerektiğini anlatmış oluruz. Bu demektir ki kendin için iyi olana göre değil, başkalarının tepkilerine göre karar vereceksin. Akran baskısıyla sigara içmeye, uyuşturucu kullanmaya ya da kötü alışkanlıklar edinmeye başladıklarında gençlerin yanında ana babaları ya da öğretmenleri yoktur. Burada şu soru önem kazanır: hiç kimsenin gözü üzerinizde değilken ödül ve ceza ne kadar etkili olur? (Marshall, 2009, s.80–81).

Davranışçı yaklaşımın ilke ve tekniklerinin disiplin problemlerine uygulanması, doğrudan davranış üzerinde odaklandığı için oldukça kolay gibi görünmektedir. Ancak ödül-ceza yöntemi, öğrencinin davranışlarını değiştirmede en etkili yol olarak görünse de daha çok "otorite karşısında bağımlı bir birey" anlayışını güçlendirdiği, bağımsız bir ahlak anlayışına sahip olmayı engellediği ve insan doğasına yönelik olumsuz bir bakışı beraberinde getirdiği için insancıl açıdan savunulabilir uygulamalar olarak görülemez (Şimşek, 2000, s.22–24). Peki böyle olmasına rağmen neden hala bu yöntemler eğitim sistemlerinde sıkça kullanılmaktadır? Çünkü (Saban, 2002, s.81):

- İtaat, ödül ve ceza yöntemleri, sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarının üzerinde öğretmenin çok fazla düşünmesini gerektirmediğinden uygulanması çabuk ve kolaydır.
- Kısa vadede oldukça etkili yöntemlerdir.
- Birçok öğretmenin çok iyi bildiği ve içinden geçtiği bir süreci temsil ederler ve insanlar genellikle iyi bildikleri yöntemleri uygulama eğilimindedirler.
- İtaat, ödül ve ceza yöntemleri, bazen başkaları tarafından teşvik edilir. Toplumumuzdaki “eti senin kemiği benim” anlayışı bu duruma verilebilecek örneklerdendir.
- İtaat, ödül ve ceza yöntemleri, öğretmenlerin kendilerini güçlü hissetmelerini sağlar.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, liselerde var olan durumun olduğu şekliyle betimlenmesi ve resmi lise öğretmenlerinin kişilik özellikleriyle kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, davranış bilimi ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği kurumların mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan kullanılabilir (Kaptan, 1973). Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2000, s.155).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde çalışan resmi lise öğretmenleri (24.456 kişi) oluşturmaktadır. İstanbul'un ilçelerinden küme rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak Anadolu ve Avrupa yakasından ikişer ilçe (Ataşehir, Ümraniye, Beşiktaş ve Güngören) seçilmiş ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nden bu ilçelerdeki okulların bilgilerine ulaşılmıştır. İstatistik verilere göre Ataşehir ilçesinde 16 okulda 706 öğretmen, Beşiktaş ilçesinde 17 okulda 743 öğretmen, Güngören ilçesinde 9 okulda 350 öğretmen ve Ümraniye ilçesinde de 19 okulda 1475 öğretmen olmak üzere 4 ilçedeki toplam 61 resmi lisede 3274 öğretmen çalışmaktadır (İstanbul MEB, 2011).

Araştırmanın örneklemini ise Ataşehir, Beşiktaş, Güngören ve Ümraniye ilçelerindeki resmi liselerden her bir okul türünün (genel lise, Anadolu lisesi, meslek lisesi) evrende temsil edilebilmesi amacıyla orantılı katmanlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 5'i genel lise, 6'sı Anadolu lisesi ve 11'i de meslek lisesi olmak üzere toplam 22 okulda çalışan ve uygulama anında okulda bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Ataşehir ilçesinde 6 okulda 115 öğretmene, Beşiktaş ilçesinde 5 okulda 86 öğretmene, Güngören

ilçesinde 4 okulda 66 öğretmene ve Ümraniye ilçesinde de 7 okulda 140 öğretmene olmak üzere toplamda 407 öğretmene ulaşılmıştır. Bu okullara bizzat gidilmiş ve öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, “Beş Faktör Kişilik Envanteri” ve “Öğretmen Disiplin stilleri Envanteri” uygulanarak veriler toplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan okullar ve öğretmenler ile ilgili bilgiler, Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubunu Oluşturan Okullar ve Öğretmenler

OKULLAR	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Anket Yapılan Öğretmen Sayısı	Yüzdeliği
Genel Liseler			
1 Dudulu 75. Yıl Cumhuriyet Lisesi	67	32	%47,76
2 Ümraniye Lisesi	84	17	%20,24
3 İzzet Ünver Lisesi	100	18	%18,00
4 Nuri Cıngıllıoğlu Lisesi	72	25	%34,72
5 Etiler Lisesi	40	11	%27,50
Anadolu Liseleri			
6 Ümraniye Anadolu Lisesi	42	19	%45,24
7 Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi	40	21	%52,50
8 Güngören Anadolu Lisesi	35	15	%42,86
9 Ataşehir Mustafa Kemal Anadolu Lisesi	35	15	%42,86
10 Beşiktaş Anadolu Lisesi	48	17	%35,42
11 Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi	42	12	%28,57
Meslek Liseleri			
12 Güngören Ticaret Meslek Lisesi	44	15	%34,09
13 Güngören İMKB Ticaret Meslek Lisesi	54	18	%33,33
14 Ümraniye Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	177	24	%13,56
15 Ümraniye 75. Yıl Cumhuriyet Ticaret Meslek Lisesi	72	12	%16,67
16 Ümraniye 30 Ağustos Kız Teknik ve Meslek Lisesi	37	15	%40,54
17 Remzi Bayraktar Ticaret Meslek Lisesi	66	20	%30,30
18 Dr. Nurettin Erk-Perihan Erk Tek. ve End. Mes. Lisesi	69	24	%34,78
19 Ataşehir Mevlana Kız Teknik ve Meslek Lisesi	62	7	%11,29
20 Ataşehir Esatpaşa Ticaret Meslek Lisesi	71	24	%33,80
21 Rüştü Akın Kız Teknik ve Meslek Lisesi	53	17	%32,08
22 İSOV - Dinçkök Ticaret Meslek Lisesi	130	29	%22,31
TOPLAM	1440	407	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, medeni durum, branş ve çalıştıkları okul türü ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde dağılımları, aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	242	59,5	59,5	59,5
Erkek	165	40,5	40,5	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 242’si (% 59,5) kadın, 165’i (% 40,5) erkektir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
25 ve altı	26	6,4	6,4	6,4
26–30	91	22,4	22,4	28,7
31–40	188	46,2	46,2	74,9
41–50	85	20,9	20,9	95,8
51 ve üstü	17	4,2	4,2	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 26’sı (% 6,4) 25 ve altı yaş, 91’i (% 22,4) 26–30 yaş, 188’i (% 46,2) 31–40 yaş, 85’i (% 20,9) 41–50 yaş, 17’si (% 4,2) 51 ve üstü yaş grubundadır.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1–5 yıl	107	26,3	26,3	26,3
6–10 yıl	95	23,3	23,3	49,6
11–15 yıl	94	23,1	23,1	72,7
16–20 yıl	56	13,8	13,8	86,5
21 yıl ve üstü	55	13,5	13,5	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 107’si (% 26,3) 1–5 yıl, 95’i (% 23,3) 6–10 yıl, 94’ü (% 23,1) 11–15 yıl, 56’sı (% 13,8) 16–20 yıl, 55’i (% 13,5) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Durum	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Bekâr	142	34,9	34,9	34,9
Evli	265	65,1	65,1	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 142'si (% 34,9) bekâr, 265'i (% 65,1) evlidir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezun Oldukları Okul	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Ön lisans	8	2,0	2,0	2,0
Lisans	308	75,7	75,7	77,6
Lisansüstü	91	22,4	22,4	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 8'i (% 2,0) ön lisans, 308'i (% 75,7) lisans, 91'i (% 22,4) lisansüstü mezunudur.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sosyal bilimler alanı	135	33,2	33,2	33,2
Fen-matematik alanı	127	31,2	31,2	64,4
Yabancı dil alanı	44	10,8	10,8	75,2
Uygulamalı alanlar	17	4,2	4,2	79,4
Meslek dersleri	60	14,7	14,7	94,1
Diğer	24	5,9	5,9	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 135'i (% 33,2) sosyal bilimler, 127'si (% 31,2) fen-matematik, 44'ü (% 10,8) yabancı dil, 17'si (% 4,2) uygulamalı alan, 60'ı (% 14,7) meslek dersi öğretmenidir. Öğretmenlerin 24'ü ise diğer branş öğretmenidir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalıştıkları Okul	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Genel Lise	103	25,3	25,3	25,3
Anadolu Lisesi	100	24,6	24,6	49,9
Meslek Lisesi	204	50,1	50,1	100,0
Toplam	407	100,0	100,0	

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 103’ü (% 25,3) genel lisede, 100’ü (% 24,6) Anadolu lisesinde, 204’ü (% 50,1) meslek lisesinde çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, belirlenen liselerdeki öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşabilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, kişilik özelliklerini tespit edebilmek amacıyla “Beş Faktör Envanteri” (The Big Five Inventory), disiplin stillerini belirlemek amacıyla da “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri” (Teacher Discipline Styles Inventory) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek ve araştırmadaki bağımsız değişkenler hakkında veri toplamak amacıyla, benzer konularda yapılmış araştırmalar da incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmış bir ankettir.

Bu anket; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, branş ve okul türü olmak toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Soruların kolay ve doğru cevaplanması bakımından her sorunun özelliğine göre tercih şıkları mevcuttur (Ek-1).

3.3.2. Beş Faktör Envanteri (BFI)

Bireylerin kişilik özelliklerini tespit etmek amacıyla Benet-Martinez ve Jhon (1998) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Bu envanter, kişilik özelliklerini; gelişime açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevroitiklik olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Nevrotiklik ve dışadönüklük faktörleri 8’er madde, uyumluluk ve özdisiplin faktörleri 9’ar madde, gelişime açıklık faktörü ise 10 madde olmak üzere toplam 44

maddeden oluşmaktadır. Sorular ise; “hiç katılmıyorum”, “biraz katılmıyorum”, “ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)”, “biraz katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” olmak üzere beşli derecelendirme yapısındadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, Schmitt ve arkadaşları (2007) tarafından 56 ülke kapsamında kişilerin kendilerini tanıma profilleri ve örüntüleri konusunda yapılan bir çalışmanın Türkiye ayağı kapsamında Nebi Sümer ve H. Canan Sümer tarafından yapılmıştır. Schmitt ve ark., kendi çalışmalarında Beş Faktör Envanteri Cronbach Alfa güvenilirlik değerlerini “nevrotiklik”, “dışadönüklük”, “gelişime açıklık”, “uyumluluk” ve “özdisiplin” alt boyutları için sırasıyla .79, .77, .76, .70 ve .78 olarak bulmuşlardır (aktaran Basım, Çetin ve Tabak, 2009, s.27). Basım, Çetin ve Tabak (2007), beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisini inceledikleri araştırmalarında 44 maddelik Beş Faktör Envanterinin; Ki-karenin serbestlik derecesine oranın (χ^2/df) 2.39, Tahminin Ortalama Karekök Hatası'nın (RMSEA) .059 olmasına karşın, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ile Normlaştırılmamış Uyum İndeksi olan Tucker- Lewis İndeksi (TLI) değerlerinin kabul edilebilir değer olan .90'dan düşük olması nedeniyle modelin bu haliyle yapı geçerliliğinin sağlanmadığını görmüşlerdir. Bu bakımdan envanterde, faktör yükleri .40'ın altında olan maddeleri çıkartmışlardır. Son durumda “dışadönüklük” 6 madde, “nevrotiklik”, “uyumluluk” ve “özdisiplin” 7 madde, gelişime açıklık faktörleri ise 9 madde olmak üzere envanterde 36 madde kalmıştır. Bizim araştırmamızda da Beş Faktör Envanteri, 36 maddelik bu son haliyle kullanılmıştır (Ek-2).

3.3.3. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri (TDSI)

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini belirlemek üzere Tomal (1998, 2001) tarafından geliştirilmiş bir ankettir. Bu envanter disiplin stillerini; “zorlayıcı”, “boş verici”, “uzlaşmacı”, “destekleyici” ve “görüşmeci” olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Envanterde, her boyuttan 6 sorunun yer aldığı toplam 30 madde bulunmaktadır. Sorular ise; “hemen hemen hiç”, “ara sıra”, “sık sık” ve “çok sık” olmak üzere dördüli derecelendirme yapısındadır (Ek-3).

Öğretmen Disiplin Stilleri Envanterinin Türkçeye uyarlanması, Sağnak (2008a) tarafından yapılmıştır. Sağnak, ilköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini karşılaştırdığı araştırmasında envanterin güvenilirlik çalışmasını yapmış, ön uygulamada envanteri 15 gün ara ile 30 kişiye uygulamıştır. Envanterin Cornbach Alfa (α) güvenilirlik değerini de .83 olarak bulmuştur (Sağnak, 2008a, s.347).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplama araçlarının birer örneği ve istek yazısıyla birlikte Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne başvurulmuştur. İstanbul'daki okullarda çalışan öğretmenler üzerinde bu veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış ve 2010–2011 eğitim öğretim yılının 2. döneminde 407 öğretmene uygulanmıştır. Belirlenen liselere bizzat gidilerek gerekli açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerin doldurmaları beklenerek aynı gün toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Toplanan formlardan elde edilen veriler, bilgisayara yüklenerek amacına uygun biçimde sınıflandırılmış ve çözümleme için hazır paket programlardan SPSS 15.0 kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde önce demografik değişkenler incelenmiş, ardından kullanılan “Beş Faktör Envanteri” ve “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri” puanlanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem vb. demografik özelliklerinin tespiti için frekans ve yüzde dağılımları çıkartılmış, her bir envanterin alt boyutlarından alınan \bar{x} , ss ve Sh_x değerleri tespit edilmiştir. Örnekleme normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren gruplarda ise parametrik teknikler kullanılmıştır. Bu amaçla;

- Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri ve Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t-Testi,

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri ve Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, mezun oldukları okul ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi, farklılık bulunduğu zaman da hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Mann Whitney-U Testi,
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri ve Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki kıdem ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), gruplar arasında farklılık bulunduğu zaman hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için Scheffe ve LSD Testi,
- Öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri ile Beş Faktör Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Sonuçlar, $p < ,05$ düzeyinde sınanmış ve tüm bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerini, disiplin stillerini ve kişilik özellikleri ile disiplin stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. LİSELERDE GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLARIN İNCELENMESİ

4.1.1. Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerine Ait Bulgular

Bu bölümde Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait tablo sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Beş Faktör Envanteri Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Alt Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Gelişime açıklık	407	35,37	,27	5,52
Özdisiplin	407	28,33	,21	4,23
Dışadönüklük	407	21,66	,23	4,62
Uyumluluk	407	27,84	,14	2,89
Duygusal denge (nevrotiklik)	407	17,59	,26	5,27

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri **gelişime açıklık** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}= 35,37$ olarak, **özdisiplin** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}= 28,33$ olarak, **dışadönüklük** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}= 21,66$ olarak, **uyumluluk** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=27,84$ olarak, **duygusal denge (nevrotiklik)** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması da $\bar{x}=17,59$ olarak hesaplanmıştır.

4.1.2. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Tabloları

Bu bölümde, liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Betimsel Değerler				t Testi		
		N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t	sd	p
Gelişime Açıklık	Kadın	242	35,78	5,62	,36	1,790	405	,074
	Erkek	165	34,78	5,33	,41			
Özdisiplin	Kadın	242	29,07	4,06	,26	4,347	405	,000
	Erkek	165	27,25	4,25	,33			
Dışadönüklük	Kadın	242	22,14	4,50	,29	2,561	405	,011
	Erkek	165	20,96	4,72	,37			
Uyumluluk	Kadın	242	28,08	2,90	,19	2,038	405	,042
	Erkek	165	27,49	2,84	,22			
D. denge (Nevrotiklik)	Kadın	242	18,45	5,37	,34	4,08	405	,000
	Erkek	165	16,32	4,86	,38			

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda gelişime açıklık alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($t=1,790$; $p>,05$). Özdisiplin alt boyutunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4,347$; $p<,001$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Dışadönüklük alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,561$; $p<,05$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Uyumluluk alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,038$; $p<,05$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Duygusal denge (Nevrotiklik) alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4,08$; $p<,001$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerinin

lehine gerçekleşmiştir. Yani kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevroitiklik özellikleri göstermektedirler.

4.1.3. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına ve tamamlayıcı analizlere (Mann Whitney-U) yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Gelişime Açıklık	25 ve altı	26	246,15	4,929	4	,295
	26-30	91	212,70			
	31-40	188	196,68			
	41-50	85	196,86			
	51 ve üstü	17	209,56			
	Toplam	407				
Özdisiplin	25 ve altı	26	181,92	11,827	4	,019
	26-30	91	197,13			
	31-40	188	192,68			
	41-50	85	241,69			
	51 ve üstü	17	211,29			
	Toplam	407				
Dışadönüklük	25 ve altı	26	260,62	8,173	4	,085
	26-30	91	211,98			
	31-40	188	194,04			
	41-50	85	203,54			
	51 ve üstü	17	187,18			
	Toplam	407				
Uyumluluk	25 ve altı	26	173,77	6,600	4	,159
	26-30	91	215,74			
	31-40	188	193,63			
	41-50	85	223,86			
	51 ve üstü	17	202,76			
	Toplam	407				

Tablo 4.3. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Denge (Nevrotiklik)	25 ve altı	26	204,77	30,428	4	,000
	26–30	91	220,53			
	31–40	188	224,44			
	41–50	85	159,49			
	51 ve üstü	17	110,76			
	Toplam	407				

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere gelişime açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge (nevrotiklik) alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gelişime açıklık alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,929$; $p>,05$). Özdisiplin alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,827$; $p<,05$). Dışadönüklük alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=8,173$; $p>,05$). Uyumluluk alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,600$; $p>,05$). Duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=30,428$; $p<,001$). Özdisiplin ve duygusal denge alt boyutlarında farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U analizi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4. Özdisiplin Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	25 ve altı	26-30	31-40	41-50	51 ve üstü
25 ve altı	S.O=181,92	p>,05	p>,05	p<,05	p>,05
26-30		S.O=197,13	p>,05	p<,05	p>,05
31-40			S.O=192,68	p<,01	p>,05
41-50				S.O=241,69	p>,05
51 ve üstü					S.O=211,29

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere özdisiplin alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda söz konusu farklılığın 25 ve altı yaş grubu öğretmenlerle 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında 41-50 yaş grubu öğretmenler lehine ($p<,05$); 26-30 yaş grubu öğretmenlerle 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında 41-50 yaş grubu öğretmenler lehine ($p<,05$); 31-40 yaş grubu öğretmenlerle 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında 41-50 yaş grubu öğretmenler lehine ($p<,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.5. Duygusal Denge (Nevrotiklik) Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş	25 ve altı	26-30	31-40	41-50	51 ve üstü
25 ve altı	S.O=204,77	p>,05	p>,05	p>,05	p<,01
26-30		S.O=220,53	p>,05	p<,01	p<,001
31-40			S.O=224,44	p<,001	p<,001
41-50				S.O=159,49	p>,05
51 ve üstü					S.O=110,76

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere nevroitiklik alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklılığın 25 ve altı yaş grubu öğretmenlerle 51 ve üstü yaş grubu öğretmenler arasında 25 ve altı yaş grubu öğretmenler lehine ($p<,01$); 26-30 yaş grubu öğretmenlerle 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında 26-30 yaş grubu öğretmenler lehine ($p<,01$); 26-30 yaş grubu öğretmenlerle 51 ve üstü yaş grubu öğretmenler arasında 26-30 yaş grubu öğretmenler lehine ($p<,001$); 31-40 yaş grubu öğretmenlerle 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında 31-40 yaş grubu lehine ($p<,001$); 31-40 yaş grubu öğretmenlerle 51 ve üstü yaş grubu

öğretmenler arasında 31-40 yaş grubu lehine ($p < ,001$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.1.4. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına ve tamamlayıcı analizlere (LSD, Scheffe, Dunnet's T3) yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	N, \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Mesleki Kıdem	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gelişime Açıklık	1-5 yıl	107	35,71	5,64	G.Arası	37,123	4	9,28		
	6-10 yıl	95	34,94	5,52	G.İçi	12344,11	402	30,71		
	11-15 yıl	94	35,53	5,60	Toplam	12381,23	406		,302	,876
	16-20 yıl	56	35,11	5,57						
	21 yıl ve üstü	55	35,47	5,23						
	Toplam	407	35,37	5,52						
Özdisiplin	1-5 yıl	107	27,92	4,15	G.Arası	340,45	4	85,11		
	6-10 yıl	95	27,59	4,36	G.İçi	6914,11	402	17,20		
	11-15 yıl	94	27,82	4,33	Toplam	7254,55	406		4,949	,001
	16-20 yıl	56	29,95	4,16						
	21 yıl ve üstü	55	29,67	3,35						
	Toplam	407	28,33	4,23						
Dışadönüklük	1-5 yıl	107	22,21	4,33	G.Arası	65,91	4	16,48		
	6-10 yıl	95	21,08	5,41	G.İçi	8608,98	402	21,41		
	11-15 yıl	94	21,73	4,56	Toplam	8674,89	406		,769	,546
	16-20 yıl	56	21,57	4,30						
	21 yıl ve üstü	55	21,56	4,11						
	Toplam	407	21,66	4,62						
Uyumluluk	1-5 yıl	107	28,02	2,67	G.Arası	47,28	4	11,82		
	6-10 yıl	95	27,65	2,57	G.İçi	3336,66	402	8,30		
	11-15 yıl	94	27,45	3,18	Toplam	3383,94	406		1,424	,225
	16-20 yıl	56	27,82	3,20						
	21 yıl ve üstü	55	28,53	2,92						
	Toplam	407	27,84	2,89						
Duygusal Denge (Nevrotiklik)	1-5 yıl	107	18,06	4,90	G.Arası	646,63	4	161,66		
	6-10 yıl	95	19,21	5,77	G.İçi	10632,03	402	26,45		
	11-15 yıl	94	17,56	4,60	Toplam	11278,65	406		6,112	,000
	16-20 yıl	56	15,96	5,18						
	21 yıl ve üstü	55	15,56	5,29						
	Toplam	407	17,59	5,27						

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gelişime açıklık alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,302$; $p>,05$). Özdisiplin alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,949$; $p<,01$). Dışadönüklük alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,769$; $p>,05$). Uyumluluk alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,424$; $p>,05$). Duygusal denge (nevrotiklik) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,112$; $p<,001$). Özdisiplin ve Duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutlarında, farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda özdisiplin alt boyutu için varyansların homojen olduğu ($L=1,503$; $p>,05$) görülmüş, bu nedenle tamamlama analizi olarak Scheffe testi tercih edilmiştir. Benzer şekilde duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutu için de varyanslar homojen olarak ($L=1,939$; $p>,05$) tespit edilmiş ve tamamlama analizi olarak Scheffe testi tercih edilmiştir. Sonuçlar ise aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Özdisiplin Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
1-5 yıl	6-10 yıl	,33	,58	,989
	11-15 yıl	,10	,59	1,000
	16-20 yıl	-2,03	,68	,068
	21 yıl ve üzeri	-1,76	,69	,166
6-10 yıl	1-5 yıl	-,33	,58	,989
	11-15 yıl	-,23	,60	,997
	16-20 yıl	-2,36	,70	,024
	21 yıl ve üzeri	-2,08	,70	,069
11-15 yıl	1-5 yıl	-,097	,59	1,000
	6-10 yıl	,23	,60	,997
	16-20 yıl	-2,13	,70	,057
	21 yıl ve üzeri	-1,85	,70	,142
16-20 yıl	1-5 yıl	2,03	,68	,068
	6-10 yıl	2,36	,70	,024
	11-15 yıl	2,13	,70	,057
	21 yıl ve üzeri	,27	,79	,998
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	1,76	,69	,166
	6-10 yıl	2,08	,70	,069
	11-15 yıl	1,85	,70	,142
	16-20 yıl	-,27	,79	,998

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, özdisiplin alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda söz konusu farklılıkların 16-20 yıl kıdemi olanlar ile 6-10 yıl kıdemi olanlar arasında 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine ($p < ,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek özdisiplin özelliği göstermektedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.8. Duygusal Denge (Nevrotiklik) Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-1,15	,72	,639
	11-15 yıl	,49	,73	,977
	16-20 yıl	2,09	,85	,195
	21 yıl ve üzeri	2,49	,85	,076
6-10 yıl	1-5 yıl	1,15	,72	,639
	11-15 yıl	1,65	,75	,305
	16-20 yıl	3,25	,87	,008
	21 yıl ve üzeri	3,65	,87	,002
11-15 yıl	1-5 yıl	-,49	,73	,977
	6-10 yıl	-1,65	,75	,305
	16-20 yıl	1,60	,87	,495
	21 yıl ve üzeri	2,00	,87	,265
16-20 yıl	1-5 yıl	-2,09	,85	,195
	6-10 yıl	-3,25	,87	,008
	11-15 yıl	-1,60	,87	,495
	21 yıl ve üzeri	,40	,98	,997
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	-2,49	,85	,076
	6-10 yıl	-3,65	,87	,002
	11-15 yıl	-2,0	,87	,265
	16-20 yıl	-,40	,99	,997

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, nevroitiklik alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA sonrası Post-Hoc Scheffe Testi sonucunda söz konusu farklılıkların 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 16-20 yıl kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine ($p < ,01$); 6-10 yıl kıdemi olanlar ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine ($p < ,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler, 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek nevroitiklik özelliği göstermektedirler. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.1.5. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	Betimsel Değerler				t Testi		
		N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t	sd	P
Gelişime	Bekâr	142	36,89	5,08	,43	4,148	405	,000
Açıklık	Evli	265	34,56	5,58	,34			
Özdisiplin	Bekâr	142	27,53	4,26	,36	-2,815	405	,005
	Evli	265	28,76	4,15	,25			
Dışadönüklük	Bekâr	142	21,60	4,69	,39	-,184	405	,854
	Evli	265	21,69	4,60	,28			
Uyumluluk	Bekâr	142	27,26	2,94	,25	-3,007	405	,003
	Evli	265	28,15	2,81	,17			
D. denge (Nevrotiklik)	Bekâr	142	18,18	5,07	,42	1,653	405	,099
	Evli	265	17,27	5,36	,33			

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, gelişime açıklık alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4,148$; $p<,001$). Söz konusu farklılık bekâr öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre daha gelişime açıktırlar. Özdisiplin alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,815$; $p<,01$). Söz konusu farklılık evli öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek özdisiplin özelliği göstermektedir. Dışadönüklük alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,184$; $p>,05$). Uyumluluk alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,007$; $p<,01$). Söz konusu farklılık evli öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir. Yani evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek uyumluluk özelliği göstermektedir. Duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,653$; $p>,05$).

4.1.6. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Beş Fakör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Oldukları Okul	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Gelişime Açıklık	Ön lisans	8	188,31	2,927	2	,231
	Lisans	308	198,98			
	Lisansüstü	91	222,36			
	Toplam	407				
Özdisiplin	Ön lisans	8	200,31	1,972	2	,373
	Lisans	308	199,60			
	Lisansüstü	91	219,21			
	Toplam	407				
Dışadönüklük	Ön lisans	8	192,75	,520	2	,771
	Lisans	308	206,36			
	Lisansüstü	91	197,02			
	Toplam	407				
Uyumluluk	Ön lisans	8	118,19	4,631	2	,099
	Lisans	308	207,24			
	Lisansüstü	91	200,57			
	Toplam	407				
Duygusal Denge (Nevrotiklik)	Ön lisans	8	177,06	,885	2	,642
	Lisans	308	202,38			
	Lisansüstü	91	211,84			
	Toplam	407				

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gelişime açıklık alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,927$; $p>,05$). Özdisiplin alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,972$; $p>,05$). Dışadönüklük alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,520$; $p>,05$).

Uyumluluk alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,631$; $p>,05$). Duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 =,885$; $p>,05$).

4.1.7. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına ve tamamlayıcı analizlere (Mann Whitney-U) yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Gelişime Açıklık	Sosyal Bilimler	135	225,69	25,488	5	,000
	Fen-Matematik	127	171,28			
	Yabancı Dil	44	214,26			
	Uygulamalı alanlar	17	285,32			
	Meslek dersleri	60	184,70			
	Diğer	24	227,00			
	Toplam	407				
Özdisiplin	Sosyal Bilimler	135	201,52	6,676	5	,246
	Fen-Matematik	127	216,57			
	Yabancı Dil	44	175,41			
	Uygulamalı alanlar	17	235,38			
	Meslek dersleri	60	205,99			
	Diğer	24	176,60			
	Toplam	407				
Dışadönüklük	Sosyal Bilimler	135	182,21	11,320	5	,045
	Fen-Matematik	127	205,88			
	Yabancı Dil	44	210,40			
	Uygulamalı alanlar	17	247,26			
	Meslek dersleri	60	234,76			
	Diğer	24	197,35			
	Toplam	407				

Tablo 4.11. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Branş	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Uyumluluk	Sosyal Bilimler	135	195,30	2,813	5	,729
	Fen-Matematik	127	204,46			
	Yabancı Dil	44	210,73			
	Uygulamalı alanlar	17	231,35			
	Meslek dersleri	60	200,68			
	Diğer	24	227,08			
	Toplam	407				
Duygusal Denge (Nevrotiklik)	Sosyal Bilimler	135	198,05	6,651	5	,248
	Fen-Matematik	127	216,52			
	Yabancı Dil	44	227,34			
	Uygulamalı alanlar	17	207,62			
	Meslek dersleri	60	179,51			
	Diğer	24	187,10			
	Toplam	407				

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının branş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gelişime açıklık alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=25,488$; $p<,001$). Özdisiplin alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,676$; $p>,05$). Dışadönüklük alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,320$; $p<,05$). Uyumluluk alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,813$; $p>,05$). Duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,651$; $p>,05$). Gelişime açıklık ve dışadönüklük alt boyutlarında farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U analizi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.12. Gelişime Açıklık Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Branş	S. Bilimler	Fen-Mat.	Y. Dil	U. Alanlar	M. Dersleri	Diğer
Sosyal Bilimler	S.O=225,69	p<,001	p>,05	p>,05	p<,05	p>,05
Fen-Matematik		S.O=171,28	p<,05	p<,001	p>,05	p>,05
Yabancı Dil			S.O=214,26	p<,05	p>,05	p>,05
Uygulamalı alanlar				S.O=285,32	p<,01	p>,05
Meslek dersleri					S.O=184,70	p>,05
Diğer						S.O=227,00

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere gelişime açıklık alt boyut puanlarının branş değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklılığın, sosyal bilimler öğretmenleriyle fen-matematik öğretmenleri arasında sosyal bilimler öğretmenleri lehine ($p<,001$); sosyal bilimler öğretmenleriyle meslek dersi öğretmenleri arasında sosyal bilimler öğretmenleri lehine ($p<,05$); fen-matematik öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri arasında yabancı dil öğretmenleri lehine ($p<,05$); fen-matematik öğretmenleriyle uygulamalı alan öğretmenleri arasında uygulamalı alan öğretmenleri lehine ($p<,001$); yabancı dil öğretmenleriyle uygulamalı alan öğretmenleri arasında uygulamalı alan öğretmenleri lehine ($p<,05$); uygulamalı alan öğretmenleriyle meslek dersi öğretmenleri arasında uygulamalı alan öğretmenleri lehine ($p<,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.13. Dışadönüklük Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Branş	S. Bilimler	Fen-Mat.	Y. Dil	U. Alanlar	M. Dersleri	Diğer
Sosyal Bilimler	S.O=182,21	p>,05	p>,05	p<,05	p<,01	p>,05
Fen-Matematik		S.O=205,88	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
Yabancı Dil			S.O=210,40	p>,05	p>,05	p>,05
Uygulamalı alanlar				S.O=247,26	p>,05	p>,05
Meslek dersleri					S.O=234,76	p>,05
Diğer						S.O=197,35

Tablo 4.13’te görüldüğü üzere dışadönüklük alt boyut puanlarının branş değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklılığın, sosyal bilimler öğretmenleriyle uygulamalı alan öğretmenleri arasında uygulamalı alan öğretmenleri lehine ($p<,05$); sosyal bilimler öğretmenleriyle meslek dersi öğretmenleri arasında meslek dersi öğretmenleri lehine ($p<,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların

sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.1.8. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N, \bar{X} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Gelişime Açıklık	Genel Lise	103	35,32	5,85	G.Arası	4,77	2	2,38	,078	,925
	Anadolu Lisesi	100	35,22	5,42	G.İçi	12376,46	404	30,63		
	Meslek Lisesi	204	35,48	5,42	Toplam	12381,23	406			
	Toplam	407	35,37	5,52						
Özdisiplin	Genel Lise	103	28,62	4,06	G.Arası	18,15	2	9,07	,507	,603
	Anadolu Lisesi	100	28,45	4,41	G.İçi	7236,41	404	17,91		
	Meslek Lisesi	204	28,13	4,23	Toplam	7254,55	406			
	Toplam	407	28,33	4,23						
Dışadönüklük	Genel Lise	103	21,66	4,42	G.Arası	42,57	2	21,29	,996	,370
	Anadolu Lisesi	100	21,13	4,73	G.İçi	8632,31	404	21,37		
	Meslek Lisesi	204	21,93	4,67	Toplam	8674,88	406			
	Toplam	407	21,66	4,62						
Uyumluluk	Genel Lise	103	28,16	2,44	G.Arası	22,45	2	11,23	1,349	,261
	Anadolu Lisesi	100	27,50	3,23	G.İçi	3361,48	404	8,32		
	Meslek Lisesi	204	27,85	2,91	Toplam	3383,94	406			
	Toplam	407	27,84	2,89						
Duygusal Denge (Nevrotiklik)	Genel Lise	103	17,68	5,30	G.Arası	3,86	2	1,93	,069	,933
	Anadolu Lisesi	100	17,69	5,53	G.İçi	11274,80	404	27,91		
	Meslek Lisesi	204	17,49	5,15	Toplam	11278,65	406			
	Toplam	407	17,59	5,27						

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, Beş Faktör Envanteri alt boyut puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gelişime açıklık alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,078$; $p>,05$). Özdisiplin alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

($F=,507$; $p>,05$). Dışadönüklük alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,996$; $p>,05$). Uyumluluk alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,349$; $p>,05$). Duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,069$; $p>,05$).

4.2. LİSELERDE GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN STİLLERİNE İLİŞKİN ALT AMAÇLARIN İNCELENMESİ

4.2.1. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillere Ait Bulgular

Bu bölümde Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerlerine ait tablo sunulmaktadır.

Tablo 4.15. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Zorlayıcı	407	13,78	,15	2,98
Destekleyici	407	16,42	,12	2,49
Boşverici	407	10,70	,11	2,22
Uzlaşmacı	407	14,34	,10	1,94
Görüşmeci	407	18,31	,15	2,98

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri **zorlayıcı** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=13,78$ olarak, **destekleyici** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=16,42$ olarak, **boşverici** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=10,70$ olarak, **uzlaşmacı** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=14,34$ olarak, **görüşmeci** alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalaması da $\bar{x}=18,31$ olarak hesaplanmıştır.

4.2.2. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Tabloları

Bu bölümde, liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Betimsel Değerler				t Testi		
		N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t	sd	p
Zorlayıcı	Kadın	242	13,88	3,11	,20	,816	405	,415
	Erkek	165	13,63	2,79	,22			
Destekleyici	Kadın	242	16,28	2,44	,16	-1,455	405	,146
	Erkek	165	16,64	2,56	,20			
Boşverici	Kadın	242	10,28	2,01	,13	-4,620	405	,000
	Erkek	165	11,30	2,39	,19			
Uzlaşmacı	Kadın	242	14,32	1,86	,12	-,272	405	,785
	Erkek	165	14,38	2,05	,16			
Görüşmeci	Kadın	242	18,37	3,08	,20	,477	405	,633
	Erkek	165	18,22	2,83	,22			

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, zorlayıcı alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,816$; $p>,05$). Destekleyici alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,455$; $p>,05$). Boşverici alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-4,620$; $p<,001$). Söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde boşverici özelliğe sahiptirler. Uzlaşmacı alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,272$; $p>,05$). Görüşmeci alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,477$; $p>,05$).

4.2.3. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Zorlayıcı	25 ve altı	26	216,12	4,660	4	,324
	26–30	91	214,29			
	31–40	188	198,44			
	41–50	85	192,69			
	51 ve üstü	17	248,50			
	Toplam	407				
Destekleyici	25 ve altı	26	195,79	6,911	4	,141
	26–30	91	206,86			
	31–40	188	190,74			
	41–50	85	227,75			
	51 ve üstü	17	229,15			
	Toplam	407				
Boşverici	25 ve altı	26	216,13	2,877	4	,579
	26–30	91	201,47			
	31–40	188	196,67			
	41–50	85	220,65			
	51 ve üstü	17	196,76			
	Toplam	407				
Uzlaşmacı	25 ve altı	26	216,60	1,610	4	,807
	26–30	91	213,55			
	31–40	188	197,86			
	41–50	85	205,61			
	51 ve üstü	17	193,47			
	Toplam	407				
Görüşmeci	25 ve altı	26	209,50	2,243	4	,691
	26–30	91	205,21			
	31–40	188	196,03			
	41–50	85	213,92			
	51 ve üstü	17	227,62			
	Toplam	407				

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, zorlayıcı alt

boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,660$; $p>,05$). Destekleyici alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,877$; $p>,05$). Boşverici alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,877$; $p>,05$). Uzlaşmacı alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,610$; $p>,05$). Görüşmeci alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,243$; $p>,05$).

4.2.4. Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		N, \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Zorlayıcı	1-5 yıl	107	13,80	3,13	G.Arası	12,20	4	3,05		
	6-10 yıl	95	13,62	2,77	G.İçi	3596,46	402	8,95		
	11-15 yıl	94	13,70	2,77	Toplam	3608,65	406		,341	,850
	16-20 yıl	56	14,18	3,36						
	21 yıl ve üstü	55	13,71	3,05						
	Toplam	407	13,78	2,98						
Destekleyici	1-5 yıl	107	16,41	2,42	G.Arası	55,72	4	13,93		
	6-10 yıl	95	15,96	2,32	G.İçi	2465,74	402	6,13		
	11-15 yıl	94	16,29	2,52	Toplam	2521,46	406		2,271	,061
	16-20 yıl	56	16,82	2,80						
	21 yıl ve üstü	55	17,09	2,40						
	Toplam	407	16,42	2,49						
Boşverici	1-5 yıl	107	10,59	2,40	G.Arası	15,30	4	3,83		
	6-10 yıl	95	10,59	2,02	G.İçi	1990,92	402	4,95		
	11-15 yıl	94	11,00	2,38	Toplam	2006,22	406		,773	,544
	16-20 yıl	56	10,45	2,11						
	21 yıl ve üstü	55	10,82	2,05						
	Toplam	407	10,70	2,23						

Tablo 4.18. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devam)

		N, \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Uzlaşmacı	1-5 yıl	107	14,41	1,92	G.Arası	,95	4	,24		
	6-10 yıl	95	14,29	1,92	G.İçi	1528,89	402	3,80		
	11-15 yıl	94	14,36	1,90	Toplam	1529,84	406		,062	,993
	16-20 yıl	56	14,28	2,02						
	21 yıl ve üstü	55	14,33	2,06						
	Toplam	407	14,34	1,94						
Görüşmeci	1-5 yıl	107	18,20	2,76	G.Arası	35,641	4	8,91		
	6-10 yıl	95	18,23	2,94	G.İçi	3559,35	402	8,85		
	11-15 yıl	94	17,98	3,12	Toplam	3594,99	406		1,006	,404
	16-20 yıl	56	18,71	3,07						
	21 yıl ve üstü	55	18,82	3,10						
	Toplam	407	18,31	2,98						

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, zorlayıcı alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,341$; $p>,05$). Destekleyici alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,271$; $p>,05$). Boşverici alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,773$; $p>,05$). Uzlaşmacı alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,062$; $p>,05$). Görüşmeci alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,006$; $p>,05$).

4.2.5 Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	Betimsel Değerler				t Testi		
		N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t	sd	p
Zorlayıcı	Bekâr	142	13,84	3,02	,25	,305	405	,761
	Evli	265	13,74	2,96	,18			
Destekleyici	Bekâr	142	16,60	2,44	,20	1,028	405	,304
	Evli	265	16,33	2,52	,15			
Boşverici	Bekâr	142	11,03	2,41	,20	2,269	405	,024
	Evli	265	10,51	2,10	,13			
Uzlaşmacı	Bekâr	142	14,46	2,09	,18	,919	405	,359
	Evli	265	14,28	1,86	,11			
Görüşmeci	Bekâr	142	18,34	2,88	,24	,176	405	,860
	Evli	265	18,29	3,03	,19			

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre yapılan Bağımsız Grup t-Testi sonucunda, zorlayıcı alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,305$; $p>,05$). Destekleyici alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,028$; $p>,05$). Boşverici alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,269$; $p<,05$). Söz konusu farklılık bekâr öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde boşverici özellik göstermektedir. Uzlaşmacı alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,919$; $p>,05$). Görüşmeci alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,176$; $p>,05$).

4.2.6 Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Oldukları Okul	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Zorlayıcı	Ön lisans	8	229,13	2,127	2	,345
	Lisans	308	207,71			
	Lisansüstü	91	189,24			
	Toplam	407				
Destekleyici	Ön lisans	8	228,31	,438	2	,803
	Lisans	308	204,44			
	Lisansüstü	91	200,38			
	Toplam	407				
Boşverici	Ön lisans	8	193,25	,123	2	,940
	Lisans	308	203,49			
	Lisansüstü	91	206,69			
	Toplam	407				
Uzlaşmacı	Ön lisans	8	249,00	2,592	2	,274
	Lisans	308	199,42			
	Lisansüstü	91	215,56			
	Toplam	407				
Görüşmeci	Ön lisans	8	234,75	1,094	2	,579
	Lisans	308	201,07			
	Lisansüstü	91	211,23			
	Toplam	407				

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, zorlayıcı alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,127$; $p>,05$). Destekleyici alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,438$; $p>,05$). Boşverici alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,123$; $p>,05$). Uzlaşmacı alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,592$; $p>,05$). Görüşmeci alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,094$; $p>,05$).

4.2.7 Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına ve tamamlayıcı analizlere (Mann Whitney-U) yer verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Zorlayıcı	Sosyal Bilimler	135	194,20	2,761	5	,737
	Fen-Matematik	127	201,34			
	Yabancı Dil	44	213,33			
	Uygulamalı alanlar	17	221,35			
	Meslek dersleri	60	210,95			
	Diğer	24	226,44			
	Toplam	407				
Destekleyici	Sosyal Bilimler	135	206,28	11,378	5	,044
	Fen-Matematik	127	186,56			
	Yabancı Dil	44	204,26			
	Uygulamalı alanlar	17	232,85			
	Meslek dersleri	60	201,43			
	Diğer	24	268,98			
	Toplam	407				
Boşverici	Sosyal Bilimler	135	206,43	2,942	5	,709
	Fen-Matematik	127	196,02			
	Yabancı Dil	44	214,11			
	Uygulamalı alanlar	17	191,09			
	Meslek dersleri	60	199,43			
	Diğer	24	234,54			
	Toplam	407				
Uzlaşmacı	Sosyal Bilimler	135	196,69	8,305	5	,140
	Fen-Matematik	127	190,35			
	Yabancı Dil	44	227,13			
	Uygulamalı alanlar	17	232,53			
	Meslek dersleri	60	207,45			
	Diğer	24	246,15			
	Toplam	407				

Tablo 4.21. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devam)

Puan	Branş	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Görüşmeci	Sosyal Bilimler	135	197,48	13,610	5	,018
	Fen-Matematik	127	188,44			
	Yabancı Dil	44	223,35			
	Uygulamalı alanlar	17	270,06			
	Meslek dersleri	60	199,10			
	Diğer	24	253,00			
	Toplam	407				

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının branş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, zorlayıcı alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,761$; $p>,05$). Destekleyici alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,378$; $p<,05$). Boşverici alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,942$; $p>,05$). Uzlaşmacı alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=8,305$; $p>,05$). Görüşmeci alt boyutunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,610$; $p<,05$). Destekleyici ve görüşmeci alt boyutlarında farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U analizi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.22. Destekleyici Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Branş	S. Bilimler	Fen-Mat.	Y. Dil	U. Alanlar	M. Dersleri	Diğer
Sosyal Bilimler	S.O=206,28	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05	p<,05
Fen-Matematik		S.O=186,56	p>,05	p>,05	p>,05	p<,01
Yabancı Dil			S.O=204,26	p>,05	p>,05	p<,05
Uygulamalı alanlar				S.O=232,85	p>,05	p>,05
Meslek dersleri					S.O=201,43	p<,01
Diğer						S.O=268,98

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere destekleyici alt boyut puanlarının branş değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklılığın, sosyal bilimler öğretmenleriyle diğer alan öğretmenleri arasında diğer alan öğretmenleri lehine ($p < ,05$); fen-matematik öğretmenleriyle diğer alan öğretmenleri arasında diğer alan öğretmenleri lehine ($p < ,01$); yabancı dil öğretmenleriyle diğer alan öğretmenleri arasında diğer alan öğretmenleri lehine ($p < ,05$); meslek dersi öğretmenleriyle diğer alan öğretmenleri arasında diğer alan öğretmenleri lehine ($p < ,01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.23. Görüşmeci Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Branş	S. Bilimler	Fen-Mat.	Y. Dil	U. Alanlar	M. Dersleri	Diğer
Sosyal Bilimler	S.O=206,28	$p > ,05$	$p > ,05$	$p < ,05$	$p > ,05$	$p < ,05$
Fen-Matematik		S.O=186,56	$p > ,05$	$p < ,01$	$p > ,05$	$p < ,05$
Yabancı Dil			S.O=204,26	$p > ,05$	$p > ,05$	$p > ,05$
Uygulamalı alanlar				S.O=232,85	$p < ,05$	$p > ,05$
Meslek dersleri					S.O=201,43	$p < ,05$
Diğer						S.O=268,98

Tablo 4.23’te görüldüğü üzere görüşmeci alt boyut puanlarının branş değişkenine göre hangi Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farklılığın, sosyal bilimler öğretmenleriyle uygulamalı alan öğretmenleri arasında uygulamalı alan öğretmenleri lehine ($p < ,05$); sosyal bilimler öğretmenleriyle diğer alan öğretmenleri arasında diğer alan öğretmenleri lehine ($p < ,05$); fen-matematik öğretmenleri ile uygulamalı alan öğretmenleri arasında uygulamalı alan öğretmenleri lehine ($p < ,01$); fen-matematik öğretmenleri ile diğer alan öğretmenleri arasında diğer alan öğretmenleri lehine ($p < ,05$); uygulamalı alan öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında uygulamalı alan öğretmenleri lehine ($p < ,05$); meslek dersi öğretmenleri ile diğer alan öğretmenleri arasında ($p < ,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.2.8 Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Disiplin Stillерinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tabloları

Bu bölümde liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına ve tamamlayıcı analizlere (LSD, Scheffe, Dunnet's T3) yer verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		N, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Zorlayıcı	Genel Lise	103	4,07	3,00	G.Arası	58,06	2	29,03		
	Anadolu Lisesi	100	13,12	3,01	G.İçi	3550,59	404	8,79	3,303	,038
	Meslek Lisesi	204	13,95	2,92	Toplam	3608,65	406			
	Toplam	407	13,78	2,98						
Destekleyici	Genel Lise	103	16,42	2,39	G.Arası	11,06	2	5,53		
	Anadolu Lisesi	100	16,70	2,41	G.İçi	2510,40	404	6,21	,890	,411
	Meslek Lisesi	204	16,29	2,58	Toplam	2521,46	406			
	Toplam	407	16,42	2,49						
Boşverici	Genel Lise	103	10,79	2,25	G.Arası	13,83	2	6,92		
	Anadolu Lisesi	100	10,95	2,31	G.İçi	1992,39	404	4,93	1,402	,247
	Meslek Lisesi	204	10,52	2,16	Toplam	2006,22	406			
	Toplam	407	10,69	2,22						
Uzlaşmacı	Genel Lise	103	14,38	2,04	G.Arası	1,90	2	,948		
	Anadolu Lisesi	100	14,44	2,03	G.İçi	1527,95	404	3,782	,251	,778
	Meslek Lisesi	204	14,28	1,85	Toplam	1529,84	406			
	Toplam	407	14,34	1,94						
Görüşmeci	Genel Lise	103	18,49	3,19	G.Arası	5,07	2	2,54		
	Anadolu Lisesi	100	18,20	2,93	G.İçi	3589,92	404	8,89	,285	,752
	Meslek Lisesi	204	18,27	2,90	Toplam	3594,99	406			
	Toplam	407	18,31	2,98						

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere, Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyut puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda zorlayıcı alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,303$; $p<,05$). Destekleyici alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,890$; $p>,05$). Boşverici alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,402$; $p>,05$). Uzlaşmacı alt boyutunda grupların aritmetik

ortalamları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,251$; $p>,05$). Görüşmeci alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,285$; $p>,05$). Zorlayıcı alt boyutunda farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda da varyansların homojen olduğu ($L=,368$; $p>,05$) belirlenmiştir. Bu nedenle tamamlama analizi olarak LSD Testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.25. Zorlayıcı Alt Boyut Puanlarının Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere LSD Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel Lise	Anadolu Lisesi	,95	,42	,023
	Meslek Lisesi	,12	,36	,744
Anadolu Lisesi	Genel Lise	-,95	,42	,023
	Meslek Lisesi	-,83	,36	,022
Meslek Lisesi	Genel Lise	-,12	,36	,744
	Anadolu Lisesi	,83	,36	,022

Tablo 4.25'te görüldüğü üzere, zorlayıcı alt boyut puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre LSD Testi sonucunda söz konusu farklılıkların Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerle genel lisede çalışan öğretmenler arasında genel lisede çalışan öğretmenler lehine ($p<,05$); Anadolu lisesinde çalışan öğretmenler ile meslek lisesinde çalışan öğretmenler arasında meslek lisesinde çalışan öğretmenler lehine ($p<,05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Yani genel lise ve meslek lisesinde çalışan öğretmenler, Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek zorlayıcı özellik göstermektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.3. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutları ile Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyutları ile Beş Faktör Envanteri alt boyut puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu ilişki katsayısı olarak $r=,11$ ve üzerindeki değerler kabul edilmiştir.

Tablo 4.26. Beş Faktör Envanteri Alt Boyutları İle Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Zorlayıcı		Destekleyici		Boşverici		Uzlaşmacı		Görüşmeci	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Gelişime açıklık	,044	,381	,216	,000	,015	,758	,113	,023	,284	,000
Özdisiplin	,181	,000	,133	,007	-,131	,008	,103	,037	,262	,000
Dışadönüklük	,160	,001	,110	,027	-,010	,837	,134	,007	,253	,000
Uyumluluk	,045	,364	,153	,002	-,083	,096	,095	,055	,211	,000
Nevrotiklik	,041	,411	-,152	,002	-,010	,842	-,019	,708	-,029	,557

N=407

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere Beş Faktör Envanteri alt boyutları ile Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda, gelişime açıklık alt boyutu ile destekleyici ($r=,216$; $p<,001$), uzlaşmacı ($r=,113$; $p<,05$) ve görüşmeci ($r=,284$; $p<,001$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani gelişime açıklık alt boyut puanları yükseldikçe destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyut puanları da yükselmektedir. Gelişime açıklık ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Özdisiplin alt boyutu ile zorlayıcı ($r=,181$; $p<,001$), destekleyici ($r=,133$; $p<,01$) ve görüşmeci ($r=,262$; $p<,001$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani özdisiplin alt boyut puanları yükseldikçe zorlayıcı, destekleyici ve görüşmeci alt boyut puanları da yükselmektedir. Özdisiplin ile boşverici ($r=-,131$; $p<,01$) alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani özdisiplin alt puanları yükseldikçe boşverici alt boyut puanları düşmektedir.

Dışadönüklük alt boyutu ile zorlayıcı ($r=,160$; $p<,01$), destekleyici ($r=,110$; $p<,05$), uzlaşmacı ($r=,134$; $p<,01$) ve görüşmeci ($r=,253$; $p<,001$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani dışadönüklük alt boyut puanları yükseldikçe zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyut puanları da yükselmektedir. Dışadönüklük ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Uyumluluk alt boyutu ile destekleyici ($r=,153$; $p<,01$) ve görüşmeci ($r=,211$; $p<,001$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani uyumluluk alt boyut puanları yükseldikçe destekleyici ve görüşmeci alt boyut puanları da yükselmektedir. Uyumluluk ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Nevrotiklik alt boyutu ile destekleyici ($r=-,152$; $p<,01$) alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani nevroitiklik alt boyut puanları yükseldikçe destekleyici alt boyut puanları düşmektedir. Nevrotiklik ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme dahil olan okullarda görev yapan lise öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda varılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Lise Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin genel profili şöyledir: % 59,5'i kadın, % 40,5'i erkektir. % 46,2'si 31-40 yaş aralığında, %26,3'ü 1-5 yıl mesleki kıdeme sahiptir. % 75,7'si lisans mezunu % 65,1'i evlidir. % 33,2'si sosyal bilimler (edebiyat, tarih, coğrafya, felsefe,...) branşında olup, % 50,1'i meslek lisesinde çalışmaktadır.

5.1.2. Beş Faktör Envanteri Alt Boyut Puanlarının Araştırma Değişkenlerine Göre İncelenmesi İle Elde Edilen Sonuçlar ve Yorumlar

Kişilik özelliklerini tespit etmek amacıyla lise öğretmenlerine uygulanan Beş Faktör Envanteri'nin sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin en yüksek puan aldıkları kişilik özellikleri sırasıyla; gelişime açıklık, özdisiplin, uyumluluk, dışadönüklük ve nevroitiklik olarak tespit edilmiştir. Mete (2006) tarafından Yalova ilindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle yapılan benzer bir çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri sırasıyla; gelişime açıklık, uyumluluk, özdisiplin, dışadönüklük ve nevroitiklik olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla büyük ölçüde uyuşmaktadır.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevroitiklik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevroitiklik özelliklerine sahiptirler. Gelişime açıklık alt boyutunda ise kadın ve erkek öğretmenlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevrotiklik alt boyutlarından alınan puanların kadınların lehine olması, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha disiplinli, kontrollü, planlı, sosyal, enerjik ve girişken olmakla birlikte güvensiz, endişeli, duyguları aşırı değişiklik gösteren ve sık stres yaşayan bireyler olduklarını düşündürmektedir.

Demirci (2003), öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleriyle iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında dışadönüklük, nevrotiklik ve gelişime açıklık boyutlarında cinsiyete göre bayanların lehine çıkan farklılıklar tespit etmiştir. Demirci'nin çalışması, dışadönüklük ve nevrotiklik boyutlarında bizim çalışmamızla benzer sonuçlar göstermekte ancak gelişime açıklık boyutunda uyuşmamaktadır. Telef ve Yazıcı (2009), öğretmenlerin kişilik özellikleri, stresle başa çıkma yöntemleri ve kontrol algıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bayanların lehine çıkan farklılıklar bulmuşlardır. Bu sonuçlar, dışadönüklük ve duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutları için bizim çalışmamızla tutarlılık göstermektedir.

Schmitt, Realo, Voracek ve Allik (2008), farklı kültürlerde beş faktör kişilik özelliklerini incelemek üzere 55 ülkeden 17.637 kişiyle yaptıkları araştırmalarında, çoğu ülkede kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve nevrotiklik özelliğine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuç, bizim çalışmamızla tamamen örtüşmektedir.

Yaş değişkenine bakıldığında, Beş Faktör Envanterinin özdisiplin ve duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 41–50 yaş grubu öğretmenler; 25 ve altı yaş, 26–30 yaş ve 31–40 yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde özdisiplin özelliği göstermektedir.

41- 50 yaş grubu öğretmenlerin özdisiplin alt boyutundan aldıkları yüksek puanlar, bu yaş grubundaki öğretmenlerin, daha düzenli, sorumluluk sahibi, kurallara uyma

eğiliminde olan kendilerini kontrol edebilen ve amaçlarına ulaşmada daha kararlı davranan bireyler olduklarını düşündürmektedir.

25 ve altı yaş grubu öğretmenler, 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlere göre; 26–30 yaş grubu öğretmenler, 41–50 yaş ile 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlere göre; 31–40 yaş grubu öğretmenler de 41–50 yaş ile 51 ve üstü yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek nevrotiklik özelliği göstermektedir.

Erik Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri incelendiğinde 20–40 yaş arasının, bireyin mesleki anlamda kendini göstermek, karşı cinse kendini kabul ettirmek ve geleceğe dönük sorumluluk alabileceğini ispatlamak istediği bir dönem olduğu söylenebilir. 40–65 yaş arası ise üretken geçen bir yaşamın sağladığı doyumun söz konusu olduğu, bireyin ardından iz bırakacak çalışmalara imza atmak istediği ya da toplum tarafından onay görme duygusunun ağır bastığı bir dönemdir (Tuzcuoğlu, 2005, 143–144). Bu dönemler kıyaslandığında 20–40 yaş döneminin, bireyin hayatını kurma çabasıyla geçtiği için daha gerilimli bir dönem olduğunu söylemek mümkündür. 20–40 yaş dönemindeki öğretmenlerin nevrotiklik puanlarının, zaten yaşamını bir düzene oturtmuş olan 40–65 yaş dönemindeki öğretmenlere göre yüksek çıkması, Erikson'un kuramı ile uyumlu görünmektedir.

Eysenck ve Wilson (1995), insanların yaşlandıkça daha az dışadönük, daha az dik başlı ve daha dengeli olduklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde yapılan birçok çalışma, ergenler ve genç yetişkinlerin nevrotiklik ve dışadönüklük puanlarının yaşlılara göre anlamlı şekilde yüksek, özdisiplin ve uyumluluk puanlarının da yaşlılara göre düşük çıktığını göstermiştir (Costa ve McCrae, 1994'ten aktaran Pervin ve John, 1997). Bizim elde ettiğimiz sonuçlar da literatür ile uyumluluk göstermektedir.

Gelişime açıklık, dışadönüklük ve uyumluluk alt boyutlarında ise öğretmenler arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında özdisiplin ve duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 16–20 yıl

kıdemi olan öğretmenler, 6–10 yıl kıdemi olan öğretmenlere daha yüksek özdisiplin özelliği göstermektedir.

16–20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin özdisiplin alt boyutundan yüksek puan almaları, bu öğretmenlerin 6–10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre işlerini doğru ve eksiksiz yaptıkları, görev odaklı, başarı yönelimli ve amaçlara ulaşma konusunda kararlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların kişisel yaşamlarında belirli bir düzeni sağladıkları için artık kendilerini yaptıkları işte başarılı olmaya adadıkları, bu yüzden özdisiplin puanlarının yüksek çıktığı söylenebilir.

6–10 yıl kıdemi olan öğretmenler, 16–20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek nevroitiklik özelliği göstermektedir.

6–10 yıl kıdemi olan öğretmenler, sorumsuzluktan uzaklaşma, hayatı daha ciddiye alma, yerleşik bir düzen ve aile kurma isteğinin önem kazandığı, 30 yaş geçişinin yaşandığı, gelecek için planlar yapılarak bu planların gerçekleştirilmeye çalışıldığı, gerilimli bir dönem yaşamaktadırlar (Bakioğlu, 1996). Dolayısıyla böyle bir dönemde nevroitiklik puanının yüksek çıkması yani duygusal iniş çıkışlar, stres ve aşırı duygusal tepkilerin olması beklenen bir durumdur.

Gelişime açıklık, dışadönüklük ve uyumluluk alt boyutlarında ise öğretmenler arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Medeni durum değişkenine bakıldığında gelişime açıklık, özdisiplin ve uyumluluk alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre daha yüksek gelişime açıklık özelliği gösterirken evli öğretmenler de bekâr olanlara göre daha yüksek özdisiplin ve uyumluluk özelliği göstermektedir.

Bu sonuç bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre daha açık görüşlü, meraklı ve yeniliğe açık olduklarını, evli öğretmenlerin de bekâr öğretmenlere göre daha

sorumluluk sahibi, düşünceli, güvenilir, ılımlı, fedakar ve işbirliğinden yana olduklarını düşündürmektedir.

Evlilik hayatı, bekâr geçirilen dönemlere göre daha fazla sorumluluk, fedakârlık, anlayış ve uyum gerektirmektedir. Özellikle çocuk sahibi olduktan sonra eşlerin sorumlulukları artarken kendilerine ve gelişimlerine ayırdıkları vakit azalmaktadır. Bekârlıkta ise bireylerin sorumlulukları daha azdır. Bir bağılıkları bulunmadığı için özgür davranabilmekte, kendilerine ve kariyerlerine yeteri kadar zaman ayırabilmektedirler. Bu bakımdan elde edilen sonuç, beklenen bir sonuçtur.

Dışadönüklük ve nevrotiklik alt boyutlarında öğretmenler arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Mezun oldukları okul değişkenine bakıldığında gelişime açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Branş değişkenine bakıldığında gelişime açıklık ve dışadönüklük alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre sosyal bilimler öğretmenleri, fen-matematik ve meslek dersi öğretmenlerine göre; yabancı dil öğretmenleri, fen-matematik ve uygulamalı alan öğretmenlerine göre; uygulamalı alan öğretmenleri de fen-matematik, yabancı dil ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksek gelişime açıklık özelliği göstermektedir.

Bu sonuca göre gelişime açıklık alt boyutunda fen-matematik öğretmenlerinin aleyhine bir durum söz konusudur. Yani elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilimler, yabancı dil ve uygulamalı alan öğretmenlerinin, fen-matematik öğretmenlerine göre dış dünyaya daha açık, kolay iletişim kurabilen, kitap okuyan, meraklı, kültürlü, geniş düşünceli, kendisi ve dünya hakkında düşünen bireyler oldukları söylenebilir.

Öğretmenler her şeyden önce açık ve ileri görüşlü olmalı, hizmet verdiği çevrede meydana gelecek değişimleri yakından takip etmeli, toplumun olumlu yönde

değişmesine ve ilerlemesine yardımcı olmalıdır. Bilim, teknoloji ve eğitimde meydana gelen değişikliklerden haberdar olmalı, kendini bu doğrultuda geliştirmelidir. Örneğin, okul ortamını da çok yakından etkileyen bilgisayara karşı öğretmenler kendilerini mutlaka yenilemeli, bir öğretici olarak öğrencilerinden bilgi bakımından daima önde olmalıdırlar. Bunun için de okumalı, kurslara gitmeli, bilmediği konuları sormalı ve araştırmacı olmalıdırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s.214-215).

Uygulamalı alan öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri, sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek dışadönüklük özelliği göstermektedir.

Buna göre uygulamalı alan öğretmenleri (beden eğitimi, resim, müzik) ve meslek dersi öğretmenlerinin, sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre daha sosyal, girişken, enerjik, iletişim becerileri iyi kişiler oldukları söylenebilir.

Özdisiplin, uyumluluk ve duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutlarında ise öğretmenler arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Okul türü değişkenine bakıldığında gelişime açıklık, özdisiplin, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutlarında öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

5.1.3. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Araştırma Değişkenlerine Göre İncelenmesi İle Elde Edilen Sonuçlar ve Yorumlar

Disiplin stillerini tespit etmek amacıyla lise öğretmenlerine uygulanan Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri'nin sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Buna göre lisede çalışan öğretmenlerin tercih ettikleri disiplin stilleri sırasıyla; görüşmeci, destekleyici, uzlaşmacı, zorlayıcı ve boşverici olarak tespit edilmiştir. Tomal (1998) tarafından en etkili yaklaşım olduğu belirtilen görüşmeci disiplin stiline birinci sırada yer alması olumlu bir neticedir.

Sağnak (2008a), aynı envanteri Niğde ilindeki ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamıştır. Lisede çalışan öğretmenlerin tercih ettikleri disiplin stillerini sırasıyla görüşmeci, destekleyici, uzlaşmacı, zorlayıcı ve boşverici olarak tespit etmiştir. Bu sonuç, bizim çalışmamızla tamamen örtüşmektedir. Ancak bizim çalışmamızda olduğu gibi öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini göstermektedir. Sağnak (2008b) tarafından yapılan başka bir araştırmada, lisede çalışan öğretmenlerin disiplin stilleri, öğrencilerin algılarına göre değerlendirilmiş ve sonuçlar sırasıyla; görüşmeci, zorlayıcı, uzlaşmacı, destekleyici ve boşverici olarak bulunmuştur. Yani öğretmenler, destekleyici disiplin stilini daha çok kullandıklarını belirtirken öğrenciler, zorlayıcı disiplin stilinin daha çok kullandığını düşünmektedirler. Tomal (2001) tarafından kuzeydoğu Illinois (Şikago, Amerika) resmi okullarında yapılan çalışmada ise yine öğretmenler kendilerini değerlendirmiş ve en çok kullandıkları disiplin stilleri sırasıyla zorlayıcı, görüşmeci, destekleyici, uzlaşmacı ve boşverici olarak tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında boşverici alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde boşverici özelliğe sahiptirler. Zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Erkek öğretmenlerin boşverici alt boyutundan aldıkları yüksek puanlar, onların kadın öğretmenlere göre disiplin sorunlarıyla ilgilenme ve öğrenci problemlerini ele almada daha ilgisiz olduklarını düşündürmektedir. Bu ilgisizlik, öğretmen maaşıyla bir evi geçindirmenin oldukça zor olması sebebiyle erkek öğretmenlerin başka işler aramalarından ya da zaten yapıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Esen (2006), ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin disiplin stillerini “önleyici”, “destekleyici” ve “düzeltici” olmak üzere üç boyutta incelediği çalışmasında, disiplin stillerinin cinsiyete bağlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin disiplin stillerini incelediği araştırmasında Çerçi (2009), disiplin yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Boşverici disiplin stili, bahsi geçen çalışmalarda incelenmemiş olduğundan, sonuçların bizim çalışmamızla örtüştüğü söylenebilir.

Yaş değişkenine bakıldığında zorlayıcı, destekleyici, boşverici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu sonuca göre öğretmenlerin genç ya da olgun olmaları, sınıfta kullandıkları disiplin stilinde etkili değildir. Esen (2006), yaptığı çalışmada öğretmenlerin tercih ettikleri disiplin stillerinin bu çalışmayla benzer şekilde yaşa bağlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında zorlayıcı, destekleyici, boşverici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu sonuca göre öğretmenlerin meslekte edindikleri tecrübelerin, tercih ettikleri disiplin stillerinde etkili olmadığı söylenebilir. Çerçi (2009), öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının disiplin yönetimi ile ilgili kurs alıp almadıklarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Esen (2006) tarafından yapılan benzer bir çalışma ise mesleki kıdemin, öğretmenlerin disiplin stillerini etkilemediğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, bu çalışmayla tutarlıdır. Ancak öğretmenlerin disiplin stillerinin yaşa ve mesleki kıdeme göre bir farklılık göstermemesi dikkat çekicidir. Araştırmamızın ana problemi olan kişilik özellikleri ile disiplin stilleri arasındaki ilişkiye işaret olabilecek bu sonuç, disiplin stillerinin, bireylerin kendi kişiliklerinin bir yansıması olduğu durumunu akla getirmektedir.

Medeni durum değişkenine bakıldığında boşverici alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre bekâr öğretmenler, evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde boşverici özelliğe sahiptir.

Bu sonuca göre bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre disiplin sorunlarına karşı daha kayıtsız oldukları, istenmeyen davranışlara müsamahalı yaklaştıkları ya da disiplin sorunlarını görmezden geldikleri söylenebilir.

Evli öğretmenlerin genellikle kendilerinin de bir çocuk sahibi olmaları ve benzer sorunları evde de yaşamaları sebebiyle disiplin sorunlarını görmezden geledikleri, disiplin sorunlara kayıtsız kalamadıkları sonucuna varılabilir.

Zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutlarında ise öğretmenler arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Mezun oldukları okul değişkenine bakıldığında zorlayıcı, destekleyici, boşverici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çerçi (2009), devlet okullarında görevli öğretmenlerin okuldaki disiplin yaklaşımlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığını tespit etmiştir ki bu da sonucu destekler niteliktedir.

Branş değişkenine bakıldığında destekleyici ve görüşmeci alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre diğer alan öğretmenleri, sosyal bilimler, fen-matematik, yabancı dil ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde destekleyici özelliğe sahiptir.

Bu sonuca göre diğer alan öğretmenlerinin öğrencilerine karşı zorlayıcı olmayıp daha anlayışlı davrandıkları, hoşgörülü oldukları ve öğrenci ihtiyaçlarına önem verdikleri yorumuna gidilebilir.

Uygulamalı alan ve diğer alan öğretmenleri, sosyal bilimler, fen-matematik ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde görüşmeci özelliğe sahiptir.

Bu sonuç, uygulamalı alan ve diğer alan öğretmenlerinin sosyal bilimler, fen-matematik ve meslek dersleri öğretmenlerine göre öğrencilerinin potansiyellerini ortaya çıkarmada daha etkili olduklarını, öğrenciler ve aileleriyle görüşmek için daha çok zaman ayırdıklarını düşündürmektedir.

Diğer alan dersleri (din kültürü, bilgisayar, vs.) ve uygulamalı alan derslerinin (beden eğitimi, resim ve müzik) üniversiteye giriş sınavında ya da bir mesleğe hazırlamada birincil derecede önem arz etmediği bilinmektedir. Dolayısıyla bu ders öğretmenlerinin konuları yetiştirmek gibi bir sıkıntıları olmadığını, öğrencilerine ve onların sorunlarına daha fazla zaman ayırabildiklerini söylemek mümkündür.

Zorlayıcı, boşverici ve uzlaşmacı alt boyutlarında ise öğretmenler arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Okul türü değişkenine bakıldığında zorlayıcı alt boyunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre genel lise ve meslek lisesi öğretmenleri, Anadolu lisesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde zorlayıcı özelliğe sahiptir. Destekleyici, boşverici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutlarında ise öğretmenler arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu sonuçlar, genel lise ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin, Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere göre daha otoriter davranma, kontrolü elinde bulundurma ve öğrencilere karşı katı kurallar koyma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Ülkemizdeki genel liseler ve meslek liseleri, bir Anadolu veya fen lisesini kazanamamış öğrencilerin gittikleri okullardır. Anadolu liselerinin, öğrencilerini sınavla alan seçkin okullar oldukları söylenebilir. Bu okullarda okuyan öğrencilerin çoğunun, geleceğe yönelik bir hedefi olan başarılı öğrenciler olmaları, öğrenmeye odaklanmaları ve daha az problem çıkarmaları sebebiyle öğretmenlerinin de daha anlayışlı yöntemleri tercih ettikleri ya da baskıcı yöntemlere zaten gerek kalmadığı söylenebilir.

Akar (2006), ortaöğretim kurumlarında verilen disiplin cezalarını incelediği araştırmasında, öğrencilere en çok disiplin cezası verilen okulların sırasıyla genel liseler, meslek liseleri, Anadolu liseleri ve fen liseleri olduğunu tespit etmiş, sınavla öğrenci alan okullarda daha az disiplin suçu işlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Esen (2006), öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini incelediği araştırmasında, mesleki eğitim veren okulları araştırma dışında tutarak genel lise, Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve fen lisesinde çalışan öğretmenlerin disiplin türleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu okullardaki öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (önleyici, destekleyici ve düzeltici) arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Esen'in incelediği disiplin stilleri arasında zorlayıcı disiplin stili ya da buna içerik olarak benzeyen bir stil araştırılmadığından sonuçların bizim çalışmamızla uyuştuğunu söylemek mümkündür.

5.1.4. Beş Faktör Envanteri Alt Boyutları İle Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi'ne Ait Sonuçlar ve Yorumlar

Lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden “gelişime açıklık” ile destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre gelişime açıklık alt boyut puanları arttıkça destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyut puanları da artacaktır.

Buradan yeni deneyimlere açık, bağımsız düşüncelere sahip ve geleneksel değerleri sorgulama eğiliminde olan öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına önem verdikleri, öğrencileri disipline ederken uzlaşmaya dikkat ettikleri ve disiplinin sağlanmasında sorumluluk almaya meraklı oldukları sonucuna varılabilir.

Hızla değişen bilim ve teknoloji, toplumsal yaşamı etkileyerek eğitimin fonksiyonlarının değişmesine neden olmaktadır. Bu hızlı değişim nedeniyle artık bir mesleğin gereklerini çocukluk ya da gençlik yıllarında görülen öğrenimle karşılamak mümkün değildir ve her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de hizmet içi eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir. Çağdaş bir öğretmen, hizmet öncesi aldığı eğitime, öğretmenliğe hazırlık eğitimi olarak bakar ve mesleğe başladıktan sonraki gelişimini sistematik olarak sürdürür. Aksi durumdaki bir öğretmen, çok kısa bir süre sonra eskir, yıpranır ve sonuçta öğrencilerine yararlı olmayan yetersiz ve mutsuz bir insan haline gelir (Gözütok, 1991, s.405-406). Başarılı öğretmenlerin, öğrencilerden akademik

beklentisi olan, onları teşvik eden, akademik gelişmelerden sorumluluk payı çıkararak konusuna hakim, derste konusu ile ilgili aktif ve bilgili kimseler oldukları saptanmıştır (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005, 217).

Lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden “özdisiplin” ile zorlayıcı, destekleyici ve görüşmeci disiplin stilleri arasında pozitif yönde; boşverici disiplin stiliyle de negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özdisiplin alt boyut puanları arttıkça zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyut puanları artarken boşverici alt boyut puanları ise azalacaktır.

Buradan düzenli, kontrollü ve başarı yönelimli öğretmenlerin öğrencileri disipline etmede farklı yöntemleri denedikleri ancak disiplin sorunlarından kaçmadıkları, öğrencilerine ve disiplin sorunlarına karşı ilgisiz bir tavır içinde olmadıkları sonucuna gidilebilir.

Öğrencileri disipline etmede uygun tarzın kullanılması, fazla çalışma gerektirebilir ancak disiplin yönetimi için daha faydalıdır (Tomal, 2001).

Zorlayıcı ve destekleyici disiplin stillerinin, birbirinin tamamen zıttı disiplin stilleri olmalarına rağmen dışadönüklük ile pozitif yönde ilişkili çıkmaları, öğretmenlerin disiplin tarzlarını sınıf içindeki duruma göre belirlediklerini düşündürmektedir. Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007), yaptıkları bir çalışmada bu sonuçlarla benzer şekilde öğretmenlerin disiplin modellerini uygularken belirli bir modele bağlı kalmadıklarını sınıflarında olaylara, zamana, koşullara ve kendi psikolojik durumlarına göre farklı modelleri iç içe uyguladıklarını tespit etmişlerdir.

Lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden “dışadönüklük” ile zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre dışadönüklük alt boyut puanları arttıkça zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyut puanları da artacaktır.

Buradan konuşkan ve sosyal olan öğretmenlerin, disiplini sağlamada kimi zaman otokratik ve tehdit edici olurken kimi zaman da bunun tam tersi bir şekilde öğrencilerinin duygularıyla yakından ilgilendikleri, dayatmacı uygulamalara karşı oldukları ve öğrencilerle birlikte sorunların üstesinden gelme eğiliminde oldukları sonucuna varılabilir. Belki de öğretmenler, disiplini sağlamada hangi yaklaşımın etkili olacağını bilememektedirler. Nitekim Siyez (2009), lisede görev yapan öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarının üstesinden gelebilmek için çoğu zaman davranışın nedenlerini anlamak amacıyla çocukla konuşmaya çalıştığı ancak öğretmenlerin yarısının istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada kendilerini yeterli hissetmediklerini belirlemiştir (s.79). Ayrıca öğrencilerin kişisel farklılıkları sebebiyle bir öğrencide etkili olabilen bir yöntem başka bir öğrencide işe yaramayabilmektedir. Ancak öğretmen, bu bahaneyle vazgeçmemelidir. Öğretmen kendisini daha iyi tanıdıkça, sorunlar karşısında daha kararlı ve duyarlı olur, sorunlarla başa çıkabilme becerisi artar (Bakioğlu, 2009, s.169).

Lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden “uyumluluk” ile destekleyici ve görüşmeci disiplin stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre uyumluluk alt boyut puanları arttıkça destekleyici ve görüşmeci alt boyut puanları da artacaktır.

Buradan uysal, güvenilir, yardımsever, kabul edici ve iyi huylu öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha anlayışlı oldukları, disiplini sağlamada kazan- kazan yöntemini tercih ettikleri ve bunu korumak adına öğrencileri dinleme, öğrencilerle ve velilerle görüş birliğine vararak sorunları çözme taraftarı oldukları sonucuna varılabilir.

Birçok araştırma, akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler genellikle içten ve samimi öğretmenleri tercih etmektedirler. Olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin okula olan tepkileriyle de yakından ilişkilidir. Olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi akademik başarının artmasını sağlarken, olumsuz öğretmen-öğrenci iletişimi başarısızlığın ve istenmeyen davranışların en önemli kaynaklarından birisi olarak görülmektedir (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007, s.151).

Lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden “duygusal denge (nevrotiklik)” ile destekleyici disiplin stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre nevrotiklik alt boyut puanları arttıkça destekleyici alt boyut puanları azalacaktır.

Buradan günlük hayattaki olaylar karşısında sık stres yaşayan, kaygılı ve güvensiz öğretmenlerin, disiplin olaylarında hoşgörülü olamadıkları, öğrencileriyle konuşmak için çaba sarf etmedikleri ve daha zorlayıcı yöntemleri tercih ettikleri sonucuna varılabilir.

Gözütok (1992), öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımlarının, geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin demokratik davranışlar geliştirmesinde çok önemli bir fonksiyona sahip olduğunu belirtmektedir (s.703). Öğretmenlere eğitim formasyonu yoluyla çağdaş öğretmen davranışlarının kazandırılması oldukça önemlidir. Ancak, öğretmenlerin kendi psikolojik sorunlarını çözmeden, onlardan beklenen istendik öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri çok zordur (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007, s.151).

5.2. ÖNERİLER

Gelecek nesilleri şekillendirme gücünü büyük oranda elinde tutan öğretmenlik mesleğinin hakkıyla yapılması, topluma faydalı bireyler yetiştirebilmek adına büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmen yeterlilikleri sadece genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi ile sınırlandırılmamalı, görevin gerektirdiği bazı kişilik özellikleri de bu yeterliliklere ilave edilmelidir. Araştırmanın neticesinde şu öneriler geliştirilmiştir;

1. Öğretmenler, insan yetiştirdikleri için toplumun ve ülkenin geleceğinde stratejik bir öneme sahiptirler. Bu sebeple öğretmenlerin yetiştirilmesi de özen ve itina ile olmalı, üniversite sınavından yeter not alan her öğrenci, öğretmenlik mesleğini yapıp yapamayacağına bakılmadan eğitim fakültelerine kabul edilmemelidir. Eğitim fakültelerine, öğrencilerini seçme hakkı tanınabilir. Öğretmen yetiştiren fakülteler, üniversite sınavından yeter puan alan öğrencilerden başvuruda bulunanlara mülakat yapmak ya da kişilik testleri uygulamak suretiyle seçimini yapabilir. Böylece mesleğin gerektirdiği niteliklere uygun kişilerin öğretmen olması sağlanabilir.
2. Sağlıklı nesiller yetiştirilebilmesi için bu nesilleri yetiştiren öğretmenlerin sadece bedensel değil ruhsal olarak da sağlıklı olmaları gerekmektedir. Bu sebeple eğitim fakültelerine öğrenci alınırken adayların psikolojik bir rahatsızlığının olup olmadığı belirlenebilir. Nevrozlu, intihara ve suça eğilimli kimseler, daha en başından tespit edilip elenebilir ya da gerekli tedavileri yapıldıktan sonra okula kabul edilebilirler.
3. Eğitim fakültelerindeki ders içeriklerinin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerini kazandırmaya yönelik etkinlik ve çalışmaları barındırmasına dikkat edilebilir. Nitekim kişilik özelliklerinin 30 yaşından sonra büyük oranda değişme göstermediği hesaba katılırsa üniversite öğrencilerinin yaşlarının da bu tür uygulamalar için uygun olduğunu söylemek mümkündür.
4. Eğitim fakültelerinde uygulamaya ağırlık verilmek suretiyle yapılacak eğitimlerin, öğretmen adaylarının sınıfta karşılaşılabilecekleri güçlükleri anlamaları, bunlara verilecek doğru tepkileri öğrenebilmeleri, demokratik ve çağdaş disiplin tarzlarını içselleştirebilmeleri açısından teorik eğitimlere göre çok daha etkili olacağına inanılmaktadır.

5. Zaten meslekte bulunan öğretmenlere zaman zaman çeşitli kişilik testleri ya da sınıf içi uygulamalarına dair anketler yapılabilir. Böylece geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilerek bu doğrultuda hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Hizmet içi eğitimlerin gerçekten amacına ulaşabilmesi için yeter sayıda ve ihtiyaca yönelik olmasının dışında eğitimlerin üniversite hocaları gibi alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından verilmesi, katılımcıların ilgisini çekecek yöntemlerin kullanılması ve gerçek yaşantılardan hareket edilmesi daha faydalı olabilir.
6. Meslekteki öğretmenlerin sorun davranışlarla baş etme ve sınıf içi doğru disiplin uygulamaları ile ilgili kitapları okumaları teşvik edilebilir. Bunun için MEB, bir kitap listesi oluşturarak bu listedeki kitapları okullara göndermek ve takibini yapmak suretiyle öğretmenlerin okumalarını sağlayabilir.
7. Okullarda, öğrencilere hizmet vermekle sorumlu rehberlik öğretmenlerinin yanı sıra öğretmenlere yardımcı olabilecek uzman danışmanlar ya da psikologların bulunması, hem öğretmenlerin hem de dolaylı olarak öğrencilerin ruh sağlığı açısından faydalı olabilir. Zira öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, sınıfta öğrencileri de etkileyip disiplin sorunlarının artmasına yol açabilmektedir.
8. Haftalık ders saatine göre oldukça yoğun olan müfredat, öğrencileri üniversite sınavına ya da bir mesleğe hazırlamada birincil derecede önem arz eden (fen-matematik, sosyal bilimler ve meslek dersleri gibi) derslere giren öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Müfredatı yetiştirmek adına sadece konulara odaklanan öğretmenler, öğrencileriyle ilgilenememekte, disiplin sorunlarında öğrencilerine karşı hoşgörülü ve anlayışlı olamamaktadırlar. Yani eğitim ve öğretimin “eğitim” kısmı gerçekleşmemekle birlikte “öğretim” kısmı da yarım kalabilmektedir. MEB, konu ile ilgili çalışma başlatmak suretiyle yoğun müfredatı azaltarak, esnek hale getirerek ya da müfredata uygun ders saati uygulaması yaparak sorunun giderilmesini sağlayabilir.
9. Öğretmenlerden dersini mükemmel anlatmaları, yeniliklere açık olmaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri, sınıf içindeki her türlü sorunu çözmeleri, sabırlı anlayışlı, esprili ve güler yüzlü olmaları, idarenin, öğrencilerin, velilerin ve çevrenin beklentilerine cevap verebilmeleri, fedakarca ve insanüstü bir gayretle çalışmaları beklenmektedir. Kısacası öğretmenlik, özverili yapıldığı

takdirde oldukça çalışma gerektiren, yıpratıcı bir meslektir. Bu nedenle disiplin sorunlarının sıkça yaşandığı okullarda çalışanlar başta olmak üzere öğretmenlerin meslekteki yıpranma paylarının dikkate alınması, eğitimin etkililiğini ve kalitesini sürdürmek adına faydalı olabilir. Bu amaçla makul ve belirli bir süre sadece sınıfta mesleğini icra eden öğretmenlere erken emeklilik hakkı tanınabilir, aylık karşılığı doldurmak zorunda oldukları ders saati sayısı azaltılabilir veya bu öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenler için mentorluk yapmak suretiyle sınıfta aktif olarak geçirdikleri zamanın azaltılması sağlanabilir. Nitekim meslekte geçirilen seneler her ne kadar tecrübeyi arttırsa da yıllarca meslekte kalmanın getirdiği fiziksel ve ruhsal yorgunluk sebebiyle belli bir yaştan sonra öğretmenlerin eski performanslarını göstermeleri beklenmemelidir.

10. Bu çalışmada öğretmenlerin kişilikleri ve sınıfta kullandıkları disiplin stilleri sadece öğretmenlerin kendi değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Literatüre daha büyük bir katkısının olması bakımından öğretmenlerin öğrenciler tarafından da değerlendirileceği, eş zamanlı ve çok yönlü araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Çetin, M. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ada, S. ve Ölçüm, M. (2002). Öğretmen adaylarının pozitif disiplin anlayışına göre istenilmeyen davranışları önleme becerileri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15,1–10.
- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ataman, A. (2005). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s.185–204). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atıcı, M. (2003). İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada Glasser'in problem çözme yaklaşımının uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 27–34.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J & Nolen-Hoeksema (2010). *Psikolojiye giriş* (Çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, A. (2009). Sınıf yönetimi (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19–32.
- Aydın, O. (2007). Güdüler ve duygular. E. Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş* (s.197–212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aytaç, S. (2001). Örgütsel davranış açısından kişiliğin önemi. *İşgüç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 3(1).
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma). *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri: Eğitim Bilimleri, Halk Eğitimi*, (18–20 Eylül). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bakioğlu, A. (2009) *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Öğretim elemanının iş stresi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20–34.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bayraktar, R. (2007). Yaşam boyu gelişim psikolojisi. E. Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş* (s.175–196). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Ruh sağlığı bilgisi, kişilik: Gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bouchard, T. J. (2004). Genetic influence on human psychological traits . *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 148-151.
- Boyacı, A. (2011). Yapılandırmacılık, disiplin ve sorun davranışların yönetimi, <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/syonetimi/disiplin4.pdf> adlı web sitesinden 11.08.2011 tarihine alınmıştır.

- Boynton, M. & Boynton, C. (2007). *Eğitimciler için disiplin sorunlarını önleme ve çözme rehberi* (Çev. T. Büyükkalkan). İstanbul: Sev Yayınları (Orjinal çalışmanın yayın tarihi 2005).
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozinelos, N. (2004). The big five of personality and work involvement. *Journal of Managerial Psychology*, 19(1), 69–81.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (Çev. İ. D. Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cattell, H. B. (1989). *The 16 PF as a comprehensive measure of temperament*. Champaign, Illinois : Institute for Personality and Ability Testing.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplinle ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 8–24.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı* (19. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207–237.
- Çerçi, H. Y. (2009). *Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 19–21.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 91–103.
- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- Distel, M. A., Trull, T. J., Willemsen, G., Vink, J. M., Derom, C. A., Lynskey, M., Martin, N. G. & Boomsma, D.I. (2009). The five-factor model of personality and borderline personality disorder: A genetic analysis of comorbidity. *Biological Psychiatry*, 15(66).
- Ekici, C.E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91–111.
- Enç, M. (1979). *Ruh sağlığı bilgisi*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri Koll. Şti.
- Ercan, L. (2009). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s.193–220). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (1983). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erkal, B. (2007). Kişilik kuramları. E. Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş* (s.239–260). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eysenck, H. J. & Wilson, G. (1995). *Kişiliğinizi tanıyın* (Çev. E. Erduran). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1992)
- Gordon, T. (2005). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2003)
- Gözütok, F. D. (1991). Öğretmenlerin ve öğrencilerin algılarına göre mesleki davranışların değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 405–409.
- Gözütok, F. D. (1992). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 703–711.
- Gözütok, F. D. (1993). *Okulda dayak*. Ankara: 72 Ofset.
- Gülgöz, S. (2002). Five-factor model and Neo-PI-R in Turkey. In R. R., McCrae, J. Allik (Eds.), *The Five Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hesapçioğlu, M. (2006). İlköğretim müfredat programında öğretme ve öğrenmeye ilişkin eleştirel düşünceler. *Eğitim ve İletişim*, Ocak, 15–17.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hesapçioğlu, M. ve Akdağ, B. (2008). Eğitim biliminde giriş. M. Gürsel ve M. Hesapçioğlu (Ed.), *Eğitimin felsefi temelleri* (s.183–213). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Humphreys, T. (2003). *Disiplin nedir? Ne değildir?* (Çev. B. Çelik). İstanbul: Epsilon. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1998).
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İnanç, B. ve Yerlikaya, (2009). *Kişilik kuramları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Jang, K. L., Livesley, W. J., Vernon, P. A. (1996). Heritability of the big five personality dimensions and their facets: a twin study. *Journal of Personality*, 64(3), 577-591.
- John, O.P. & Srivastava, S. (1999). The big-five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp.102–138). New York: Guilford Press.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri: Tez hazırlama yolları*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 149–170.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47–70.
- Koç, M. ve İskender, M. (1995). Cezanın çocuk gelişimindeki etkisi. *Çağdaş Eğitim*, 20(211), 37–40.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (17. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162–172.

- Küçükahmet, L. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. L. Küçükahmet (Ed.), *İdeal öğretmen nasıl davranır?* (s.15–20). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), (-).
- Marshall, M. (2009). *Ödül yok-ceza yok bu nasıl disiplin?* (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- MEB, (2007). *Ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliği*. Resmi Gazete, s. 26408, 19 Ocak. Ankara.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs type indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17–40.
- Morgan, T. C. (1993). *Psikolojiye giriş* (Çev. H. Arıcı, I. Savaşır, O. İmamoğlu, O. Aydın, R. Bayraktar, İ. Dinç vd.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Nelsen, J., Lott & L., Glenn, S. (2009). *Sınıfta pozitif disiplin* (Çev. M. Koyuncu). İstanbul: Hayat Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1999).
- Nelson-Jones, R. (1995) *Danışma psikolojisi kuramları* (Çev. F. Akkoyun, V. Duyan, S. Doğan, B. Eylon ve F. Korkut). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- NEO PI-R Kişilik Envanteri. (2010). Beş faktör modeli. <http://www.assess.com.tr> adlı web sitesinden 27.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Oğuzkan, F. A. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim; Amaç, ilke yöntem ve teknikler*. Ankara: y.y.
- Ordun, G. (2005). Kişilik faktörleri ve satış temsilcilerinin performansı arasındaki ilişkiler üzerine bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 16(51), 56–68.
- Özdemir, A. (2011). Öğrenci disiplin işleri ve uygulamaları. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. (s.247–276). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. Ş. Ş. Erçetin ve M. Ç. Özdemir (Ed), *Sınıf Yönetimi* (s.269–289). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve özel sektör yöneticileri arasındaki davranışsal çalışma koşulları ve kişilik farklılıklarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19, 115–134.
- Özgülven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkalp, E. (1991). *Psikolojiye giriş dersleri*. Eskişehir: Eylül Yayınları.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. E. Özkalp (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Öztabağ, L. (1983). *Psikolojide ilk adım*. İstanbul: Aka ve İnkılap Kitabevleri.
- Öztürk, B. (2011). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s.149–191). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2010). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171–179.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (1997). *Personality: Theory and research* (7th ed.). NewYork: John Wiley & Sons.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci; Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sağnak, M. (2008a). İlköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 342–352.

- Sağnak, M. (2008b). Liselerde çalışan öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 17–22.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s.43–84). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(22), 110–121.
- Savran, C. (1993). *Sıfat listesinin (Adjective Check Lists) Türkiye koşullarına uygun dilsel eşdeğerlik, geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması ve örnek bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayar, K. ve Dinç, M. (2008). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Nesir Matbaacılık.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. & Benet-Martinez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 173-212.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in big five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 168–182.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (Çev.Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2004)
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2009). *Theories of personality*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.
- Somer, O. (1998). Türkçede kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17–32.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, O. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21–33.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, O. (2004). *Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Soysal, A. (2008). Çalışma yaşamında kişilik tipleri: Bir literatür taraması. *Çimento İşveren Dergisi*, 22(1), 4–19.
- Sümer, H.C., Sümer, N., Çifci, O. S. ve Demirkutu, K. (2000). Subay kişilik özelliklerinin ölçülmesi ve yapı geçerliliği çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 15-36.
- Şimşek, Ö. F. (2000). *Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek,Ş. M., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgülerde davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK. (1988). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Telef, B. B. ve Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlerin kişilik özellikleri, stresle başa çıkma yolları ve kontrol algıları arasındaki ilişkiler. *Milli Eğitim*, 183, 259–271.

- Tertemiz, N. (2009). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s.109–135). Ankara: Pegem Akademi.
- Tomal, D. R. (1998). *A five styles teacher discipline model*. <http://www.eric.ed.gov/> adlı web sitesinden 30.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Tomal, D. R. (2001). A comparison of elementary and high school teacher discipline styles. *American Secondary Education*, 30(1), 38–45.
- Toprakçı, E. (2008). Eğitimde disiplin üzerine. *İlköğretmen Dergisi*, 23, 21–25.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549–568.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım: Onarcı disiplin*. Ankara: Ekinoks.
- Uzun, S. A. (2005). *Özgürleştiren disiplin*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Uzunöz, A. (2007). Öğrenme. E. Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş* (s.225–238). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: M.Ü.T.E.F. Matbaası.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: M.Ü.T.E.F. Matbaası.
- Ünlü, S. (2001). *Psikoloji*. A. Hakan (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, B. (2005). Öğretmenlik nasıl bir meslektir? A. M. Sünbül (Ed.), *Öğretmenin dünyası* (s.7–22). Ankara: Mikro Basım Yayın Dağıtım.
- Yiğit, B. (2007). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (s.41-56). Ankara: Öğreti.
- Zangwill, O.L. (1990). *Modern psikolojinin gelişimi* (Çev. Y. Özakpınar). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Zel, U. (2007). Yönetimde kişilik ve kişilik teorileri. S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* (s.491–528). Ankara: Nobel Yayınları.
- Zhang, L. (2008). Düşünce tarzları ve beş büyük kişilik özelliğinin tekrar gözden geçirilmesi (Çev. E. A. Aslan ve E. Akkaya). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 39–51.

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu araştırma, “Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Kullandıkları Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Veriler topluca değerlendirileceği için isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın amacına ulaşması, tüm soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, başarılı bir eğitim-öğretim yılı geçirmenizi dilerim.

Baran UĞURLU
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü öğrencisi

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız

25 ve altı 26-30 31-40 yıl 41-50 yıl arası
 51 ve üstü

3. Mesleki kıdeminiz

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl arası
 20 yıl ve yukarısı

4. Medeni Durumunuz

Bekâr Evli

5. Eğitim Durumunuz

Öğretmen Okulu Ön lisans Eğitim Enstitüsü Lisans
 Lisansüstü

6. Branşınız

Lütfen belirtiniz

7. Çalıştığınız Kurum Türü

Genel Lise
 Anadolu Lisesi
 Meslek Lisesi
 Diğer (Belirtiniz).....

EK-2

BEŞ FAKTÖR ENVANTERİ

Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Örneğin, başkaları ile zaman geçirmekten hoşlanan birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen aşağıda verilen özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını belirtmek için **sizi en iyi tanımlayan rakamı her bir özelliğin yanına yazınız.**

- 1 = Hiç katılmıyorum
2 = Biraz katılmıyorum
3 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)
4 = Biraz katılıyorum
5 = Tamamen katılıyorum

Kendimi biri olarak görüyorum

- | | | | |
|-----|---|-----|---|
| ___ | 1. Konuşkan | ___ | 19. Sessiz bir yapıda |
| ___ | 2. Başkalarında hata arayan | ___ | 20. Tembel olma eğiliminde olan |
| ___ | 3. İşini tam yapan | ___ | 21. Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan |
| ___ | 4. Bunalımlı, melankolik | ___ | 22. Keşfeden, icat eden |
| ___ | 5. Orijinal, yeni görüşler ortaya koyan | ___ | 23. Görevi tamamlanıncaya kadar sebat edebilen |
| ___ | 6. Ketum/vakur | ___ | 24. Sanata ve estetik değerlere önem veren |
| ___ | 7. Yardımsever ve çıkarıcı olmayan | ___ | 25. Bazen utangaç, çekingen olan |
| ___ | 8. Biraz umursamaz | ___ | 26. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan |
| ___ | 9. Rahat, stresle kolay baş eden | ___ | 27. İşleri verimli yapan |
| ___ | 10. Çok değişik konuları merak eden | ___ | 28. Gergin ortamlarda sakin kalabilen |
| ___ | 11. Enerji dolu | ___ | 29. Sosyal, girişken |
| ___ | 12. Başkalarıyla sürekli didişen | ___ | 30. Bazen başkalarına kaba davranabilen |
| ___ | 13. Gergin olabilen | ___ | 31. Planlar yapan ve bunları takip eden |
| ___ | 14. Maharetli, derin düşünen | ___ | 32. Kolayca sinirlenen |
| ___ | 15. Affedici bir yapıya sahip | ___ | 33. Düşünmeyi seven, fikirler geliştirebilen |
| ___ | 16. Dağınık olma eğiliminde | ___ | 34. Sanata ilgisi çok az olan |
| ___ | 17. Çok endişelenen | ___ | 35. Başkalarıyla işbirliği yapmayı seven |
| ___ | 18. Hayal gücü yüksek | ___ | 36. Sanat, müzik ve edebiyatta çok bilgili |

Lütfen kontrol ediniz: Bütün ifadelerin önüne bir rakam yazdınız mı?

ÖĞRETMEN DİSİPLİN STİLLERİ ENVANTERİ

Aşağıdaki envanterde öğrencilerinizi disipline ederken her bir davranışı hangi sıklıkta gösterdiğinizi cümlelerin yanındaki sütuna **X** işareti koyarak belirtiniz.

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