

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ORTA ÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI İLE KİŞİLİK
TİPLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Elif Büyükuysal

Zonguldak 2016

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ORTA ÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN
SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI İLE KİŞİLİK
TİPLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Elif Büyükuysal**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sezai Kalafat**

Zonguldak 2016

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

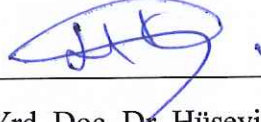
Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 2010628204013 numaralı Elif Büyükuysal'ın hazırladığı “Orta Öğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Kişilik Tipleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi ” konulu ~~DOKTORA/YÜKSEK LİSANS~~ tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 06/06/2016 Pazartesi günü saat 13:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına ÖYBİRLİĞİYLE/~~ÖYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan _____



Yrd. Doç. Dr. Sezai KALAFAT (Danışman)

Üye _____



Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN


Üye _____



Yrd. Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

20.06/2016


Prof. Dr. Yasemin KÖSE
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Zonguldak İli Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Kişilik Tipleri Arasında ki İlişkinin İncelenmesi
Tez Yazarı : Elif Büyükuysal
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Sezai Kalafat
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2016
Sayfa Adedi : 113

Bu araştırmanın amacı, Zonguldak ili ve ilçelerinde çalışan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini ve kişilik tiplerini belirleyerek arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Tarama modelinde gerçekleşen bu araştırmaya, 2012 - 2013 eğitim-öğretim yılında Zonguldak Ortaöğretim kurumlarında görev yapan 208 İngilizce öğretmenine anketler gönderilmiştir. Öğretmenlerden 172 tanesi anketleri cevaplamışlardır. Anketlerin 153 tanesi geçerli sayılarak araştırmaya dahil edilmiştir. Anket; üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır; ikinci bölümde Terzi (2001) tarafından hazırlanan 34 maddelik “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi” ile öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları belirlenmiş ve son bölümde Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından (2009) geliştirilen ve 40 maddeden oluşan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, parametrik testlerden bağımsız gruplar için t testi ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarından sırası ile demokratik, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını benimsedikleri belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri cinsiyete göre ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında ve hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin demokratik sınıf anlayışında farklılık göstermekte, kıdeme, çalıştıkları okul türüne, sınav ile atanmaya ve aynı kurumda çalışma süresine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin kişilik tipleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Dışadönük, deneyime açık, yumuşak başlı ve sorumluluk duygusu gelişmiş öğretmenlerin daha fazla demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri, ilgisiz sınıf yönetimini benimsemedikleri ve duygusal tutarsızlık gösteren

öğretmenlerin daha çok otokratik sınıf anlayışını benimsedikleri ve 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha dışadönük oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretmenliği, Kişilik Tipleri, Sınıf Yönetimi



ABSTRACT

Institution	:	BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum And Instruction
Title	:	The relation between the class management strategies and personality traits of the English teachers in high schools in Zonguldak Region
Author	:	Elif Büyükuysal
Advisor	:	Assist. Prof. Sezai Kalafat
Type of Thesis, Year	:	MSc. Thesis, 2016
Total Number of Pages	:	113

The aim of this study is to determine the relation of high school English teachers' class management strategies and personality traits.

In this study, which descriptive research was used, 208 forms were sent to high school English teachers who work both in the center and the towns of the Zonguldak district during the 2012-2013 educational year. 172 teachers answered the forms. 153 forms were considered valid and counted in the study. Datas were collected with three different forms. The first form is included personal information about the teachers' demographic data. Second form is "The Classroom Management Styles of Teachers Questionnaire" which was prepared by Terzi (2001) and consisted of two parts with a sum of 34 items. At the last part, "40 item Personality Test based on Adjectives" which was prepared by Bacanlı, İlhan and Aslan (2009) was used to identify the personality traits of high school English teachers. Frequency, percentage, mean, independent samples t-test and Pearson Correlation were used to analyze the data.

According to the results of the study, it was found that the teachers respectively show the democratic, autocratic and laissez faire classroom management styles. The teachers' classroom management opinions differs in terms of sex in the laissez faire management style and the seminar they take in the democratic class management style, however; it doesn't differ in terms of seniority, the type of school they work for, attend school after an exam and the duration they work in the same school. There is a meaningful relation between the classroom management strategies and the personality traits of the teachers. The teachers who are extrovert, open to experience and a high sense of responsibility take over the democratic classroom management strategies but not the permissive class management. Teachers who have negative affectivity have tendency to use autocratic classroom management strategies in their classrooms. Teachers who have more than 11 years of working experience are extrovert.

Keywords: English Language Teaching, Personality Traits, Classroom Management

ÖNSÖZ

Toplumların refah seviyesi almış oldukları eğitim ile doğru orantılıdır. Toplumları refaha ulaştıran eğitimin en önemli unsurlarından birisi ise öğretmendir. Öğretmenlerin, deneyime açık, yaşadığı çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilen, her bireye ve ihtiyaçlarına önem veren, sadece kendi kendine yetebilen değil çevresine de ışık saçabilen bireyler olması toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmayla, ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin sınıf yönetimi becerilerini nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının, araştırmacılara ve özellikle MEB yetkililerine öğretmen atama sürecinde katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmasının yürütülmesinde, bana derslerimde bir öğretmen olarak liderlik yapan özel yaşamımda ise bir arkadaş olarak bana destek olan güzel yürekli hocam Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM'a, araştırma süresinde bana yol gösteren, akademik bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sezai KALAFAT'a, veri toplama süresi boyunca bana yardımcı olan sevgili İngilizce öğretmeni arkadaşlarıma ve istatistiksel analizlerin yapılmasında bana yol gösteren Doç. Dr. Ali ARSLAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans dönemi boyunca benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili eşim İhsan BÜYÜKUYSAL'a, aynı masada karşılıklı ders çalıştığım motivasyon kaynağım oğlum Alper BÜYÜKUYSAL'a sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak; okumayı söktüğüm andan itibaren bana kitapları tek tek değil kitap kolileriyle alan, benimle kitap okuyan ve tartışan, eğitim hayatım boyunca beni her zaman destekleyen eğitim aşığı annem Halime KESKİN'e ve tez aşamasında içim acıyarak sonsuza uğurladığım, güven kaynağım ve hayattaki yegane dayanağım melek kalpli babam Haluk KESKİN'e sonsuz şükranlarımı ve minnettarlığımı sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Problem Cümlesi	5
1.1.1. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Sayıtları.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Eğitim	9
2.1.1. Eğitim Yönetimi.....	10
2.2. Sınıf Yönetimi	10
2.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı.....	10
2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	12
2.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım	13
2.2.2.2. Çağdaş Yaklaşım	14
2.2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri	15
2.2.3.1. Tepkisel Yönetim Modeli	15
2.2.3.2. Önlemsel (Önleyici) Yönetim Modeli	16
2.2.3.3. Gelişimsel Yönetim Modeli	16
2.2.3.4. Bütünsel Yönetim Modeli	17
2.2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	17

2.2.4.1. Aile	17
2.2.4.2. Akran Grubu	19
2.2.4.3. Okul	20
2.2.4.4. Çevre	20
2.2.4.5. Öğretmen	21
2.2.4.6. Öğrenci	24
2.2.4.7. Öğretim Programı	24
2.2.4.8. Sınıf Ortamı	25
2.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları	27
2.2.5.1. Demokratik Yönetim Anlayışı	27
2.2.5.2. Yetkeci (Otokratik) Yönetim Anlayışı	28
2.2.5.3. İlgisiz Yönetim Anlayışı	29
2.3. Yabancı Dil Öğretimi	29
2.3.1. İngilizce Öğretimi	30
2.4. Kişilik	32
2.4.1. Kişilik Tanımı	32
2.4.2. Kişiliği Oluşturan Temel Faktörler	33
2.4.2.1. Bedensel (Fizyolojik-Biyolojik) Faktörler	34
2.4.2.2. Kültürel Faktörler	34
2.4.2.3. Aile faktörü	35
2.4.2.4. Sosyalleşme Süreci (Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf)	36
2.4.2.5. Diğer Faktörler	36
2.4.3. Kişilik Kuramları	36
2.4.3.1. Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı	37
2.4.3.2. Alfred Adler'in Bireysel Psikolojik Kuramı	37
2.4.3.3. Carl Gustav Jung'un Analitik Kuramı	38
2.4.3.4. Eric Fromm'un Kişilik Kuramı	39
2.4.3.5. Caren Horney'in Kişilik Kuramı	39
2.4.3.6. Harry Stucak Sullivan'ın Kişilik Kuramı	40
2.4.3.7. Erik Erikson'un Kişilik Kuramı	40
2.4.3.8. Eric Berne'nin Kişilik Kuramı	41
2.4.3.9. Gordon Allport'un Kişilik Kuramı	42

2.4.3.10. Harry Murray’ın Kişilik Kuramı	43
2.4.3.11. Raymond Cattell’ın Kişilik Kuramı.....	43
2.4.3.12. Hans Eysenck’ın Kişilik Kuramı	44
2.4.3.13. Carl Rogers’ın Kişilik Kuramı	45
2.4.3.14. Frederick Skinner’ın Kişilik Kuramı	46
2.4.3.16. Julian Rotter’ın Beklenti-değer Kuramı.....	47
2.4.3.16. Albert Bandura’nın Kuramı	47
2.4.3.17. Abraham Maslow’un Kendini Gerçekleştirme Kuramı	48
2.4.3.18. George Alexander Kelly’ın Kişisel Yapılar Kuramı	49
2.4.3.19. Beş Faktör Kişilik Kuramı	49
2.4.3.19.1. Dışadönüklük - İçedönüklük	52
2.4.3.19.2. Öz Denetim/Sorumluluk – Yönsüzlük/Dağınıklık	53
2.4.3.19.3. Duygusal Tutarsızlık/ Duygusal Tutarlılık	54
2.4.3.19.4. Uyumluluk	54
2.4.3.19.5. Gelişime Açıklık - Gelişmemişlik	55
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	56
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	56
3.1.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle İlgili Araştırmalar	56
3.1.2. Kişilik Tipleri İle İlgili Araştırmalar	60
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62
3.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle İlgili Araştırmalar	62
3.2.2. Kişilik Tipleri İle İlgili Araştırmalar	63
4. YÖNTEM	66
4.1. Araştırmanın Modeli.....	66
4.2. Evren ve Örneklem.....	66
4.3. Çalışmada Yer Alan Veri Toplama Araçları.....	69
4.3.1. Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi	69
4.3.2. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT).....	70
4.4. Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Güvenirlik Katsayıları	70
4.5. Verilerin Analizi	71

5. BULGULAR VE YORUM	72
5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	77
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	80
SONUÇ.....	83
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	106
Ek-1	106
Ek-2	107
Ek-3	108
Ek-4	112

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Eysenck'in Kişilik Modeli.....	45
Tablo 2.2. Beş Faktör Kişilik Analizine Göre Kişiliğin Bileşenleri.....	52
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlere göre dağılımı	67
Tablo 4.2. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre dağılımı	67
Tablo 4.3. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma sınav ile atanma dağılımı.....	67
Tablo 4.4. Öğretmenlerin şu anki görev yerinde çalışma sürelerinin dağılımı	68
Tablo 4.5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili aldıkları hizmet-içi/seminer dağılımı .	68
Tablo 4.6. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Düzeyleri	71
Tablo 5.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Düzeyi.....	72
Tablo 5.2. Cinsiyet Değişkenine göre Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	73
Tablo 5.3. Kıdem Değişkenine göre Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 5.4. Kuruma Sınav ile Atanma Şekli Değişkeninin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Karşılaştırılması	74
Tablo 5.5. Aynı kurumda Çalışma Değişkeninin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Karşılaştırılması.....	75
Tablo 5.6. Alınan hizmet-içi veya seminer değişkeni ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Karşılaştırılması.....	75
Tablo 5.7. Kişilik Tipleri Ortalamaları	76
Tablo 5.8. Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırılması.....	77
Tablo 5.9. Kıdem Değişkeni İle Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırması ...	78
Tablo 5.10. Kuruma Sınav ile Atanma Şekli Değişkeni ile Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırması	78
Tablo 5.11. Aynı kurumda Çalışma Değişkeni ile Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırılması.....	79
Tablo 5.12. Alınan Hizmet-içi/Seminer Değişkeni ile Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırılması	79

KISALTMALAR LİSTESİ

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

SDKT : Sıfatlara Dayalı Kişilik testi

PDR : Psikolojik Danışma ve Rehberlik



GİRİŞ

Eğitim, genel anlamda istendik davranış değiştirme ya da oluşturma s¼recidir. Eğitimin tanımına g¼re, istendik davranışların bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme ise ¼đrenmedir. O halde eğitime kısaca, istendik ¼đrenmeleri oluşturma s¼reci demek de m¼mk¼nd¼r (Senemoğlu, 2010; 86). ¼đrenme s¼recinin sağlıklı bir Şekilde gelişmesi i¼in en uygun ortam sınıflardır. ¼đretmen uygun bir sınıf ortamı yaratarak eğitimin kalitesini y¼kselterek eğitim ama¼larına sorunsuz bir Şekilde ulaşabilir.

Sınıf y¼netiminde, sınıfı bir sistem olarak algılayarak eğitim ve ¼đretim üzerine ¼alıřmalar yapmak son d¼nemde hız kazanmıştır. Sınıflarda ¼đrencinin kazanması istenilen davranışların etkili bir sınıf y¼netimi olmadan istenilen d¼zeyde kazandırılması zordur (Terzi, 2002:1). Eğitimde istenen başarının elde edilmesi, eğitim etkinliklerinin etkin Şekilde y¼netilmesi ile m¼mk¼nd¼r. Eğitim y¼netimi hiyerarşisi bakanlık y¼netimi, il ve ilçe y¼netimleri, okul y¼netimi ve sınıf y¼netimi olarak sıralanabilir. G¼n¼m¼zde eğitim kurumlarından kendi kendine yetebilen, yeteneklerinin farkında olan, ¼đrenmeyi ¼đrenmiř, problem ¼özme becerisine sahip ve d¼ř¼nd¼đ¼n¼ ifade edebilen üretici bireyler beklenmektedir. Bu ¼zelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, eğitim ¼đretim sisteminin ¼ekirdeęini oluşturan sınıf ortamının iyi y¼netilmesi ile m¼mk¼n olacaktır (Keskin, 2009:1).

¼đretmenin ilk g¼revi ¼đrencilerine ve velilere sınıfta ¼đretmenin bilgi g¼c¼n¼ ve varlığını hissettirmektir. Dersin ilk g¼n¼, ¼đretmenin derse girdiği ilk dakikalarda ¼đrenci ¼đretmeni ile ilgili ¼eřitli yargılara varır. İyi bir sınıf y¼neticisi olan ¼đretmen ilk olarak ¼đrencisini iyi tanır onu anlamaya ¼alıřır ve onu geleceğe hazırlarken aynı zamanda ihtiya¼ duyduğu konularda ona rehberlik ederek ¼đrencisinde ¼zdenetim ve sorumluluk duygularını da oluşturmaya ¼alıřır (İlęar, 2007:1). ¼đretmenler sınıflarındaki yeni durumları kavramada, yorumlamada ve ¼öz¼m üretmede ¼nceki yaşam ve deneyimlerinden hareket etmektedir. ¼đretmenin kişisel ¼zelliklerinin sınıf y¼netimi bi¼emini oluşturmada ¼nemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Sabancı, 2009).

Tezin 1. bölümünde araştırmanın problemi, amaç ve önemi, sayılı ve sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır. 2. bölümde ise sınıf yönetimi ve sınıf yönetimi becerileri ve kişilik tipleri ile ilgili literatür yer almaktadır. 3. bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözüm ve yorumlamasının nasıl yapılacağına gösterildiği yöntem yer almaktadır. 4. bölümde ise elde edilen veriler ve bu verilerin yorumlanması yer almaktadır. Son bölümde araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.



1. PROBLEM DURUMU

Her insan doğrudan ya da dolaylı olarak yaşadığı ülkenin eğitim sisteminin etkisi altındadır. Bu kadar yaygın bir etkiye sahip bir sistemin iyi yönetilmesi ulusal var olmanın gereklerinden biridir. Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirebilmek için gereken bir meslek alanıdır (Başaran, 1988:12).

Geniş bir kavram olan eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alan olan okullara uygulanması ise okul yönetimi olarak adlandırılır. Okul yönetiminin görevi, elinde bulunan insan ve maddi kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak, okulun amaçlarını gerçekleştirmektir (Bursalıoğlu, 2002:5).

Öğrencilerle birebir iletişim halinde olunan yerler sınıflardır. İstenilen öğrenci davranışının başladığı yer olan sınıflar, eğitiminin kaynağını oluşturan öğrenci, öğretmen ve öğretim programının bütünleştiği yerlerdir. Sınıf yönetimi ne kadar kaliteli ise eğitim yönetimi de o kadar kaliteli olacaktır (Başar, 1998:13). Kaliteli bir eğitim ve öğretim yapılabilmesi sınıfın iyi yönetilmesine bağlıdır. Öğretmenin sınıftaki tek görevi öğretim yapmak değildir, öğretmen aynı zamanda yönetir, gerektiğinde ise yönetime katılır. Modern bir öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim sadece sınıf ve öğrenme ortamında değil aynı zamanda ders saatleri dışında da devam etmelidir (İlgar, 1996). Öğretmenin, öğrencisi ile iletişimini sürdürebilmesi aynı zamanda öğretmenin kişilik özelliklerine de bağlıdır. Öğrencisine güven verebilen, onu etkileyebilen, onu inandırıp, ikna edebilen ve cesaretlendirebilen öğretmenlerin hem sınıf içi hem de sınıf dışında öğrencileri ile iletişimlerinin daha iyi olduğu görülmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmen, ders veren, sınav yapan kaynak arayan güçlükleri tespit eden ve ortadan kaldıracı olan, disiplinler arasında ilişki kuran, insan ilişkilerinde açık, meslek seçimi ve serbest zaman uğraşları üzerinde öğrencilere rehberlik yapan, öğretme konusunda uzman bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Komitoglu, 2009:3).

Öğretme-öğrenme sürecinde daha önceden belirlenmiş amaçların öğrenci davranışlarına dönüştürülebilmesi için gerekli şartlardan birisi sınıfın, belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için gerektiği şekilde yönetilmesinden geçer. Eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için içeriğin ve sürecin belirlenmesi, hedefe uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesi, ders içinde kullanılacak araç ve gereçlerin belirlenmesi öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmesi için yapması gereken hazırlıklardır. Bütün bu hazırlıklar istenen davranışların öğrencilerde oluşturulması için gereklidir (Duman vd., 2002:1).

Bir öğretmenin öğretimin amaçlarını çocuklarda gerçekleştirebilmesinin en temel koşulu, davranışları ve öğrenmeyi yönetmeyi becerebilmesidir. Teorik olarak mezun olarak yeterliliğini kazanmış öğretmenler, pratikte birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenliğe yeni başlayan bir öğretmenin, sınıf yönetimi, zamanının önemli bir bölümünü alır. Aynı zamanda yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri yaptıkları işten haz almaları sınıf yönetimini ne derece iyi yaptıkları ile alakalıdır. Bir öğretmen girdiği sınıfa etkili şekilde yönetemiyorsa, öğretimi de etkili bir şekilde yapamıyor demektir (Uçar, 2004:1). Sınıf, öğretmen ve öğrenciler için hem sözel hem de sözel olmayan davranışlarının etkileşim içinde olduğu en önemli ortamdır. Bu nedenle, özellikle öğretmenlerin daha verimli ve başarılı bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri için sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek, öğretmenin en temel görevleri arasında sayılmakta ve sınıf yönetimi becerisi gelişmiş olan öğretmenler başarılı öğretmen özelliği taşımaktadırlar (Demirel, 2007:193; Denkdemir, 2007:2).

Son yıllarda önem kazanan sınıf yönetimi konusunda pek çok araştırma yapılmış, kuramlar ve modeller geliştirilmiştir. Ancak sınıf yönetimi konusunun en önemli öznesi öğretmen olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple ortaya atılan kuramların ve modellerin öğretmenlerin kişilik özelliklerini göz önünde bulundurmadan işe koşulabilmesinin çok mümkün olmayacağı gözden kaçmamalıdır (Kuruöz, 2008:2).

“Devletin eğitim ve öğretim ile ilgili yöntem görevlerini üzerine alan özel eğitim gerektiren meslektir... “ şeklinde tanımlanan öğretmenlik mesleğine hazırlık için üç temel alan gerekli görülmüştür: bunlar özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyondur. Bunların yanında bazı bilim insanları dördüncü özellik olarak olgun bir kişilik sahibi

olmayı gerekli gören düşünceler ortaya atmışlardır. Çünkü öğretmenlerin sahip olması gereken diğer özelliklere anlam ve değer katan onların kişilikleridir. Öğrenim ortamı, öğretmenin kişiliğinin ve davranışlarının etkisi altındadır. Bir öğretmen kişiliği, hal ve tavırlarıyla öğrencide kendisi ve dersine karşı sempati ya da antipati geliştirmesine neden olur. Öğretmen, öğrencileri tarafından rol model alınan kişidir, bu sebeple öğrencilerde sağlıklı kişilik gelişmesine katkı sağlayacak öğretmenin de örnek alınabilecek kişilik özelliklerine sahip olabilmesi gerekir (Komitoğlu, 2009; Mehmedoğlu, 2004:42).

Bu çalışmada; kişilik tiplerinden hangilerinin ne derecede öğretmenlerde bulunduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ne kadar etkileyebileceği konularına açıklık getirmeye çalışılarak eğitim yönetimine, sınıf yönetimine, hizmet-içi eğitimlerin konularının belirlenmesine ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı, Zonguldak ilinde Ortaöğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.1.1. Alt Problemler

1) Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenleri sınıf yönetimi stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadır?

2) Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri arasında;

- a) Cinsiyet
- b) Kıdem
- c) Sınav ile atanma
- d) Çalıştığı kurumdaki süre
- e) Aldıkları kurs veya seminer

değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3) Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik

tipleri nelerdir?

4) Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik tipleri arasında;

- a) Cinsiyet
- b) Kıdem
- c) Sınav ile atanma
- d) Çalıştığı kurumdaki süre
- e) Aldığı kurs veya seminer

değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

5) Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile Zonguldak ilimizde, orta dereceli okullarda görev yapan İngilizce Öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasında bir ilişkinin saptanarak varsa olumlu yönlerinin eğitime yeni bir boyut katmasına, olumsuz yönlerinin ise ortadan kaldırılması konusunda eğitim yöneticilerine ışık tutmak amaçlanmaktadır.

Elde edilen bulguların Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerin sınıf yönetim yaklaşımları ve kişilik tipleri açısından çalışma ortamlarının yeniden gözden geçirilerek iyileştirilmesi ve okul ve eğitim kalitesinin arttırılması yönünde bir yarar sağlayacağı böylece öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda onlara daha uygun örnekler sunulmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

- 1) Araştırmada kullanılacak olan anket ve ölçeklerin kişiler tarafından samimiyetle doldurulacağı varsayılmaktadır.
- 2) Araştırma için seçilecek örneklemin tüm evreni temsil edeceği varsayılmaktadır

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma Zonguldak merkez ve ilçelerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, kişilik özellikleri Sıfat Listesi ölçülebilirleriyle sınırlıdır.
- 3) Araştırma, sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeğinin ölçülebilirleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Eğitim programı, öğretim yönetimi, eğitim etkinlikleri, teknoloji, mekan, zaman, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortamın sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Sarıtış, 2005:44).

Kişilik Özellikleri: Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 2015:404).

Ortaöğretim: İlköğretimden sonra, en az üç yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyoekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem mesleğe hem de hayata ve (iş alanlarına) hazırlamaktır (Gölbaşı, 2012).

Öğretmenlik: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

“ Eğitim” günlük yaşantımızda en sık kullanılan sözcüklerden biridir. Ancak bir çoğumuz eğitim kelimesinin ne kadar geniş bir anlam içerdiğinin farkında değildir. Eğitim bireyde kendi deneyimledikleri ile davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Erden, 2004:13-14).

Yunanlılar eğitimi genel olarak onurlu yaşama sanatı olarak görüyorlardı. Romalı Seneca da “Öğrenim okul için değil yaşam içindir. Gerçekten tek bir eğitim öğretim vardır, o da kişiye özgürlüğünü kazandıran eğitimidir; erdemini öğrenilmesidir” demişti (Yörükoğlu, 1992:124).

Eğitimin ancak bireyin kendi yaşantısı ve tecrübeleriyle meydana gelmesi ile kalıcı bir hal alabilir. O halde eğitime kısaca, hedeflenen amaçlar doğrultusunda öğrenme oluşturma süreci denilebilir (Senemoğlu, 2010:86). Bu durumda; eğitim bir süreci kapsar. Bu süreçte, bireyin davranışlarında istenilen yönde bir değişiklik göstermesi beklenir. Bireyin davranışlarındaki değişme bilinçli olarak yapılmasının yanı sıra bireyin bunları yaşayarak öğrenmesi esastır.

Eğitimin gerçekleşmesi için önce eğitilecek kişilerin ve bu kişileri eğitecek kurumların olması gerekir. Eğitim olayını oluşturan en temel öğeler öğretmen, öğrencidir ve öğretim programıdır. Bu üç unsuru birbirinden ayrı ve bağımsız düşünmemiz imkansızdır. Her bir unsur ancak birbiriyle bağımlı hareket ederse başarı sağlanabilir. Bu sebepten herhangi birinde meydana gelecek bir aksaklık veya noksanlık üç olguyu da olumsuz etkileyecek ve eğitimden beklenen verim alınamayacaktır. Ancak bu üç unsurdan en çok öğretmen diğer iki unsuru en çok etkileme gücüne sahiptir. (Oktar ve Yazçayır, 2008:8; Sayın, 1990:25; Yılman, 1992:42). Eğitim amaçlarının tam gerçekleşmesi uygun yaşantı ortamlarının öğrenciye sağlanmasına bağlıdır. Eğitim sürecinin her ögesi kültürlü, alanının uzmanı, öğretmenlik bilgisi yeterli, kendini geliştirebilen öğretmenlerin elinde canlılık bulacaktır (Uçar, 2004:1-2).

2.1.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenim yapabildikleri bir ders düzenleyebilmek için gereken olanakları sağlayarak ve kullanarak, daha önceden belirlenen politikaları, amaçları ve alınmış olan kararları uygulayarak bir dersi sunabilmek demektir. Bunu yapabilmek, dersin aşamalarını ve farklı elemanlarını analiz yapabilme, uygun materyalleri seçebilme ve olumsuzlukları azaltabilme becerisi gerektirir (Smith ve Laslett, 2002:8; Taymaz, 1995).

Gelişmiş ülkelerde eğitimle ilgili konular toplum gündeminin ilk sıralarında yer almaktadır. Bu toplumlarda eğitimin geliştirilmesi için her türlü kaynak işe koşulur. Eğitimciler; özgür düşünebilen, çalışkan nesilleri yetiştirebilmenin ancak eğitimle mümkün olduğunu bilmekte ve gerçek eğitimin verilebilmesi için çok farklı çalışmalar yapmaktadır (Taştan, 2010:7).

2.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf, eğitim sisteminin en alt sistemidir. Sınıf, her alanda ihtiyaç duyulan nitelikli insanın yetiştirildiği yerdir. Sınıf, eğitim sisteminin belki en küçük birimidir fakat sistemin en önemli basamağıdır (Sarıtaş, 2005: 44). Sınıflar, fiziksel düzenlemeler, öğrencilerin algıları ve değerlendirmelerini etkileyen öğrenmeye yönelik her türlü davranış, iletişim ve etkileşimin bir ürünüdür (Moore, 2003:5; Özden, 2005;41).

2.2.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı

Sınıf öğretimin gerçekleştiği en küçük birimdir. Sınıf, öğrenci ve öğretmenin bir araya geldiği, beraber öğrenme yaptıkları ortam olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2005:24).

Sınıf yönetimi ise daha önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli planlamanın, örgütlemenin, işbirliğinin, iletişim ve değerlendirmenin yapıldığı, öğrenimin gerçekleşmesi için gerekli kavram, teori ve tekniklerin bilinçli bir

şekilde uygulandığı ve öğrenmeye elverişli ortamların oluşturulmasını hedefleyen faaliyetlerin hepsidir (Erdoğan, 2004:12; Sarıtaş, 2005:44).

Sınıf yönetimi ilk zamanlarda daha çok katı kuralların yer aldığı, otoritenin tamamen öğretmenin elinde olduğu bir yönetim biçimi olarak ele alınmaktaydı. Fakat günümüzde ise sınıf yönetimi; öğrenci ve öğretmenin düşüncelerini rahatlıkla paylaştıkları, öğrenmenin merkezinde öğrencinin olduğu, öğretmenin görevinin ise öğrencilerine amaçlarına ulaşmak için rehberlik görevini üstlendiği alandır. (Altındağ, 2006:1). Eskiden sınıf yönetimi disiplin ile eşdeğer olarak kabul edilirdi. Daha önceleri yapılmış olan sınıf yönetimi araştırmaları öğrencilerin yanlış davranışlarına karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkileri araştırmak üzerine yoğunlaşmışlardır. Oysaki, çoğu araştırmacı sınıf yönetimi ile disiplinin aynı olmadığını iddia ederler; sınıf yönetimi öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek ve onları kontrol etmekten çok daha öte bir şeydir (Yaşar, 2008:9).

Ülkenin ilerlemesi ve gelişmesi için önemli görevler üstlenen öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmeleri için etkili bir sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması beklenir (Demirtaş, 2011:10; Ekici, 2008:170). Etkili bir sınıf yöneticisi olmak aynı zamanda öğretmenin mutluluğu için çok önemlidir. Sınıf yönetimindeki zorluklar öğretmenin kaygı ve stresiyle ilişkilendirilir. Eğer devam ederse, depresyona ve tükenmişliğe sebep olur. Bunu bilen deneyimler öğretmenler ders yılının başlangıcında sınıf yönetimi stratejilerini belirlerken, deneyimsiz öğretmenler öğrencilerin kendilerine saygı duymayacakları endişesi taşırlar (Brouwers ve Tonic, 2000; Emmer & Gerwels, 2006; Friedman, 2006; Akt.Good & Brophy, 2008).

Sınıf yönetiminin amacı, öğrenciler için uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemek zamanı iyi kullanmak ve hedeflere ulaşmaktır. Sınıf; eğitim örgütleri açısından, amaca ulaşma yolunda, işin “atölye”si olması nedeniyle üzerinde en fazla durulması gereken birimdir. Ancak öğretmenlerin sınıflarında karşı karşıya geldiği en önemli güçlüklerden birisi farklı bilgi, beceri, öğrenme hızı ve güdülenme düzeylerine sahip öğrencilerin aynı anda ve aynı koşullarda öğrenmesini sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlerin daha verimli ve başarılı bir sınıf ortamı yaratabilmelerinde sınıf

yönetimi becerilerini geliştirmek, öğretmenin temel yeterlikleri arasında sayılmaktadır (Akın, 2006:2; Denkdemir, 2007:2).

Öğretmenler, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir şekilde rol aldığı pozitif öğrenme ortamı yaratırlar. Onlar, fiziksel çevreyi organize eder, öğrenci davranışlarını kontrol eder, güvenliği ve sağlığı düzenler, saygılı bir ortam yaratır, kuralları yumuşatır ve ne zaman ihtiyaç olsa diğer öğretmenlerle iletişime geçerler. Tüm bu konular sınıf yönetimi ile ilgilidir. Asıl hedef pozitif öğrenme ortamı yaratmak, sonra öğrenci davranışlarını yol göstererek ve düzelterek pozitif öğrenme ortamının devamı için adımlar atmaktır (Burden, 2004:1). İyi bir sınıf yönetimi oluşturmak için harcadığınız çabanın en değerli özelliği neyi nasıl öğrettiğinizdir çünkü sınıf yönetimi ve eğitim (öğrenim) birbiriyle ilişkilidir. Neyi nasıl öğrettiğiniz, neyi nasıl değerlendirdiğiniz ve sınıfınızı nasıl yönettiğiniz sistemik olarak birbirlerini etkilerler. Eğer bir alanı efektif bir şekilde uygularsanız, diğer ikisi de işe yarar ve pratikte bir alanı yetersiz kullanırsanız diğer ikisi de işe yaramaz (Gettinger ve Kohler, 2006; Munk ve Repp, 1994. Akt.Shindler, 2010).

1997-1998 öğretim yılında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programları yeniden düzenlenmiş ve sınıf yönetimi, bu düzenleme çerçevesinde zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Sınıf yönetiminin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında yer alması, önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Çelik, 2005; Erden, 2003).

2.2.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezinde öğrenci ve öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu anlamda öğretmenin konumu öğrencinin de konumunu belirlemektedir. Öğretmen etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kendisini merkeze alırsa, aktif halde bulunur ve öğrenciyi pasif konuma sokar ya da öğrenciyi merkeze alırsa, etkinlikleri öğrencilerin yapmasını sağlar. Öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmen rehber konumunda olur. Bu iki yaklaşımdan ilki geleneksel, ikincisi ise çağdaş anlayış yansıtmaktadır. Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, öğretmenin izlediği yaklaşıma bağlıdır (Burç, 2006:25).

Sınıf yönetimi yaklaşımı temelde öğretmenin aldığı pedagojik eğitime, yetiştiği kültürel çevreye ve en önemlisi kişilik özelliklerine göre şekillenmekte ve öğretmenden öğretmene farklılık göstermektedir.

2.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Adından da anlaşılacağı üzere Geleneksel Yaklaşımında sınıfın merkezinde öğretmen vardır. Diğer bir deyişle öğretmen merkezli bir eğitim söz konusudur. Öğretmen merkezli eğitimde dersler daha çok öğretmen tarafından sunuş yolu ile anlatılmakta ve dersi dinleyen öğrenci pasifize edilmektedir. Çünkü Tassell (2001) (Akt. Demirtaş, 2011) belirttiği gibi öğretmenler bu yaklaşımda, sınıfta öğrencilerin aktif rol almasını, sınıfın kontrolünü kaybetmek olarak yorumlarlar.

Sınıfta öğretmenin koyduğu kurallar geçerlidir. Bu kurallar ile öğretmen sınıfta tek otorite olmak ister ve sınıfın düzenini korumak ister. Öğretmen derslerde katı bir tutum sergilemektedir. Öğretmenin tolerans düzeyi düşük olduğu için istenmeyen davranışlara karşı hoşgörülü de değildir. Sınıf içindeki iletişim öğretmen isteğine bağlıdır ve tek yönlü bir iletişim söz konusudur. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine sınıf düzeni bozulur korkusuyla öğretmen izin vermek istemez. Bu yüzden Geleneksel Yaklaşımın uygulandığı sınıflarda İşbirlikçi Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme gibi çağdaş metotlar uygulanamamakla birlikte etkili öğretim yapılamamaktadır (Aydın, 2007; Burç, 2006).

Ayaydın (2010) yılında Görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi algılarını incelemiş, görsel sanatlar öğretmenlerinin sanatçı mı yoksa eğitimci mi olduklarına dair karmaşa yaşadıklarını belirterek çoğunun pedagojik formasyonda sıkıntı yaşadıklarını ve bu sebeple öğretmenlerinden gördükleri yaklaşımı yani geleneksel yaklaşımı uyguladıklarını, dersin başında gerekli açıklamaları yaptıktan sonra tüm ders boyunca öğrencilerden anlattıklarını uygulamalarını istediklerini belirtmiştir.

2.2.2.2. Çağdaş Yaklaşım

Bu yaklaşımda öğrenciyi sürekli olarak ders içeriğine çekme konusunda çaba harcanır, öğrencinin dikkatinin dağılması önlenmeye çalışılır. Çağdaş yaklaşımda sınıf yönetiminin hedefi öğrencinin dikkatinin, motivasyonun sağlanması ve öğrencide öz denetim oluşturmaktır (Çelik, 2005:11).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı öğrenciyi derse katan esnek bir yaklaşımdır. Çağdaş yaklaşım, öğrencinin zihinsel, düşünsel ve duygusal gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezi öğrencidir. Sınıfta uyulması beklenen kurallar, öğretim teknikleri, dersin amacı vb etkinlikler birlikte tartışılarak belirlenir. Tartışmalarda öğretmenin rolü daha çok rehberliktir. Öğretmenin asıl amacı öğrencilerin üzerinde kontrol sağlayarak onları disipline etmek değil, onların isteyerek katılacağı ve öğrenecekleri, kendi otokontrollerini sağlayacakları ortamlar yaratmaktır. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı sadece derslik gibi değil bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Sınıf; öğretmen, öğrenci ve ders programları gibi dahili unsurların; okul, çevre, aile gibi dış unsurların etkileşimde olduğu bir alandır. Sınıf kapalı bir kutu değil, dış etmenlere açık, onlar tarafından etkilenen ve onları etkileyen bir yapıdadır. Dolayısıyla sınıf, gerçek yaşamdan farklı bir ortam değil, bilakis dinamik, canlı ve yaşayan bir ortamdır. (Aydın, 2003; Demirtaş, 2011:23).

Sınıfı çağdaş yönetim ilkelerine göre yöneten bir öğretmende şu özellikler olmalıdır (Moore, 2003:187; Ünal ve Ada 2000:31) ;

- 1) İnsan sevgisi ve saygısı ile dolu olmalıdır.
- 2) Öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu kabul etmeli, beklentilerinin farkında olmalıdır.
- 3) Nezaketli, ilgili ve samimi olmalıdır.
- 4) Hem iç hem dış motivasyonu sağlar.
- 5) İnsan haklarına saygılı olmalıdır.
- 6) Öğrencilerin eşit eğitim haklarına sahip olduğunu bilmelidir.
- 7) Herkese eşit davranmalıdır.

- 8) İletişim becerileri yüksek olmalıdır.
- 9) Değişim ve yeniliklere açık çağdaş olmalıdır.
- 10) Davranışıyla iyi bir model olmalıdır.

2.2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Toplumsal alandaki her değişme, eğitim ve okul yönetimine dolayısıyla da sınıf yönetimi anlayışlarına yansımaktadır. Bu açıdan, eğitim ve sınıf yönetimi anlayışı, baskıcı anlayıştan demokratik anlayışa ve öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye yönelmiştir. Sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önleyici, gelişimsel, bütünsel olmak üzere dört grupta toplanabilir (Sarıtaş, 2005:48).

2.2.3.1. Tepkisel Yönetim Modeli

Tepkisel model, istenmeyen bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir, bu yönetim modelinin amacı, istenmeyen davranış ve durumun değiştirilmesidir. Klasik bir sınıf yönetim modelidir. Ödül ve ceza türü etkinlikler vardır. Etkinliklerin gruptan ziyade bireyseldir. Bu modeli sınıfında uygulayan öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin iyi olmadığı söylenebilir. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç olmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Ağaoğlu, 2002:12; Başar, 1998:15; Sarıtaş, 2005:49).

Örneğin; derste izin istemeden konuşan öğrenciyi ders boyunca kaldırmamak (Ağaoğlu, 2002:12) tepkisel yönetim modelinde öğretmen daha ziyade “Davranış düzeltici” olarak karşımıza çıkmakta ve “İnsan ektiğini biçer” mantığı öne çıkmaktadır.

Paliç ve Keleş (2011) de yaptıkları çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerini karşılaştırmışlar ve öğretmenlerin tümünün sınıf yönetiminde duruma göre önlemsel, gelişimsel ve tepkisel yaklaşımlara uygun davrandıklarını belirtmiş fakat bunun yanında ilköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerine oranla daha fazla tepkisel yaklaşımı sergilediklerini belirtmişlerdir.

2.2.3.2. Önlemsel (Önleyici) Yönetim Modeli

Önlemsel model, gelecekte olacakları yordayarak, istenmeyen davranışı gerçekleşmeden önlemeye çalışmaktır. Sınıfta yanlış davranışın gerçekleşmesini önlemeye yöneliktir (Başar, 1998; Esen, 2006:31). Önlemsel modelin felsefesinde sorunun tespit edilmesi önemli değildir. Önemli olan nokta, sorun ortaya çıkmadan önce belirlenerek sorunun çıkmasının engellenmesidir. Bireyden çok gruba yönelik etkinliklerin olduğu bir yaklaşımdır (Ağaoğlu, 2002:13; Çelik, 2005:9; Demirtaş, 2011:19) Bu yaklaşımda, öğretmen çok fazla önlem alırsa, öğrencilerin ortamından sıkılmaları kaçınılmazdır.

Örneğin, öğrencilerin derste birbirleriyle konuşmalarını önlemek amacıyla birbirlerini görebilmelerini engelleyecek şekilde oturmaları, öğretmenin normalden fazla önlem alması olarak açıklanabilir (Ağaoğlu, 2002:13). Önlem alınırken, bir öğrenci ve onun davranışı dikkate alınarak yapılmaz, sınıfın tamamı dikkate alınarak yapılır. Model iyi bir şekilde çalıştırılırsa, istenmeyen davranışın görülme sıklığında zamanla azalma ve yok olma durumu gözlemlenecektir. Buna bağlı olarak da tepkisel modele gereksinim olmayacaktır (Gündüz, 2001:20).

2.2.3.3. Gelişimsel Yönetim Modeli

Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimleri ve evreleri göz önünde bulundurularak en uygun sınıf içi etkinliklerin tasarlanmasıdır (Akın, 2006:7) Bu sebeple etkinliklerde öğrencilerin fiziksel, psikomotor, bilişsel, psikososyal ve duygusal gelişim düzey ve özellikleri dikkate alınır. Gelişimsel modelde öğretim etkinlikleri öğrencilerin gelişim görevlerini yerine getirmelerini sağlayacak şekilde düzenlenir (İlgar, 2007:51).

Örneğin; ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere yaptırılacak etkinliklerde ve sınıf içi kurallarda öğrencilerin somut işlem basamağında olduklarının göz önünde bulundurulması, gelişimsel yaklaşıma uyulması anlamına gelebilir (Ağaoğlu, 2002:13).

2.2.3.4. Bütünsel Yönetim Modeli

Sınıf yönetimini etkileyen bütün unsurların birlikte düşünülmesidir. Her ne kadar diğer sınıf yönetim modellerinden de faydalanılması umulmakla beraber, önleyici sınıf modeli daha fazla ön plana çıkmaktadır (Sarıtaş, 2005:50). İstenen davranışı ortaya çıkarabilmek için bütünsel yönetim modeli, bir sorun çıktığında ise istenmeyen davranışların düzeltilmesi amacıyla tepkisel yönetim modeli uygulayabilir. Etkinlikler gerçekleştirilirken seçilecek davranış basamakları, öğrencilerin gelişimleri ile uygun olmalıdır. Bu modele sınıf yönetimi sistem modeli de denebilir (Başar, 1998:16; Keskin, 2009:14)

2.2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimini etkileyen birçok neden söz konusudur. Bu bölümde aile, okul, çevre, öğretmen, öğrenci, öğretim programı, sınıf ortamı ve araç- gereç durumlarının sınıf yönetimini nasıl etkilediği ele alınmıştır.

Sınıf yönetiminin değişkenleri çoktur bunları; öğrenci, öğretmen, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak söz konusu değişkenlerin içinde en mühim değişken öğretmendir. Çünkü efektif bir sınıf yönetimi için ihtiyaç duyulan eğitim süreçlerinin planlanmasından ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Ayrıca eğitim ortamının kurulması için ihtiyaç duyulan koşulların oluşturulması, fiziksel ortamın düzenlemesi de öğretmenden beklenir. Bu nedenle öğretmen, etkili bir eğitim gerçekleştirmek istiyorsa, sınıf yönetimi değişkenlerini bütünleştirmeli ve uyum içinde işe koşmalıdır (Aydın, 2003).

2.2.4.1. Aile

Her aile çocuğunun kişiliğini ilk biçimlendiren, ona yaşamı öğreten informal bir eğitim kurumudur (Aktepe, 2005:16; Koptagel, 2001:201). Kişiliğin temel davranışları büyük oranda ailede kazanılır. Tembel-çalışkan, dürüst-yalancı, pasif-atak gibi tanımların elde edilmeye başladığı yer ailedir. Okulun bu algıları değiştirmesi

zordur ancak çözümsüz değildir, çözüm ise, önceden aileyi bu konuda etkilemektedir (Başar, 1998:21).

Ailenin sosyokültürel ve ekonomik durumu, aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması, ailenin büyüklüğü (çekirdek / büyük), nasıl bir çevreye sahip olduğu ve sahip olduğu eğitim seviyesi ve eğitime verdiği önem gibi özellikler de sınıf yönetimini etkileyebilir (Erdoğan, 2004:30; Ünlü, 1992:73). Eğitim seviyesi yüksek çevrelerdeki okullardaki öğrenci profili ile eğitim seviyesi düşük çevrelerdeki öğrenci profili benzer değildir. Eğitimli ailelerin çocuklarının çoğunlukta bulunduğu okullarda daha sağlıklı sınıf ortamları oluşturulabilmektedir. Oluşan bu sağlıklı sınıf ortamı da öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır (Akın, 2006:12).

Ailedeki çocuk sayısının azlığı veya çokluğu ailenin çocuk üzerindeki etkisini değiştirmektedir. Kalabalık aileler çocuklarına bireysel olarak daha az zaman ayırırlar, onlarla daha az ilgilenirler. Az çocuklu ailelerin ise çocuklarına ayıracakları zaman dilimi daha büyük olacaktır. Çocuklara ayrılan zaman sınırlı olduğunda onların gereksinimleri anlamak ve bir çözüm üretmek zor olacaktır. Tek çocuklu ailelerde ise, ilgi sadece tek çocukta toplanacağı için çocuk şımarabilir. Böyle bir durum için dengeyi sağlamak ailenin eğitimi ile orantılı olacaktır (Gündüz, 2001:23). Çocuklarının ideallerini benimseyip bunları davranışa dönüştürmelerine yardımcı olan başarılı ve eğitimli aileler otoriter stratejilerden ziyade güvenilir stratejiler sergileyen ailelerdir. Otoriter aileler, sorgusuz sualsiz uyulmasını istedikleri kendi istek ve arzularını çocuklarına açıklama gereği duymazken, tam tersine, güven telkin eden aileler çocuklarından talep ettikleri istekleri gerekçeleriyle açıklar ve bunları çocuklarının anlamaları için onlara yardımcı olurlar (Brophy, 2010:25).

Öğrenciler okul hayatına başlamadan ve okul kuralları ile karşılaşmadan önce aile yaşamı ile ailenin disiplin anlayışı ve kuralları ile tanışırlar. Daha doğrusu çocuğun zihnindeki disiplin algısı ilk olarak ailede oluşur. Baumrind (1967) hoşgörülü bir ailede yetişen çocukların agresif, düşüncesiz, uyumsuz ve kendini kontrol etmeden yoksun, otoriter bir çevrede büyüyen çocukların ise agresif, huysuz ve çabuk sıkılan çocuklar olduğunu keşfetti. Fakat, buna rağmen otoriter bir ailede büyüyen çocuklar

kendine güvenen, kendini kontrol edebilen, yetişkinlerle işbirliği yapabilen ve stresle daha kolay baş edebilen bireylerdir. Ev içerisindeki, aşırı, tutarsız ya da var olmayan disiplinin öğrencinin sınıf içi davranışlarının kötüye gitmesinde payı vardır. Serbest çocuk yetiştirme ortamının çocuklar için zarar verici bir ortam olduğu görülmektedir çünkü belli sınırlar ve kurallar olmazsa çocuklar korkarlar ve kendilerini güvende hissetmezler (Flicker ve Hoffman,2006:3).

Öğretmenlerin, kendilerine daha sıcak ve samimi davrandığı algısını taşıyan, öğretimin amaçlarını bilen ve sınıfın yönetim süreçleri hakkında bilgi sahibi olan aileler, öğrencileri başarılı olmaya özendirmekte ve bir sorun olduğunda öğretmenlere destek sağlamaktadırlar (Celep, 2000:58). Aydın (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin velilerin adresi, telefon numaraları gibi bilgilere sahip olması gerektiğini ve ailelerle ilişkisini düzenli bir biçimde yürütmesi gerektiğini belirtmiştir.

Brophy vd. (2009) yılında yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin öğrenmesinde ailesinin de etkisi olduğunu bilmesi gerektiğini bu sebeple aile bireylerine değer vermesi ve onlarla iyi bir iletişim halinde olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin hem genel davranışlarını hem de öğrenme durumları ile ilgili velileri bilgilendirmek amacıyla iletişim kurmalı ve bu iletişimi devam ettirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

2.2.4.2. Akran Grubu

Özellikle ergenlik döneminde akran gruplarının öğrencilerin davranışları üzerinde çok etkili olduğu söylenebilir. Çocuk bu dönemde ailelerin kontrolünden çıkarak akran gruplarına yönelir ve bu grupların normlarına uyar (Erden,2003:50). Çünkü çocukluk ve ergenlik döneminin en temel ihtiyacı, başkaları tarafından kabul görme, bir gruba ait olma ve bağlanma duygusudur. Bu nedenden dolayı gençler için kişisel becerilerinin ve kişilik özelliklerinin akranlarınca onaylanmasına büyük değer verirler (Aydın, 2003:26).

Öğrenciler gösterdikleri davranışların çoğunu arkadaş grupları içinde beğenildikleri için benimsemişlerdir. Öğrencinin sınıf dışında ilişki kurduğu akran

gruplarının aktiviteleri bilinmelidir. Bir öğrencinin davranışını değiştirmek istiyorsak, o halde akran çevresini de değiştirmesi gerekecektir. Bu sebeple eğitimin tam gerçekleşmesi için eğitim kurumları yalnızca kendilerine gelen bireyleri eğitmemeli, aynı zamanda eğittiği bireye çok fazla etkisi olan çevresini de eğitmelidir. Eğitim ancak bu şekilde gerçek amacına ulaşabilir (Gündüz, 2001:23).

2.2.4.3. Okul

Okulların nasıl geliştikleri ve nasıl bir etki yarattıkları okulların tutumlarının tutarlı olmalarıyla ilişkilidir. Okulların kendilerini geliştirmelerinin asıl amacı lider vasıflı bireyler yetiştirmektir. Bu liderlik özelliği daha çok başöğretmen ve müdürlerle ilişkilendirilir ve kişinin bireysel liderlik becerisi ve yetisinin okulun gelişimde ve değişiminde ciddi faktör olduğu düşünülür (Haris ve Muijs, 2004:13). Okul; öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını gideren; öğrencileri sorun çözmeye ve yaratıcı düşünmeye teşvik eden, onları gelecek yaşamlarına hazırlayan bir kurumdur (Başaran, 1988).

Okulun fiziki koşulları, sosyoekonomik durumu, güzel düzenlenmiş bir okul bahçesi, spor yapmak için ayrılmış yeterli alan, temiz lavabo ve tuvaletler, iyi bir kantin gibi çevresinin estetiği, sağlık koşullarına uygunluğu gibi özellikleri de öğrenci davranışını etkilemektedir. Okul öğrencilerin boş zamanlarını da geçirmek istediği bir ortam haline dönüştürülmeli ki, öğrencinin etkilendiği sokak kültürünün zararlı etkilerinin sınıfa taşınması, bu yolla engellenebilir (Akın, 2006:10; Denkdemir, 2007:29).

2.2.4.4. Çevre

Çevre bir bireyi bir davranışa güdülediği kadar aynı zaman da engelleyicisi de olabilir. Çevre ile kastedilen hem yakın hem de uzak çevredir. Bireylerin yakın çevreleri sınıf, okul, aile ve hobi alanları iken uzak çevre ise bireyi daha az etkileyen diğer öğelerden oluşur (Başar, 1998:19).

Sınıf yönetimi ile ilgili doğru kararlar almak isteyen bir öğretmen, insanın gelişiminde çevresinin doğal olarak da yaşadığı kültürün büyük bir rolü olduğunu bilir.

Öğretmenler, insanların kültürel değerlerini öğrenmenin sonsuz sayıda farklılar öğrenmek demek olmadığını sadece öğrenme ve eğitim inanışlarını nasıl etkilediğini anlaması için yeterli olduğunu kavraması önemlidir. Öğretmenler kültürel farklılıkların farkına vardığı zaman, sınıfı farklı yollarla yeniden dizayn etmeye ve yeniden değerlendirmeye başlar. Sonuç olarak öğretme ve öğrenme daha kolay bir hal alır (Fisch ve Trumbull, 2008).

2.2.4.5. Öğretmen

Öğretmenliğin tanımı belirli kalıplar içine sokularak yapılamaz çünkü öğretmenlik mesleği bazı kalıplarla ölçülemeyecek kadar zengin içerikli bir meslektir (Özoğlu, 2010:24). Öğretmen, öğrencilerinin ilgi, alaka ve yeteneklerinin farkına vararak onları merkeze almalı ve sadece dersinin değil öğrencilerinin de öğretmeni olabilmelidir (Aktepe, 2005:19). Öğretmenin derste öğrencilerine karşı tutumu, bilgisi, dersteeki coşkusu, fiziksel özellikleri, sesini kullanması, giyimi, fiziki görünüşü, kullandığı yöntem, veliyle işbirliği, başarısı, sınıf içinde uyulacak kuralların önceden tespit edilmesi vb gibi özellikler öğretmeni sınıfın en önemli unsuru yapmaktadır (Güler, 2005:131; İlgar, 1996:143, Sönmez, 1999:108).

Her öğretmenin kendine ait bir öğretme ve sınıf yönetimi stili vardır, ve bu stil öğretmenin kendine ait eşsiz kişiliğinden gelir. Fakat, sınıf yönetimi stili olarak adlandırdığımız çoğu şey tutumlar ve pedagojik tercihlerin bir sonucudur. Kişilik açısından, her birimiz kendi kişisel stilimizi etkili bir öğrenme davranışına dönüştürmek için yollar bulabiliriz. Buna rağmen tercihler ve tutumlar açısından, bazı öğretme stilleri diğerlerine göre bizi oldukça farklı sonuçlara götürür (Harris,1998; Akt. Shindler, 2010:13).

Öğretmenlerin şahsiyet özellikleri sınıf yöneticiliklerini de etkiler. Kişilik tipleri ne olursa olsun, öğrencilerin başarıları öğretmenlerinin öğrencileri sevmeye, öğretmeden zevk alma, öğrencilere adil davranma ve saygı duyma, öğrencilerin sınıfta kendilerini evde gibi hissetmelerini sağlama, onlara güler yüzlü davranma, neşeli ve

sevecen olma ve onlarla ilgilenildiğini gösterme ile ilişkilidir (Mahiroğlu,1993; Akt. İlgar, 2007:15; Oktar ve Yazçayır, 2008).

Sınıf yönetimi uygulamalarını kontrol etmeyen, öğrencilerini anlayamayan, onların gelişimlerini gözleyemeyen eğitimciler sadece davranışın sonucuna odaklanarak sorunları çözebileceğini düşünmektedirler. Davranışın altında yatan faktörleri de göz önüne alarak yapılan her türlü faaliyet yanlı davranışın önlenmesinde önemli bir unsur olabilir. Eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi, sadece bilgi aktarımıyla gerçekleşmez. Öğrencinin yaptığı yanlışların uygun bir dille uyarılması, öğrenciye rehberlik edilmesi, ceza yerine öğrencinin davranışını düzeltmesi için uygun koşullar yaratılması, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, öğrencinin grubun bir üyesi olduğunu anlaması disiplin olaylarının önlenmesi için etkili olabilir (Taştan, 2010:26). Mackay (2006:198), sınıf içinde bazı öğrencilerin cezalandırılmaya alışkın olduklarını hatta bazen bazı sebeplerden dolayı ceza almaya istekli oldukları ve öğretmenlerini kışkırtmaya çalıştıklarını belirterek, öğretmenlerin bu konuda direnç göstererek dik bir duruş sergilemelerini ve bunun eğitimin bir süreci olduğunu unutmamaları gerektiğini vurgulamıştır.

Li (2008) sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratmanın 4 bileşeni olduğunu söyler. Bunlar 1) fiziksel ortam yönetimi 2) öğrenme (eğitim) yönetimi 3) sınıf kuralları 4) disiplin uygulamalarıdır. Bu dört bileşen, başarılı bir öğrenmenin oluşabilmesi için gerekli olan eğlenceli ve mutlu bir öğrenme ortamını oluşturabilmek için gereklidir (Chan ve King, 2012). Kaliteli okulların olmazsa olmazı disiplin yönetimi ve sınıf yönetimidir. Mesleği gereği tüm öğretmenler okullardaki disiplin yönetiminden sorumludurlar. Öğretmenin kendi öz saygısı ve öz güveni disiplin yönetimin ana unsurlarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için kendine değer verme algısının da olması gerekir (Blandford, 2005). Sınıf yönetimi ve sınıf disiplini farklı kavramlar olmasına rağmen sık sık birbirlerinin yerine kullanılırlar. Sınıf yönetimi sınıfta uygulanan şeyleri nitelerken, sınıf disiplini ise öğrenci davranışlarının kendine özgü yönetim durumudur. Marshall (2003)'da sınıf yönetimi; işlerin nasıl gittiği ile sınıf disiplini ise insanların nasıl davrandığı ile ilgilendiğini söylemiş ve sınıf yönetiminde prosedürler, rutinler ve kalıplar olduğunu

fakat disiplinin ise kendini kontrol ve dürtü yönetimi olduğunu belirtmiştir. Marshal aynı zamanda sınıf yönetiminin öğretmenin sorumluluğunun, disiplinin ise öğrencinin sorumluluğu olduğunu vurgulamıştır (Walters ve Frei, 2007). Ancak Marzano (2003:41) öğrencileri ile iyi iletişim kuran öğretmenlerin öğrencilerinin kurallara ve prosedürlere daha çok uyma eğilimde olduğunu ve öğretmenin iyi ilişki kuramadığı, öğrencilerin kurallara uymakta direnerek disiplin sorunları ortaya çıkarttıklarını belirtmiştir.

Barnes (2006), öğretmenlerin sınıfı iyi yönetebilmeleri için aşağıda belirtilen ilkeleri uygulayarak ders esnasında uyanık olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıfın İyi Yönetilmesi için gereken 10 İlke:

1. Sınıfın merkezinde durun, siz kendinizi rahat hissetmeseniz bile, rahat ve sorumluluk sahibi olarak görünün.
2. Öğrencileri , ‘zeki’, ‘akıllı’, ‘kalin kafalı’, ‘aptal’ gibi etiketlemeyerek, onları bol bol övün ve cesaretlendirin.
3. Bağırılmaktan ve kusur bulmaktan sakının. Özellikle çok küçük öğrenciler için bu hiç de etkili değildir.
4. Kaybedeceğiniz bir tartışmadan veya yüzleşmeden kaçının.
5. Zor bir durumda kaldığınızda, sınıftan beklediğiniz işi, düzeni ve davranışları belirtin.
6. Zorlayıcı öğrencilere ya şimdi yapabilecekleri bir iş, ya da sonucunun şimdiden belirtilmediği bir işi seçebilme şansını verin.
7. Problem yaratan çocuğu önemsemesiniz bile sınıfınızın her zaman yanınızda olmasını sağlayın.
8. Sizin baskıcı ve faydasız bir öğretmen olmanıza neden olan küçük olaylara karşı uyanık olun.
9. Ders sürenizde ders işlemenize devam edin ve amaçlarınızın olumlu yanlarına odaklanın aksi takdirde öğrenciler dersi bozacak yollar bulacaklardır.
10. Öğrenciden yapmasını istediğiniz davranışı (Ross, şunu yapmayı kes) demekten ziyade (Ross, seninyapmana ihtiyacım var) diyerek anlatmaya çalışın.

2.2.4.6. Öğrenci

Öğrenciler saygı görmek isterler fakat aynı zamanda öğretmenlerinden güvenli ve düzenli öğrenme ortamlarını da yaratmalarını isterler (Hoy ve Weinstein, 2006; Akt.Good ve Brophy, 2008). Bu sebeple, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öznesi öğrenci olduğu için özelliklerinin araştırılıp gözlenmesi ve bilinmesi sınıf yönetiminde öğretmene büyük kolaylık sağlayabilir. Öğrencinin öğretmene bakış açısı, onu sevebilmesi derse ve okula karşı olumlu duyguların oluşmasına neden olabilir. Her birey biricik ve değerlidir anlayışı ile yola çıkan eğitimciler olumsuz çevrelerden gelen öğrencilerin de özünün iyi olduğunu düşünerek onları eğitmeye çalışmalıdır. Öğretmen, öğrencisinin okul hayatıyla birlikte davranışlarını değiştirebilmesi için fırsatlar vermelidir. Aynı fiziksel ve sosyal çevrelerden gelmeyen öğrenciler arasında bütünlük kurulabilmesi ortak bir kültür ile mümkün olabilir. Öğretmen öğrencilerin farklı özelliklerini, kültürel mozaığın bir parçası ve tamamlayıcı ögesi olarak düşünmeli ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bu amaca uygun olarak yürütmelidir (Taştan, 2010:21).

Sınıftaki ve okuldaki öğrenci profili de sınıf ortamını etkilemektedir. Etkili bir sınıf öğretimi ortamı yaratmak isteyen öğretmen, öğrencinin gereksinimleri ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi görebilmeli ve bu ihtiyaçların giderilmesinin öğrencinin açısından önemli olduğunun bilincinde olmasının yanı sıra kendisi içinde veriminin artacağı farkında olması gerekir (Çağlar, 2009:59). Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerinin çalışmalarını yapabilecekleri bir ortamı sağlayamayacaklarını hissettiklerinde strese girerler çünkü öğretmenler derslerini olumsuz yönde etkileyecek etkenler olmadıkça öğrencilerine öğretebilirler (Lewis, 2008:13).

2.2.4.7. Öğretim Programı

Öğretim programı, öğrencinin ilgi alanlarıyla iyi uyuşur ve öğretmenler sınıflarında uygulamalı aktiviteler yaptırırsa öğrenme hem eğlenceli hem de heyecan verici bir hal alır. Doğru konuları doğru şekilde öğretirseniz motivasyon kendiliğinden oluşur. Eğer öğrenciler öğrenmekten hoşlanmıyorlarsa öğretim programında bir

yanlılık vardır ve bir şekilde bu sıkıcılığı eğlendirici bir aktiviteye dönüştürmek gerekir (Brophy, 2010:1).

Öğretim programlarının yapılmasının asıl hedefi eğitimi daha iyi bir düzeye çıkartabilmek ve bunu plan ve program çerçevesinde yapmaktır. Öğretim programları eğitim-öğretim etkinliklerini etkilemekle beraber, doğal olarak okul ve sınıf yönetimlerini de etkilemektedir. Bu sebepten dolayı iyi hazırlanmış öğretim programları etkili sınıf yönetimi ortamları sağlayabilir, öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımlar, öğrenciyi derste daha etkin hale getirebilir.

2.2.4.8. Sınıf Ortamı

Sınıf içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Öğrenciler günlük yaşamlarının yaklaşık yarısını okulda geçirmektedirler. Sınıf ortamı, sınıfın fiziksel özellikleri, öğrencilerin psikolojik durumları ve öğrencilerin algılarını etkileyen etkileşimli bir ortamdır. Bu ortamda öğretmen ve öğrenciler ortak bir amaç için bir araya gelirler. Bu nedenle okulun psikolojik ve fiziksel yapısı, sınıf yönetimini etkiler (Aydın, 2003:13; Erden, 2003:50; Özden, 2005:41; Sarıtaş, 2005:64). Okul yönetimleri ne kadar kaliteliyse sınıf yönetimleri de o kadar kalitelidir. Çünkü mevcut olanakların dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine ve vizyonuna göre değişir, bu kalite sınıf yönetimine de doğrudan yansır (Başar, 1998:27).

Sınıf ortamı, öğrenci için sosyal anlamda ailesinden sonra karşılaştığı ilk topluluktur. Sınıf, ailesinden bazı edinimlerle gelen öğrencilere yeni davranışlar kazandırmaya çalışılan, diğer taraftan yanlış davranışları doğru davranışlar ile değiştirilmeye çalışılan ortamdır. (Demirtaş, 2011:5).

İyi bir sınıf ortamının, etkili öğretimin yapılmasında öğrenciler açısından önemli yararları vardır. Etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için sınıfın fiziksel özellikleri şöyle olmalıdır; yeterince aydınlık, sakinleştirici renklerle boyalı, iyi bir şekilde hava alabilen, gerekli araç ve gereçler ile donatılmış, yazı tahtası, sıra, masa ve sandalyeler gibi öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabilen ve araç gereçler öğretimi aksatmayacak şekilde dizili olmalıdır (Ağaoğlu, 2002). Partin (2009:3) sınıf oturma

düzeninin asla kalıcı olmaması gerektiğini savunmuştur. Sınıftaki sıraların varsa mobilyaların yerlerinin yapılan çalışmalara göre farklı şekilde dizilebileceğini belirtmiş, bireysel çalışmalarda tiyatro koltukları veya sıralı ve öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmeyecek kadar sıralarının aralıklı olması gerektiğini, işbirlikçi öğrenme yapmak istediğimizde öğrencileri küme veya grup çalışması yapmaları için bir masanın etrafında yuvarlak bir şekilde oturtmamız gerektiğini belirtmiştir.

Fiziksel çevremiz nasıl hissettiğimizi önemli bir biçimde etkiler, bunun öğrenciler için de geçerli olduğunu söylemeye gerek yok. Nasıl hissettiğimiz ve nasıl davrandığımız arasında doğal bir ilişki vardır. Sınıf içindeki mobilyaları veya sıraların yerlerini bilinçli bir şekilde değiştirirsek öğrenme ortamını da değiştirmiş oluruz. Öğrencilerin birbirleriyle iletişimini ve çalışmalarını olumlu etkileyecek bir şekilde sınıf ortamını geliştirerek sınıfın amacıyla ilgili bilgi vermiş oluruz (Mathieson ve Price, 2003:34). Öğretmen, öğrencinin araştırma isteğini tetikleyebiliyor, yeni fikirler üretebiliyor ve sonuca kısa yoldan gitmektense yeni yollar keşfetme isteğini arttırarak öğrencinin yaradılıştan gelen merakını ateşleyebiliyorsa öğrenci derse daha çok motive olacak ve öğrenme kendileri için eğlenceli bir hal alacak demektir. Bu yüzden öğretmen öğrencinin kendi özerkliğini geliştirebilecek sınıf ortamları yaratmalı çünkü bu öğrencilerin kendi düşüncelerini, yargılarını ve ilgi alanlarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Starko,2005:358)

Sınıfın fiziksel özelliklerinin yanında, sınıf içinde etkin dinleme yapılması öğrencilerin kendi sorunlarını çözüp analiz etmelerine ve kendi sorunları ile baş edebilmelerini de sağlar, sınıflar böylelikle öğretimde daha etkin hale gelir. Sınıf içi yapılan etkin dinleme hem öğrencilerin kendi duygularından korkmamalarına ve hem de duyguların kötü olmadığını anlamalarına yardım eder. Öğrencinin analitik düşünerek sorun çözmeye yardımcı olur; Etkin dinleme çözüm sürecini öğrencide bırakarak onlara sorumluluk verir. Etkin dinlemede öğrenciler öğretmenin kendilerini dinlerken, düşünce görüş ve duygularını anladığını ve kabul ettiğini görür. Etkin dinlemede öğrenci ve öğretmen arasında daha yakın ve daha duygusal bir anlamlı ilişkinin kurulmasını da sağlar. Öğrenci öğretmenin kendisini dinlediğini bildiği için kendine değer ve önem verme duygusu gelişir. Öz saygısı artar ve anlaşılmaktan duyduğu mutlulukla, kendisini dinleyen öğretmene daha samimi ve içten duygular

besler, böylelikle disiplin sorunu yaşanmaz. Etkin dinlemeyi uygulayan öğretmenler, yöntemin zaman kaybettirmek yerine öğretme-öğrenme için daha çok zaman kazandırdığını görmüşlerdir (Gordon, 2003:72-73).

2.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları

Öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları, öğrencileri algılama tarzına, kendi değer ve düşünce tarzına göre değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetim anlayışı farklılık gösterebilir. Bunlar, yetkeci, demokratik ve ilgisiz tipler olarak kümelenmekle birlikte, bu özelliklerin hepsini tam olarak üzerinde taşıyan öğretmenler yok gibidir. Her öğretmenin yönetim biçimi bu özelliklerden hangisini en fazla gösteriyorsa ona göre anlamlandırılır (Ünal ve Ada, 2000:33).

2.2.5.1. Demokratik Yönetim Anlayışı

Bu anlayışta öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verir, onları anlayıp sorunlarını çözmeye yardımcı olmaya isteklidir, öğrenciler arası ayırım yapmaktan kaçınır. Sınıf içi etkinlik ve sorumluluğu öğrencileri ile paylaşmaktan zevk alır. (Ünal ve Ada, 2000:34). Bu tür yönetim tarzında öğrenci hangi konuda kiminle çalışacağına kendisi karar verir. Öğretmen öğrenci ayırımı yapmadan tüm öğrencilerine eşit davranır. Öğretmen açık fikirli olduğu için eleştiri ve önerileri bir kazanım olarak değerlendirir. Bu tür yönetim tarzında serbestlik tamamen sorumsuzluk ve başıboşluk demek değildir. Neticede öğretmen sınıfın yöneticidir ve gerektiği yerlerde tek başına karar verebilir (İlgar, 1996:144).

Genel olarak demokratik yönetim anlayışının öğrenciler üzerindeki olumlu olarak nitelendirilebilecek etkilerinden bazılarını Tezcan (1997:289) şöyle sıralamaktadır.

- 1) Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı kazanır.
- 2) Anlayarak öğrenir, öğrenilenler öğrencide kalıcı bir bilgi niteliği taşır.
- 3) Öğrencide gerçek bir disiplin duygusu doğar

- 4) Öğrenciler arası ilişkilerde işbirliği duygusu gelişir.
- 5) Öğrencide sorumluluk bilinci gelişir.
- 6) Öğretmene güven oluşur.
- 7) Öğrencide, düşünme ile eylem arasında uyum gelişir.

2.2.5.2. Yetkeci (Otokratik) Yönetim Anlayışı

Bu yaklaşıma göre sınıfın kontrolü öğretmenin kontrolündedir ve bütün kararlar, uygulanan yöntem ve faaliyetler öğretmen tarafından belirlenmektedir. Belirlenmiş davranış kalıpları ve kurallar çerçevesinde hareket edilir. Bu anlayışta, öğretmen öğrencilerini hep aynı şekilde oturmaları konusunda ısrarcıdır. Ödül ve ceza sistemine göre hareket edilir. Sınıfta tek hakimin öğretmen olmasından dolayı bu model güce dayalı bir modeldir. (Aydın, 2003:191; Duman vd, 2002:1; İlgar, 1996:143; Keskin, 2009:15; Tezcan,1997:289; Ünal ve Ada, 2000:33; Yılmaz, 2011:148).

Bu tutuma sahip öğretmen öğrencilerini genellikle zayıf notla, dayak atmak ve disipline vermekle tehdit etmektedir. Öğretmen sabit fikirli olduğu için önerilere ve itirazlara tahammül edemez bu yüzden konuşmaya kapalıdır. Bu nedenle öğrenciler tarafından adaletsiz bir kişi olarak nitelendirilir (İlgar, 1996:143). Öğretmenin takındığı sert tavırlar her ne kadar sınıfta disiplini sağlıyor gibi görünse de aslında öğrenciler ile arasında tamamen bir disiplinsizlik ve saygısızlık söz konusudur. Öğretmen öğrenci görüşüne değer vermediği için, öğrenci de öğretmenin görüşüne değer vermez, böylece karşılıklı saygı ve güven ortamının da yaratılması bu yöntemde mümkün görünmemektedir.

Tezcan (1997:290)' a göre Otokratik Yönetim Anlayışının öğrencilere etkileri şu şekilde olmaktadır;

- 1) Öğrenci gerçek disipline yöneltilemez. Dersteki zorlama kalkınca, öğrenci kendini bir disiplinsizlik içinde bulur.
- 2) Öğrenci düşündüğü gibi davranamaz.
- 3) Öğrencide sorumluluk duygusu gelişemez.

- 4) Öğretmenin derste övme ve yermeleri bireysel olduğu için, öğrenciler arası ilişkiler kıskançlığa, çatışmaya dönüşür.
- 5) Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez.
- 6) “Biz” duygusundan çok “Ben” duygusu gelişir.
- 7) Derste anlamaktan çok, ezbercilik egemen olur.
- 8) Öğrencide derse karşı soğukluk gelişir, dersin bir an önce bitmesi istenir.

2.2.5.3. İlgisiz Yönetim Anlayışı

Bu yönetim anlayışında öğretmenler sınıf üzerinde çok az bir kontrol kurarlar. Öğrenciler tam bir özgürlük havasındadır; fakat öğrenciler yaş ve gelişimsel olarak bu özgürlüğü kötü yönde kullanabilirler. Kuralları çiğneme, olumsuz davranışlar sergileme şeklinde sonuçlar verir. Bu anlayıştaki öğretmenler öğrenciyle fazla ilgilenmez, onlara zaman ayırmazlar. Öğrenciyle ilgilenme düşük düzeyde olduğundan sınıfta başarı giderek düşecektir (Keskin, 2009:18; Ünal ve Ada, 2000:34; Tezcan, 1997:290).

Öğrencilerin en çok sevdiği öğretmen profilidir. Bir öğrenciye göre bu profile sahip olan öğretmen şu şekilde tanımlanmaktadır: ‘Öğretmenim hem popüler hem de iyi bir öğretmendir. Bize karşı hiç sert değildir ve bizi hiç kıramaz. Ancak bazı zamanlarda sınıf kontrolünü sağlayamadığı için, anlatılanları anlayamıyoruz. Aslında biraz disiplini sağlayabilse çok iyi olacak’ (Özçakır, 2007:32). İlgisiz yönetim anlayışının öğrenci ile ilişkiler anlamında olumlu yönleri olsa da disiplin sağlanamadığı için olumsuz yönleri de fazladır (İlgar, 1996:144).

2.3. Yabancı Dil Öğretimi

İletişim, insanlar arasında türlü ilişkilerin çeşitli biçimlerde değiştirilerek ve değerlendirilerek sürdürülmesidir. İnsanlar kendilerini anlatmak ve diğerlerini anlamak için dillerini kullanmak zorundadırlar. İlk öğrenilen dile anadil ondan sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denir. Yapılan araştırmalara göre anadil bilinçaltı işlemlerle edinilir ancak yabancı dil ise bilinçli işlemlerle öğrenilir; ancak, yabancı bir

dili de, anadil gibi öğrenmeye yönelik yöntem arayışları sürmektedir (Demircan, 1990). Teknolojinin geliştiği, sınırların kalktığı, uluslar arası ilişkilerin hızla ilerlediği bu günlerde, ulusların birbirleriyle daha iyi anlaşabilmeleri ve iletişimlerini sürdürebilmeleri için birbirlerinin dillerini öğrenmeye yönelik bir tutum gelişmekte ve bu trend büyük bir hızla ilerlemektedir. Ancak ülkemizde öğrenciler yabancı dil öğrenimini, çağdaş yaşama ayak uydurmak için değil, ders programında yer alan öğrenilecek bir ders olarak gördükleri için öğrenmektedirler.

Ülkemizde yıllardan beri yabancı dil öğretimine büyük zaman, büyük emek ve gayretler harcanmasına rağmen yabancı dil öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşabildiği söylenemez. Bu başarısızlığın altında yatan nedenler öğretmenlerin donanımı, öğrencilerin ilgisi, motivasyonu, dersin işlenişinde uygulanan yöntem, ders araç ve gereçleri ve öğrenme ortamı gibi pek çok neden vardır (Aktaş, 2005:89). Bu sorunların altından kalkabilmek için öğretmenler sadece dil öğretim becerilerine değil aynı zamanda sınıf yönetimi becerilerine de ihtiyaç duyarlar. Etkili ve başarılı bir eğitimin olabilmesi için, sınıftaki araç-gereçleri, aktiviteleri ve yabancı dil öğretim programlarını oluştururken öğrencilerin ihtiyaçlarını ve kişilik özelliklerini de dikkate almalıyız (Sarıçoban ve Sakızlı, 2006:1-14).

2.3.1. İngilizce Öğretimi

Dil öğrenmenin en önemli değişkenlerinden biri öğretmenin kendisidir. Öğretmenin becerileri ve kişiliği öğrenme ortamı yaratmanın ana unsurlarıdır. Öğretmenin becerileri iki faktöre bağlıdır; bunlardan birincisi öğretmenin o dildeki yeterliliği ve bilgisi, diğeri ise dil öğretimindeki metot ve tekniklerdeki bilgisidir. İngilizcenin yabancı dil olduğu ülkelerde eğitim kurumlarında sırf anadili İngilizce olan öğretmenler çalıştırılmaya başlanmış ancak sonradan, anadilini iyi konuşmanın kişiyi iyi öğretmen yapmadığı anlaşılmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde tutum ve motivasyon da önemli belirleyicilerdir (Şahin, 2005:1-2).

Midgley, Feldloufer ve Eccles (1989), öğretmen özellikleri ve davranışlarıyla öğrencilerin öğrenme düzeyi arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle

öğretmenin öğrencide oluşturduğu yeterlik ve özgüven duygusunun öğrencinin güdülenmesinde ve motivasyonunda etkili olduğunu belirtmişlerdir (Deniz vd, 2006:2).

Deniz vd (2006)'da yaptığı çalışmada; İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında pozitif bir etkileşim ortamı oluşturamadıklarını ve bu sebeple İngilizce öğretmenlerinin iletişim becerilerini ve eş duyum eğilimlerini geliştirecek hizmet içi eğitim programlarına veya seminerlere alınmalarını önermiştir. Ayrıca yabancı dil öğreniminde yüksek özerklik seviyesinin yüksek olması gerektiğini vurgulayan Deniz vd. (2006) bu konuda da öğretmenlerin hizmet içi kurslara alınmasını tavsiye etmiştir.

Şahin (2005) ise yaptığı çalışmada, anadili İngilizce olan öğretmenlerin, öğrencilerin üzerinde pozitif bir tutum oluşturduklarını, bunun da İngilizce öğretiminde daha yüksek bir başarıya neden olduğunu belirtmiştir. Şahin (2005) aynı zamanda yabancı dil öğretiminde etkisi olduğu düşünülen olumlu tutum geliştirmenin bayan öğretmenlerde daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca yabancı dil öğretiminin etkili bir şekilde yapılması için yapılması gerekenleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

- 1) Dil birebir yaşanılarak öğrenilen bir beceridir.
- 2) Öğrenme ortamları hayata ve öğrenci özelliklerine uygun olmalıdır.
- 3) Dil öğrenmede anlama ve anlatım becerilerine derslerde mümkün olduğunca çok yer verilmeli, öğretmen program yetiştirme kaygısında olmamalı
- 4) Öğrencinin öğretilen dili daha fazla kullanması için okul dışı etkinliklere yer verilmeli.
- 5) Ders materyallerini hazırlanırken uyaran sayısının fazla olmasına dikkat etmeli, öğrenci motivasyonunu artırıcı pekiştiricilere dikkat etmeli.
- 6) Ölçme araçları amaca göre hazırlanmalı, özellikle dil öğretiminde test yoluyla bilgiyi ölçme tekniğine pek başvurulmamalıdır.
- 7) Dil öğreticilerinin derse girmeden önce mutlaka ön hazırlık yapmaları derse hazırlıklı gitmeleri gerekmektedir. (Çelebi, 2006:305).

Ana dilini kendi doğal ortamında doğal bir süreçte öğrenen bireyler, yabancı dili okulda sınıf ortamında belirli bir sürede öğrenmeye çalışmaktadır. Sınıfta doğal öğrenme ortamı yaratmak, öğrencilere hem rahatlık verir hem de motivasyon seviyelerini arttırır. Yabancı dile karşı duyulan önyargılar kalkar, birey yabancı dil öğrenmenin önemini kavrayacak olursa öğrenme daha kolay gerçekleşebilecektir. Sınıfta doğal öğrenme ortamı yaratabilmek ise Yabancı dil öğretmenin yaratıcılığına, yaklaşımına, sınıf yönetimi becerisine ve kişiliğine bağlıdır.

2.4. Kişilik

2.4.1. Kişilik Tanımı

Kişilik teriminin Latince'deki kişi "persona" sözcüğünden geldiği düşünülmektedir. Latince Persona sözcüğünün, tiyatro oyuncularının kullandığı "maske"dir. Oyun sırasında maskenin altından, dolayısıyla konuşma ya da şarkılar çıkıyordu. Bu şekilde "persona" sözcüğü ile kişiler arasındaki farklılık anlatılmak istenmiştir (Yanbastı, 1996:9).

Kişilik kavramının genişliği ve psikoloji geliştikçe yaklaşım ve akımların çokluğu, tek bir kişilik tanımı yapmayı zorlaştırmaktadır (Mehmedoğlu, 2004:42).

Holm (2004; 109) kişiliği, “*Uzun süre boyunca tekrar eden ve çeşitli durumlarda ortaya çıkan, bireye özgü belirli bir davranışa neden olan özellikler bütünü*” olarak tanımlamaktadır (Karakaya, 2008).

Pharese (1991:4) göre kişilik; bir insanı diğer insandan ayıran, zaman ve durum bakımından uzun süre devam eden kişiye özgü duygu ve düşünce durumudur (Hyldegard, 2009).

Kişilik doğuştan itibaren var olan ile sonradan edinilen tutumların bir bütününden meydana gelmiştir. Karakter insanın kişiliğinde bulunan doğuştan var olan ancak çevrenin etkisi ile ortaya çıkan eğilimlerin hepsidir (Eren, 2007). Bununla birlikte, kişilik özellikleri

geliştirilebilmekte ve değiştirilebilmektedir. Bu kişilik özelliklerinin kimileri yaşantılar, deneyimler ve istekler sonucu kendiliğinden de değişebilmektedir (Başaran, 1991:63; Pearman ve Albritton,1997:2).

Kısaca, kişilik bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla nasıl etkileşime girdiğini tanımlayan düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici ve kendine özgü örüntüleridir denilebilir (Smith vd, 2015:454).

2.4.2. Kişiliği Oluşturan Temel Faktörler

Kişilik belli bir zaman dilimi içerisindeki davranışlara bakılarak kestirilebilecek bir davranış türü değildir. Kişilik, geçmişin, şimdinin ve geleceğin oluşturduğu bir bütündür. Bazı kuramlara göre kişilik gelişimi, büyük ölçüde ergenlik döneminde tamamlanır, ancak hayatın diğer dönemlerinde de gelişmenin ve değişikliklerin ortaya çıkması çok olağandır. Kişilik, genetik unsurlar ile aile, eğitim ve sosyal çevre gibi etkenler ve bu etkenlerin birbiriyle etkileşimleriyle oluşur. Hayatı boyunca kişi diğer insanlarla ilişki ve deneyimler yaşayacağı için tüm bu yaşantıların kişiliğini oluşturmada etkili olacağı kaçınılmazdır (Türküm, 2004:133; Akt. Soysal, 2008:7).

Kişilik tiplerinin, öğrenme aktivitelerine akademik başarıya, motivasyona bağlı ilişkiye olumlu veya olumsuz etkisi vardır. 1960'lı yıllarda yapılan bir araştırma; kişilik tiplerinin, gelecekteki eğitim ve öğrenme performansının iyi bir belirleyicisi olduğunu kanıtlamaktadır (Wiggins, Blackburn & Hackman,1969; Akt. Bayram vd, 2008)

Kişilik; bireyin fizyolojik, biyolojik ve sosyal yaşantısının bireyi uzun süre boyunca etkilemesi sonucu oluştuğuna göre bu süreçte kişiliği etkileyen birçok etmen vardır denilebilir. Bu unsurlar, biyolojik ve fizyolojik olabildiği kadar dış etmenlere de bağlı olabilir. Bu sebepten dolayı, kişiliği bir tek olguya göre değil, birçok olguyu göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekir.

2.4.2.1. Bedensel (Fizyolojik-Biyolojik) Faktörler

Kişilerin fizyolojik yapıları ve kişilik yapıları arasında ilişki vardır. Kişilik kuramcıları yaptıkları araştırmalarda bireylerin yaş, cinsiyet, fiziksel görünüşü ve kişiliği arasında bir ilişki olduğunu öne sürerler.

Fiziksel özelliklerin kişiliği etkilediğini görmezden gelmek mümkün değildir. Sağlıklı ve gülbüz bir çocuk ile pasif ve hastalık bir çocuğun yaratacağı çevre birbirinden farklı olacaktır. Aynı şekilde biyolojik anlamda güzel veya yakışıklı çocuklar, çevrelerinden hep olumlu davranışlar görüp şımartılıp övülürken, çirkin çocuklar görmezden gelinebilmektedir. Bu durumda, bireyin bazı fiziksel özelliklerinin çevresinden gördüğü davranışlar ile kişiliğini oluşturmada etkili olduğu söylenebilir (Aslan, 2008:72, Demir, 2012)

Zeka ise bireyin kişilik gelişimini en fazla etkileyen etmenlerden birisidir. Zeka düzeyi yüksek olan bireyin algılaması, zeka seviyesi düşük bireylere göre bazı olayları ve durumları daha kolay anlayarak daha kolay tavır alma ve eyleme yönelme kabiliyetine sahip olmakta ve bu durum onun kişiliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Apaydın, 2001:47).

2.4.2.2. Kültürel Faktörler

Farklı olaylar karşısında değişim göstermeden sergilediğimiz davranışlar, yansıttığımız düşünce ve duygular kişiliğimizi oluşturan parçalardır. Bireyin kişiliğini oluşturan kültürel farklılıklar ise kültürden kültüre değişim göstermektedir. Gelenekler ve görenekler bireyin kişilik gelişimde önemli rol oynamaktadır. Keman çalmayı bilmeyen bir kişi, Türkiye’de beceriksiz olarak görülmezken Çin’de beceriksiz olarak görülebilir. Bu durum bireyin kişiliğini ve güvenini etkileyebilmektedir.

Diyebiliriz ki her birey, belirli bir kültürel yapı içinde doğar ve bu kültürel çevresinden yaşamı boyunca etkilenir. Bireyin amaçları ve ilgi alanları da kültürel yapı ile şekillenir. Bu amaçlar ve ilgiler ise, kişiliğin oluşumunda önemli bir etkidir. Kültürel yapı ile öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrenme ise, kişiliği

doğrudan etkiler. Bu durumda birey, bulunduğu kültürel çevrede öğrendikleri ile yeni ve farklı özellikler elde eder ve bu şekilde kişiliğini biçimlendirir (Can, 2007:99).

Diğer bir bakış açısıyla, her toplumun diğerlerinden ayrı olan bir kültürü, düşünce tarzı, hedefi ve davranışları vardır. Bireysel davranışlarımızın çoğunda yaşadığımız çevredeki kültürün yansımaları önemli bir yer tutar. Yemek yeme biçimi, temizlik algısı, giyim tarzı, dili kullanma ve konuşma biçimi, çalışma ve zamanı kullanma biçimi, dini inanışlarımız ve yargılarımız hep kültürümüzün etkisinde kalır (Kulaksızoğlu, 2001:109-110). Dolaylı olarak kişiliğimiz de kültürümüzün etkisinde kalır.

2.4.2.3. Aile faktörü

“*Aile*”, insanların karşılaştığı ilk sosyal gruptur. İnsan kişiliğinin oluşmasında en önemli ve etkili çevresel faktör ailedir. Bu anlamda, bireylerin sosyal değerleri ve çevreyi ilk öğrenmeye başladıkları yer de aile ortamıdır. Çocuklar hem toplumsal değerlerini ve tutumları hem de bazı davranış biçimlerini, ailesini gözlemleyerek öğrenirler. Çocuklar, ebeveynlerini taklit ederek kişilik özelliklerini, ahlaki ve kültürel değerlerini alır bu sebepten dolayı kişiliğin oluşumunda, insanın içinde büyüdüğü aile ortamı ve ev ortamının etkileri büyüktür (Zel, 2011:14). Çocuklar ailesinden öğrendiklerini dış dünyaya yansıtırlar.

Kişiliğin oluşumunda, çoğu özellik, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ailede kazanılan özelliklerdir. Aileler, çocuklarını yetiştirirken, kendileri farkında olsun veya olmasın, çocukları, kendilerinin birçok kişilik özelliğini, özellikle ahlaki ve kültürel değerlerini taklit ederek öğrenirler (Eroğlu, 2000:145).

Sonuç olarak, aileler çocuklarına davranışlarında olumlu ve tutarlı tavırlar sergilerlerse ve çocuğa anlayışla, sağduyuyla yaklaşarak, onun gereksinimlerini ve yapabileceklerini bilirlerse, çocuğun sağlıklı ve dengeli bir kişilik gelişmesini sağlayabilirler.

2.4.2.4. Sosyalleşme Süreci (Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf)

Her birey yaşadığı kültürel yapıdan yaşamı boyunca etkilenir. Bireyin istekleri ve ilgi alanları bu kültürel ortamda şekillenir ve bunlar kişiliğin oluşumunda önemli faktördür (Zel, 2011:13). Örneğin, üst gelir düzeyli bir aile içinde doğan çocuk yaşam tarzı, sosyal statüsü oldukça yüksek bir meslek sahibi olacak ve sahip olduğu bu konuma uygun davranışlar sergileyecektir; ancak, gelir düzeyi düşük bir ailede doğan kişi ise kendi sınıfına uygun bir hayat sürecektir (Eroğlu, 2000:146-147).

Ayrıca kişinin bağlı bulunduğu sosyal grup da kişilik oluşumunu etkileyen unsurlardan biridir. Bireyin bazı özellikleri, bağlı bulunduğu sosyal grup bilinmeden de tahmin edilebilirken, bazı özellikleri ancak bağlı bulunduğu sosyal sınıfın bilinmesi halinde anlamlı hale gelir (Türkel,1992:29-30; Akt.Dede, 2009:39).

2.4.2.5. Diğer Faktörler

Kişiliğin oluşmasında bahsedilen bu dört önemli etkenin dışında farklı etkenlerde vardır ve bunlar kişiliğin oluşumunda önemli bir yere sahiptirler. Örneğin; kitle yayın araçları ve teknolojiden yararlanan kişilerle yararlanmayanlar arasında bir farklılık olması normaldir. Kitaplar ve dergiler çocuğun gelişmesine ve yeni davranışlar elde etmelerine etkiye bulunmaktadır. Bireyler buldukları sosyal gruplar içinde kendilerine rol model aldıkları diğer bireylerden de etkilenirler. Bu rol model aldıkları kişiler de kişiliğin oluşumunda önemli birer etkidir (Bird,1989; Akt. Koplman, 2007:32).

2.4.3. Kişilik Kuramları

Tüm kişilik kuramlarının iki amacı vardır. İlk amaç; tüm insanları anlatabilen ve insanların değişmeyen, sabit kişilik özelliklerine ait genel bir tanıma ulaşmaktır. İkinci amaç ise insanlar arasındaki farkın temel nedenini ve böyle bir farkın boyutlarını tanımlayabilmektir. Günümüz kişilik kuramlarının çoğu sabit karakteristik özelliklerden ziyade farklılıkların asıl kaynağına odaklanmaktadır. Eğer bazı eğilimler bu kadar basit olsaydı ve tüm insanları aynı ölçüde ele alsaydı herhangi bir

farklılığın nedenini açıklayamaz ve bu yüzden mevcut kişilik kuramlarıyla ilgili aralarında bir ilişkisi kuramazdık (Gülgöz, 2002:175).

2.4.3.1. Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı

Sigmund Freud kişiliğin doğası ile ilgili çok farklı görüşler ileri sürmüştür. Bunu kendi düşüncelerine ve klinik deneyimlerine dayandırmıştır. Sigmund Freud tarafından kurulan psikanalitik kurama göre her davranışın kendiliğinden önce gelen nedenleri vardır. Freud kişilik kuramında insan davranışının nedenlerini bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı olmak üç ayrı bölümden oluştuğunu ileri sürmektedir. Freud'un görüşleri, kişiliği yıllardır öğrenilmiş alışkanlıklar olarak tanımlayan eski davranış bilimcilerden farklıdır. Freud'a göre bir bireyin bebeklik ve çocukluk döneminde yaşamış olduğu deneyimler, o bireyin yetişkinlik döneminde ki kişiliğini ve karakterini oluşturur. Bazı davranışların nedeni kolaylıkla açıklanabilirken bazı davranışların nedeni zorlukla hatta bazen hiç açıklanamamaktadır (Yanbastı, 1996). Freud'a göre, davranışlarımızın tek amacı mutlu olmaktır, ki bu, gerginliğin azalması ve enerjinin dışavurumu demektir. İnsanı bir enerji sistemi olarak görmenin ötesinde insanların seksüel ve saldırgan içgüdülerinden de etkilendiği görüşü de vardır. Ona göre, saldırganlık dürtüsü insanoğlunun aralarındaki tutku ve aşk ilişkilerinde yatar. Saldırgan dürtünün yanında, Freud, seksüel dürtüye ve bu dürtülerle ve toplum arasındaki anlaşmazlığa da büyük bir vurgu yapmıştır (Büyüközer, 2008:46).

2.4.3.2. Alfred Adler'in Bireysel Psikolojik Kuramı (Üstünlük Arama)

Alfred Adler, Freud'un görüşlerinden farklı olarak, kişinin üstün olma gayreti içinde olduğunu ve bunun cinsel dürtülerden daha önde olduğunu savunur.

Adler'e göre, dünya üstünde hatasız, eksiksiz, her yönden doyum sağlamış mükemmel bir insan olamayacağından, aşağılık duygusu farklı türlerde ve miktarlarda her insanda bulunur (Köknel, 1999:119). Birey üstünlüğe ve mükemmelliğe ulaşmak istediğinde buna ulaşamaz ve çevresinden baskı gelirse kişilik çatışması yaşar. Böyle bir çatışma genellikle, aşağılık duygusu ile sonuçlanır ve birey tüm hayatı boyunca bu duygunun üstesinden gelmekle uğraşır. Her bireyde "üstün olma" içgüdüğü ile doğar ve Adler'e göre, bu içgüdüğünün her daim ve her ortamda tatmin edilmesi mümkün

değildir. Adlere göre, bu içgüdüyü engelleyen en önemli nedenler arasında, kısa boyluluk, organ eksikliği, zayıflık, çirkinlik gibi bireylerdeki bir takım bedensel özürlerdir. Bunlara ilaveten ikinci grup faktörler olan, fakirlik, azınlık olma, yetersiz eğitim alma ve görgü gibi sosyal eksikliklerde bireyde aşağılık duygusuna neden olabilir (Can, 2007:113).

2.4.3.3. Carl Gustav Jung'un Analitik Kuramı (Analitik Psikoloji)

Öğretmenlerin kişilikleri ayrı bir araştırma konusudur. Kişilik özelliklerinin öğretmen verimliliğini bu alanlarda nasıl etkilediğini daha iyi anlamak için, Carl Jung'un Kişilik Teorisine (1971) bakmak gerekiyor. Kişilik dört ölçüm aracı ile tanımlanabilir, bunlar enerji, algılama, değerlendirme ve dış dünyadır. Her ölçüm kendi içinde iki zıt kavrama ayrılır. Enerjinin, zıt kavramları dışadönüklük ve içedönüklüktür. Algılamanın iki zıt kavramı hissetme ve sezgidir. Düşünce ve kanı ise değerlendirme boyutunun, yargılama ve kavrama ise dış dünyanın iki zıt kavramıdır (Quenk,2000; Akt.Roberts vd, 2007:93).

Jung kişilik oluşumunda Freud'dan ayrılarak yeni bir kuram geliştirmiştir. Kendisi Çağrışım testleri kullanarak kişilikte var olan ve kişiliği etkileyen karmaşık durumları ortaya çıkarmaya çalışmış, içe ve dışa dönük davranış tiplerine ek olarak duygu, düşünme, sevgi ve doyumdan oluşan işlevsel tipleri çizmiştir (Köknal, 1999:122). İçedönük insanlar, düşüncelerini, hislerini, duygularını, fantezilerini, hayallerini kendi içlerinde yaşarken, dışadönük insanlar dış dünyada ki insanlar ve aktivitelerle ilgilenirler. İçe dönükler utangaç dışa dönükler sosyal olarak nitelendirilirler. Fakat Jung, bu iki tipin, kişinin yani ego'nun ne kadar kişi ve dış dünya ile ya da ne kadar kolektif bilinçdışı ve onun arketiplerine maruz kaldığı üstünde durmuş ve bu bakımdan içe dönük insanların dışadönüklere göre daha olgun olduğunu söylemiştir. Elbette, bizim kültürümüz dışa dönük insanlara daha fazla değer vermiştir ancak Jung her bireyin kendi kişiliğine göre değerlendirilmesi konusunda bizleri uyarmıştır (Boeree, 2006:11).

Jung'e göre, bireyin davranış ve tutumları geçmiş yaşamından etkilenir ancak yapılan her davranış geleceğe dönük yapılıdır. Böylece insan ileride olmayı hedeflediği

şekilde davranmaktadır. Şu halde, insan kendi geleceğini belirleyebilecek güce sahiptir (Eren, 2007:88; Kaynak, 2007:50).

2.4.3.4. Eric Fromm'un Kişilik Kuramı (Özgürlükten Kaçış)

Özgürlükten Kaçma Kuramı, Erich Fromm tarafından geliştirilmiştir. Özgürlükten Kaçma Kuramı, insanın kişiliğinin biçimlenmesinde, içinde yaşadığı kültürün etkisine, öteki kişilik kuramlarından daha çok önem vermektedir (Başaran, 1991:69). Bunun yanı sıra, Fromm doğuştan gelen özelliklerin varlığını da inkar etmez ancak bunları mizaç olarak nitelendirir.

Karakter insanların sosyal etkileşimleri ve yaşam tecrübesi ile oluşur. Karakter veya kişilik, bireyin kalıtsal özellikleri olan fiziksel yapısı ve mizacı ile çevresinin etkilediği sosyal ve kültürel etkilerin bir karışımıdır. Kişinin karakteri insanın topluma uyumunu sağlamanın yanında kişinin duygusal ve zihinsel özelliklerini de biçimlendirir. Her insanın sadece kendisine özgü mizacını içeren “bireysel karakteri” ve diğer insanlarla ilişkilerini, ortak ve farklı yönlerini içeren “sosyal karakteri” vardır. Bireyler Sosyal karakteri ait olduğu toplumun sürekliliğini ve bütünlüğü devam ettirmek için geliştirir (Yanbastı, 1996:96-97). Böylece toplumla uzlaşma içinde hayatını devam ettirebilir.

2.4.3.5. Caren Horney'in Kişilik Kuramı (Temel kaygı)

Caren Horney'in geliştirdiği Temel Kaygı Kuramı insanın kişiliğini tanımaya yöneliktir. Bu kuramda, bir insanın kişiliğini tanımak için, geliştirdiği ikincil, üçüncül gibi kaygıların değil, temel (birincil) kaygısının tanınması gerektiği iddia edilir. (Başaran, 1991:68). Horney çocukluk döneminde bireyin alaka ve sevgi eksikliği hissettiği aile ilgisizliğini “Esas kötülük” olarak adlandırmaktadır. Eğer çocuk ailesi tarafından istenildiğini ve sevildiğini hissediyorsa çoğu sorunu üstesinden gelebilir. Aile ilgisizliği; aile bireylerinin kendilerini nasıl algıladıklarından ziyade çocuğun kendilerini nasıl algıladığıyla alakalıdır. İyi niyetli aileler, çocuklarını yaptıkları şeylerden dolayı suçlamaz, aşağılamaz, reddetmez, sözlerini tutmayı ihmal etmez, çocuğun arkadaşlıklarına zarar vermez ve çocuğuyla dalga geçmez. Bunun aksini yapan aileler ise nevrotiktir. (Boeree, 2006:6). Bu nedenle davranışlar, kişinin yaşadığı

zaman dilimi içindeki etmenlere göre yorumlanmalıdır. İnsan yaşamı boyunca deneyim kazandıkça seçim yapabilmek ve isteklerine ulaşabilmek için gerekli çabayı gösterme yürekliliğini de kazanır (Usal ve Kuşluvan, 2006:95).

2.4.3.6. Harry Stucak Sullivan'ın Kişilik Kuramı (Kişiler Arası İlişkiler)

Sullivan, diğer kuramcıların yapmadığı bir şeyi yapmış ve kişiliğin incelenmesinde bireyin diğer insanlarla arasındaki ilişkilere bakılması gerektiğini söylemiştir. Birey kendine has davranışları oluştururken kendi dışında oluşan olaylardan etkilendiğini özellikle vurgulamıştır. Sullivan'a göre bireylerin davranışlarının temel nedeni çevresinden kaynaklandığı için bireyin karakterinin bireyin çevresinden ayrı tutularak değerlendirilmemesi, bireyin çevre ile ilişkilerinin de incelenmesi gerektiğini savunmuştur (Usal ve Kuşluvan, 2006; Yanbastı, 1996:122).

Sullivan, kişilik gelişiminde birey için önemli yedi gelişim evresi belirlemiştir, bu evrelere bebeklik, çocukluk, gençlik, ön ergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik adlarını vermiştir. Sullivan'ın gelişim kuramında en çok evreyi ergenlik dönemine vermesi kişilik gelişiminin büyük kısmının ergenlik döneminde tamamlandığını göstermektedir. Bu durumda bir yetişkinin kişiliğinin gelişiminde erken dönem çocukluk yaşantılarının önemli olduğu görülmektedir. Yetişkinlik döneminde iyi ilişkiler tesis edebilmek ön ergenlik ve bunun devamı dönemlerde yaşananlar ile ilişkilidir. Yetişkin hastaları gözlemleyen Sullivan, bu kişilerin rahatsızlıklarının temelinde, ergenlikte tatmin edici ve mutlu ilişkiler kuramadıklarından kaynaklandığını belirtmiştir (Burger, 2006).

2.4.3.7. Erik Erikson'un Kişilik Kuramı (Psikososyal Bunalım)

Erikson içgüdüsel dürtülerin önemine değinmiş, kişiliğin soyut yönüne dikkati çekmiştir. Doğuştan gelen cinsel ve saldırgan içgüdüleri dikkate almış, bu dürtülerin ebeveyn eğitimi ve kültürel faktörlerden güçlü bir şekilde etkilendiğini öne sürmüş, psikanalizin içsel uyum sağlayıcı güçlere daha fazla ilgi göstermesi gerektiğini

savunmuştur. Kişiliğin belirlenmesinde Erikson; biyolojik ve psiko-sosyal güçlerin her ikisinin birden etkili olduğunu vurgulamıştır (Ewen, 2003; Akt.Malak, 2012:33).

Eriksona göre kişilik gelişimi bir yolu çağrıştırır. Bu yol boyunca bebeklikten yaşlılığa kadar yürürüz. Sekiz ayrı noktada bu yol çatallaşır ve birini seçmek zorunda kalırız. Bu çatallanmalardaki seçimler kişilik gelişiminin dönüm noktalarını oluşturur. Erikson'nun bahsettiği bu sekiz gelişim aşaması şöyledir;

1. Bebeklik: temel güven duygusuna karşı güvensizlik
2. Yürümeye başlama: özerkliğe karşı utanma ve şüphecilik
3. Erken çocukluk: girişkenliğe karşı suçluluk duygusu
4. İlkokul çağı: başarıya karşı aşağılık duygusu
5. Ergenlik: kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası
6. Genç yetişkinlik: yakınlık kurmaya karşı soyutlanma
7. Yetişkinlik: üretkenliğe karşı durgunluk
8. Yaşlılık: benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (Burger, 2006).

2.4.3.8. Eric Berne'nin Kişilik Kuramı

Eric Berne, kişiliği duygusal yönden ele alarak incelemiş ve kişiliğin üç yönü olduğunu savunmuştur, bu dönemler çocuk, ebeveyn ve olgun yönüdür.

Berne; çocukluk döneminde bireyin bazı özel istek ve arzularının olduğunu ve bireyin bunlara ulaşmak ve tatminini sağlamak için istedi gibi davrandığını söyler. Bu dönemde birey davranışlarını hiç düşünmeden yani toplumu dikkate almadan yapar. Bireyin zihinsel yapısında öyle dürtüler vardır ki, bu dürtülerin etkisiyle bireyde bencillik ve sorumsuzluk duygusu artar ve bireyde çocuksu davranışlar görülebilir. Bu davranışlar toplumda hoş karşılanmaz. Kişiliğin gelişimiyle bireydeki çocuk yönü baskınlığını kaybetmeye başlar ve ilerleyen yaş dönemlerinde neredeyse yok olur (Can, 2007).

Kişiliğin “olgunluk” yönü herkeste bulunan bir yöndür. Berne'ye göre bireylerin davranışlarını öğütlerle ve yasaklamalarla düzenleyebilecek zihinsel güce

sahip olmadır ve yaşamak için gereklidir. Freud'un süperego'suna benzemektedir. Bireyin bu dönemde olgun olması demek olayları daha nesnel bir şekilde değerlendirmesini sağlar.

Birey bağımsız ve aktif davranışlardan ziyade, geleceği de düşünerek, kendisine alternatif yollar çizerek başarılı olmaya önem vererek çalışmaya başlaması ve istek ve arzularına yaşadığı şartlara göre sınırlandırma getirmesi bireyin olgunluğunun göstergesidir (Eroğlu, 2000:158).

Kişiliğin "ebeveyn" yönü, bireyin anne ve babası veya onların yerine koyduğu kişileri yani ebeveynlerini niteler. Birey, kendi anne ve baba algısını kendi beyinde yeniden yapılandırarak kendi benliğinde ve zihninde bir ebeveynlik yaratır. Ebeveyn özellikleri, birey için sıkıntı yaratabileceği gibi olumlu fonksiyonlara da sahip olabilir. Ebeveynlik yönü, bireyin yaşamındaki istikrar için önemlidir. Normal yaşamda ebeveynlik yönünün, çocuk kişiliğinde oranı düşük iken yaşlandıkça payı doğal olarak artacaktır (Zel, 2011:30-31).

2.4.3.9. Gordon Allport'un Kişilik Kuramı

Allporta göre kişilik; bireyin çevresine uyum sağlayabilmesi için hem psikolojik hem de fizyolojik sistemlerinin örgütlü olarak uyum içerisinde çalışmasıdır. Uyum içinde çalışma ise sürekli değişen ve gelişen özelliklere uyum sağlayabilmekle mümkündür. Bu tanımlama modern psikolojinin kişilikle ilgili hiyerarşik, bütüncü, uyum ve sınıflayıcı kavramlarının hemen hepsini içermektedir (Yanbastı, 1996:207).

Allport kuramının esası treytlarla açıklanabilir. Allport, her birey için treytların kişinin şahsına özel olduğunu söyler. Treytlar ise bireylerin genel davranış eğilimleridir. Treytleri ise kardinal ve ikincil olmak üzere ikiye ayırmıştır. Hemen hemen bütün davranışların kardinal treytların etkisinden kaynaklandığını ve kişiliğin temel özelliklerini yansıttığını belirtir. Tüm hayatı boyunca şöhret ve para arayan kişiler örnek verilebilir. İkincil treytlar ise kişilik oluşumunu daha az etkilemekte ve belirgin davranışlar karşısında ortaya çıkmaktadır. Örneğin tercihler ve tavırlar ikincil

tretylerdir. Kısacası insanın doğuştan gelen özellikleri çevre ile özerklik kazanır (Boeree; 2006:6)

2.4.3.10. Harry Murray'ın Kişilik Kuramı

Henry Murray'ın kişilik yaklaşımı, psikanalitik ve ayırıcı özellik yaklaşımının bir karışımıdır. Murray kişilik ile ilgili Tematik Algı Testi'ni geliştirmiş ve psikanalitik görüşleri bu çerçevede geliştirmiştir. Murray kendi yaklaşımını kişilik bilim olarak adlandırmış ve kişiliğin temel temel ihtiyaçlarını açıklamıştır. Murray'nin bireyin temel psikolojik gereksinimleri açıklaması sonraki dönemde Maslow'un öne sürdüğü İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Pozitif Psikolojinin temelini oluşturmuştur (Burger, 2006).

Murray'a göre kişilik soyut bir bütündür; yaşamın tarihidir; davranışın dinamik tekrar eden ve özel yönlerini bir bütün olarak yansıtır; bireyi örgütleyen ve idame edebilen bir mekanizmadır. Bireyin, temel ihtiyaçları bireysel süreçlerini idame ettirebilmek, kendini ifade edebilmek, belirlediği hedeflere yönelik ihtiyaçlarını belirlemek, problemleri çözmek ve ihtiyaçlarını giderebilmek gerekli önlemleri alarak ihtiyaç duyduğu sistemleri kurabilmektir (Malak, 2012:36).

2.4.3.11. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı

Cattell'a göre kişilik, bir kimsenin belirli bir durumda nasıl davranacağını yordamamıza yarayan araçtır. Cattell'e göre psikolojik araştırmaların amacı, farklı insanların farklı durumlarda neler yapabileceğini tahmin edebilme olarak belirtmiştir. Cattell, Gordon Allport'un önceden yaptığı karakteristik özellikler listesinin az kullanılanlarını listeden çıkararak ve ortak özellikleri birleştirerek 4.000 özelliği 171'e indirmiştir. Cattell kişilik kuramında, bir bireyin kişiliğinin oluşumunda kalıtımın ne ölçüde çevrenin ne ölçüde kişiliği oluşturduğunu ve ayrıyeten bu iki unsurunda birbirini ne ölçüde etkilediğini belirlemek önemlidir. Kişiliği ölçen araçları oluştururken sistemli çalışarak güvenilirliği yüksek araçlar geliştirmenin önemine değinmiştir. Kendisi bu sebeple kişiliği incelerken Faktör Analizini kullanmıştır. Kişilik gelişiminde öğrenmeyi etkilemesi bakımından en önemli unsurun çevre olduğunu belirtmiştir. Çevre etmenleri içinde en önemli ailedir. Cattell, yanlış

davranışların ve tercihlerin bireylerde endişe yarattığını ve endişenin kişilerde savunma mekanizması geliştirdiğini savunarak Freud'a benzer bir yaklaşım sergilemiştir (Yanbastı, 1996: 241).

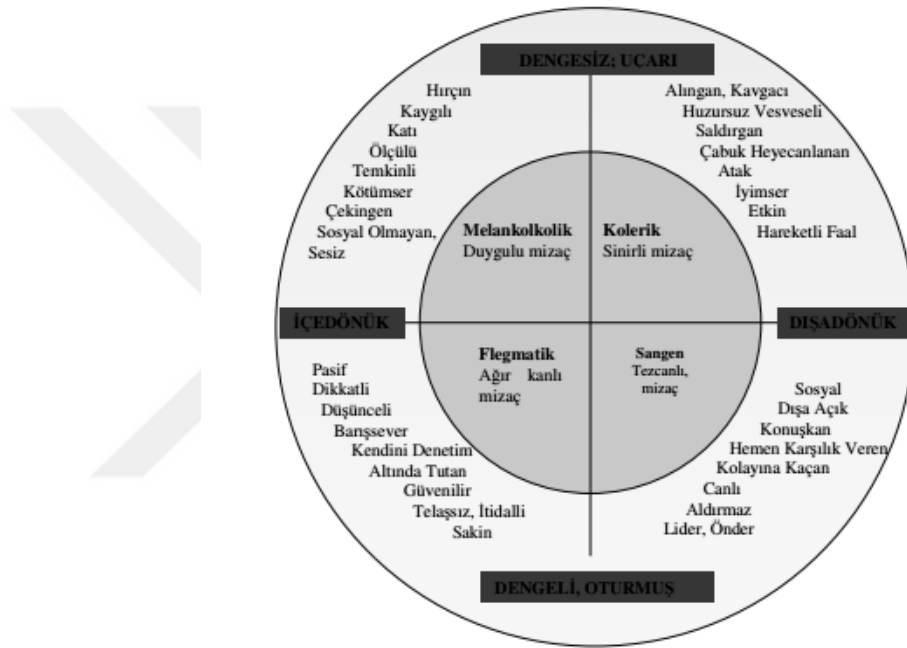
2.4.3.12. Hans Eysenck'in Kişilik Kuramı

Kişilik teorilerinin en eskilerinden belki de ilklerinden biri Yunan tıp adamı, Bergama'lı Galen'in ikinci yüzyılda öne sürdüğü ve Eysenck'in diyagramında iç dairede gösterilen dört mizaç teoremidir. Yunan filozofu Galen'in yazılarında insan tabiatının mizacın temelini oluşturduğu yazar. Galen'in yaradılıştan gelen terimleri isimlendirmesi günümüzde şu şekilde yapılabilir; melankolik; biyolojik anlamda ortaçağdan itibaren kullanılmamaya başlanmış melankolik adlı organın çalışma bozukluğundan kaynaklandığına inanılmıştır. Melankolik bireylerin sıkıntılı ruh haline eğilimi olan bireyler olmasına ilaveten genellikle üzgün, pesimist ve depresif bireyler olduğu söylenebilir; kolerik bireyler gergin, dengesiz sınırlı olmaya eğilimli olan bireyler olmakla beraber bunun nedeni sindirim işlemi boyunca safra kesesinden çıkan zararlı kimyasallardan kaynaklandığına inanılmaktadır, flegmatik kişilik akciğerdeki mukus ile ilişkilendirilirken bu bireylerin duyarsız, tembel ve yavaş bir yaşam geçirdikleri belirtilmiştir; sangen, ki adını Latincesi "Sanguis" (kan) kelimesinden almıştır, bu bireylerin kişilikleri yüksek kan seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir. Sangen bireyler coşkulu, pozitif, neşeli, hayattan zevk alan, iyimserliğe ve rahata eğilimli bireylerdir. (Matthews vd, 2009: 8; Chamorro-Premuzi ve Furnham, 2005:4-5).

Eysenck'in kişilik kuramına saygıyla yaklaşmış olsa da, kişiliğin büyük oranda biyoloji tarafından belirlendiğini söylemesi ilk başta kuşkuyla karşılanmıştır ancak günümüzde biyolojinin kişilik üzerindeki etkisi gittikçe daha fazla kabul görmektedir. Eysenck, kişiliği dört düzey ele almıştır. Birinci düzey, kişiliğin en alt düzeyidir ve kalıtsal özelliklere göre bireyin belirli özellikler taşıması bu düzeyle ilgilidir. İkinci düzeyde bireyin bulunduğu ortamdan elde ettiği alışkanlıkları bazı bilgi ve deneyimleri, benzer durumlarda benzer davranışlar gösterme hali söz konusudur. Bu düzeyde bireysel davranışlar ve yapı süreklilik kazanır. Kişiliğin üçüncü düzeyinde belirli gensel özellikler ve tekrar edilen davranışların sonucu eğilimler ortaya çıkar

diğer bir ifadeyle kişilik belirir. Kişiliğın dördüncü safhası, tip evresidir. Bu evrede tipler artık belirginleşir. Eysenck'in yaklaşımına göre tipin ortaya çıkmasında her bir evrenin baskın faktörünün etkisi vardır. Her bireyin kişilik özelliğinin hangi bölümün özelliklerinin kümelenmesi ile ilişkilidir. Bu sebepten bireyler arası kişisel farklılıkların olması normaldir (Erdoğan, 1991:248-249; Can, 2007:118).

Tablo 2.1: Eysenck'in Kişilik Modeli



Kaynak: H.J.Eysenck, Glenn Wilson, "Kişiliğınızı Tanıyın", Remzi Kitapevi, 4.basım, Çeviren:Erol Erduran, İstanbul, 1998;17

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

Roger'a göre canlılar kendileri için iyi olan şeyleri bilirler. Evrim, yaşayan organizmalara iyiyi ve kötüyü ayırt edebilmeyi sağlamıştır. Örneğın acıktığımızda, yemek buluruz ancak, bozulmuş, çürümüş ve sağlıksız olanları değil lezzetli olanları tercih ederiz. Buna organizmaya değer verme denir (Boeree, 2006:4).Ona göre her insan doğduğu andan itibaren mutluluğu arar ve tüm gücünü bunu gerçekleştirmek için harcar. Gelişme ve iyiye doğru değişme insanın doğasında bulunmaktadır. Rogers'a göre bir bireyin benlik bilinci geliştirmesi çok önemlidir çünkü benlik kendisi ile ilgili düşüncelerini ve algılamalarını içerir; bireyin kendisini nasıl gördüğünü belirtir.

(Cüceloğlu, 2015:428). Benlik “ben”i tanımlayan bütün fikir algı ve değerlerden ibarettir ve bireyin “ben kimim” veya “ben ne yapabilirim”in farkında olabilmesidir. Örneğin kendisini güçlü ve başarılı olarak gören bir insan, kendisini zayıf ve önemsiz olarak algılayan bir insana nazaran dünyayı çok daha farklı görür ve farklı davranır (Smith vd, 2015:477) Bireyin olumsuz bir benlik gerçekleştirmesi halinde ise bireyde aşağılık kompleksi gelişir ve bunu saklamak için devamlı kendini övme yüceltme duygusu içine girer.

Rogers’ın kişilik kuramını aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür (Erkal, 2009:260):

- Her bireyin kendisine özgü bir dünyası vardır ve birey kendi dünyasının merkezidir. Bu bireye özgü ve özeldir, bu dünyaya fenomenal (yaşantısal) alan denir.
- Birey kendi dünyasında algıladığı şekilde tepkiler verir. Bu algısal alan, birey için gerçektir.
- Davranış, bireyin ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir ve algılarını doyurma amacına yönelik davranışlar sergiler. Bu girişimde çevresiyle ilişkiler kurar ve gerçeği sınırlar.
- Bireyin benimsediği davranışlar, kendi benliğiyle tutarlı olanlardır.

2.4.3.14. Frederick Skinner’ın Kişilik Kuramı (Radikal Davranışçılık)

Skinner’a göre insan davranışının nedeni ve kişiliğin gelişimi kişinin öğrenme yaşamında yatar. Çalışmalarını köpek, maymun, güvercin ve fare gibi bazı hayvanlar ve çocuklarla yapmıştır. Bu canlılar arasında biyolojik anlamda büyük farklılıklar olmasına rağmen, öğrenme işlemlerinin birbirine benzediğini gözlemler. Skinner, Pavlov’un klasik koşullanma ilkelerini kabul eder ancak bu ilkelerin yalnızca psikolojik ve duygusal öğrenmeler için geçerli olduğunu düşünmektedir. Skinner’e göre, iki tür koşullanma vardır bunlar tepkisel ve edimsel olmak üzere iki çeşittir (Senemoğlu, 2010:156).

Tepkisel davranışa sebep olan uyaran her zaman bilinirken, edimsel davranışa neden olan uyaran net değildir. Tepkisel davranışın nedeni bilinen bir uyarıcıdır Örneğin; etin salya salgılamaya neden olması. Ayrıca tüm refleksler tepkisel davranışa

örnek verilebilir. Buna da karanlıkta gözbebeğinin büyümesi örnek verilebilir (İnanç ve Yerlikaya, 2008)

Edimsel davranışa insan davranışlarının neden olduğunu savunmakta ve bu davranışları edimsel koşullanma olarak adlandırmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2012:185). Edimsel koşullanma hangi davranışın ödüle hangi davranışın cezaya götüreceğini öğrenmektir. Edimsel davranışa neden olan uyarıcı pek belirgin olmamakla beraber edimlerin de şartlanabileceği ve bu yolla öğrenmenin gerçekleşebileceği görüşüne dayanır (Ünlü, 1992:6)

2.4.3.16. Julian Rotter’ın Beklenti-değer Kuramı

Gereksinimler davranışı oluşturur, davranışlar da kişiliği biçimlendirir. Davranışlarından doyum elde edemeyen bireyler, psikolojik sıkıntı hissederler ve yardıma ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple Rotter kişiliği “beklenti ve değer” kavramı üzerine oturtmuştur. Eğer bir davranış birey için önemli ve anlamlıysa o davranış sürekli hale gelir ancak bir davranış birey için önemli ve anlamlı değilse tekrar edilmez. Bu durumda Rotter’a göre kişilik tekrarlanan davranışlar bütünüdür (Dursun, 2008).

Kendilerini etkileyen olayların daha çok kendi denetimlerinde olduklarına inanan kişiler içten denetimli; kendilerini etkileyen olayların çoğunlukla kendilerinin dışındaki güçlerin denetiminde olduğuna inananlar ise dıştan denetimli olarak tanımlanmıştır (Aslan, 2008:43).

2.4.3.16. Albert Bandura’nın Kuramı (Sosyal Bilişsel Öğrenme)

Sosyal bilişsel kurama göre insanların kendi yaşamlarının doğası ve niteliği üzerinde etkide bulunma kapasitesi vardır. Bu nedenle insanlar sosyal sistemlerin hem ürünü hem de üreticisidirler. Kuramın dayandığı bir diğer varsayım da insanların kendi davranışlarını hem içsel hem de dışsal faktörler aracılığıyla düzenleyebiliyor olmasıdır. Diğer bir deyişle insanoğlu kendi kendini düzenleyebilme kapasitesine bağlıdır. (İnanç ve Yerlikaya,2012:209). Belirli durumlarda, kişinin başarılı olacağına dair kendi yeteneklerine duyduğu inanca öz-yeterlik denir (Bandura,1997; Akt. Roberts vd, 2007).

Bandura, Skinner'in klasik ve edimsel şartlanma ile ilgili görüşlerine itiraz etmez ancak insanın anca sosyal bir çevrede öğrenebileceğini, özellikle çocukların başkalarını gözlemlşeyerek en iyi öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini belirtmiş ve buna "Gözlem Yoluyla Öğrenme" (Observational Learning) adını vermiştir. Bandura'ya göre çocuk öğrendiği her davranışı sürekli yapmak zorunda değildir aynı sürekli ödüllendirilmek zorunda olmadığı gibi. Bu görüşe göre kişilik, başkalarının davranışını gözleyerek öğrenme yoluyla öğrenilmiş davranışlar bütünüdür (Cüceloğlu, 2015:426).

2.4.3.17. Abraham Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Kuramı

Maslow'un kuramının en önemli ögesi benlik bilincidir. Güdüler arasında basamaklı bir ilişki vardır. Bireyler alt basamaktaki ihtiyaçlarını gidermek ister ki üst aşamadaki güdülerini doyumaya yönelebilsin. Kendini gerçekleştirme, kimi bireyler için anlık bir yaşantı iken bazı bireyler için uzun zaman alabilir (Dede, 2009:54). Bu süre kişinin kendini gerçekleştirme hızına göre değişir.

Bir ihtiyacın belirmesi için, bir önceki ihtiyacın %100 giderilmiş olmasına gerek yoktur. Maslow'un bildirdiği gibi gereksinimlerimizin kısmen karşılanması önemlidir. Örneğin, ortalama bir Amerikalının fizyolojik gereksinimlerinin %85'i, güven gereksiniminin %70'i, ait olma ve sevgi gereksiniminin %50'si, saygı gereksiniminin %40'ı ve kendini gerçekleştirme gereksiniminin %10 karşılanmaktadır (Burger, 2006:436).

Maslow'a göre kendini gerçekleştirmiş bir kişide şu özellikler görülür: (Cüceloğlu, 2015:429)

- Gerçeğin bilinen ve bilinmeyen yönlerini doğru olarak algılar.
- Var olan gerçeği, kendisini ve başkalarını değiştirmez olduğu gibi kabul eder.
- Yaşamın eleştirmez bilakis tadını çıkarır.
- Kendi istediği için yapar ve hareket eder.
- Yaratıcıdır.
- Kendine ve yaşama gülebilir.
- Çevresine duyarlıdır, insanlığa değer verir ve sorunlarını önemser.

- Kendisine yakın birkaç dostu vardır.
- Sorumluluğunun farkında olduğu için gerektiğinde çok çalışır.
- Dürüştür.
- Meraklı ve duyarlı olduğu için araştırmacıdır ve yeni şeyler öğrenmeyi sever ve dener.
- Katı bir savunucu değildir.
- Yaşama bir çocuğun gözüyle bakabilir ve anlayabilir.

2.4.3.18. George Alexander Kelly'in Kişisel Yapılar Kuramı

Kelly göre evrendeki doğruları herkes kendine göre yorumlar. Bu sebeple insanların olayları anlama ve açıklama şekilleri, onların davranışlarını şekillendirmektedir. (Malak, 2012:39). Kelly, kişinin geleceğini tahmin etmek için bir bilim adamı gibi çalıştığını belirtmiştir. Bilim adamları nasıl ki kuramlara sahip ise insanlarda kendi doğrularını oluşturmaya çalışırlar. Bilim adamlarının hipotezleri olduğu gibi insanların da tahminleri ya da beklentileri vardır. Bilim adamlarının deney yapmaları gibi insanlar da bu beklentilerini gerçekleştirecek durumları gözlemler. Sonuç olarak, insanlar deneyimlerine dayanarak gerçeği yordarlar ve hayatları için gerekli düzenlemeleri yaparlar (İnanç ve Yerlikaya, 2011:227).

Kelly, diğer kuramcılarının aksine, bilinçdışı, motivasyon, pekiştirici gibi kavramların üzerinde durmamış ve bağlantılı kuramları benimsememiştir. Bu yüzden Kelly için bilişsel bir kuramcıdır diyemeyiz ki kendisi de bu şekilde anılmak istememiştir

2.4.3.19. Beş Faktör Kişilik Kuramı

McCrea ve Costa (2006) beş faktör kişilik kuramını oluştururken, bilimsel anlamda ölçüm yapmadan önce informal gözlem yaptıklarını, çünkü neyin ölçüleceği daha tam olarak kesinleşip bilimselleşmediği için gözlem yapmanın zorunlu olduğundan bahsetmişlerdir. Kişilik psikolojisinin yüzyıllardan beri tartışılmakta ve son dönemlerde modern yorumlar yapılmakta olduğunu bu yüzden kendi kişilik teoremlerini ortaya atmadan önce kişiliğin nasıl işlediğine dair çok araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Kendilerinin yaptığı kişilik tanımına kuşkuyla yaklaşılmış

çünkü hayatın kendisi yeni deneyimler, yeni ilişkiler, yeni fırsatlar ile devamlı değişiklik gösterirken kişilik tanımının nasıl aynı kalabileceği eleştirildi. Böylece kişilik tanımını araştırmaları doğrultusunda yeniden tanımlamışlardır.

Psikolojik özellikler bütünü olan bireyin kişiliği kısmen davranışlarının da öncüsüdür; kişilik; bireyde var olan düşünme, hissetme ve davranışların tümünde etkilidir. Son yıllarda çalışma ortamlarında kişilik çalışmaları yapmanın faydası gözlemlenmiştir. Bu çalışmaların artma nedeni kişilik sınıflandırmalarında tercih edilen taksonominin şeklinden kaynaklanmaktadır. Mount ve Barrick (1995) çoğu kişilik psikoloğunun, büyük beşli göz önüne alınarak, beş faktör kişilik analizinin normal kişilik boyutlarını tanımlamada gerekli ve yeterli olduğunu söylemişlerdir. Beş faktör kişilik analizi ile kişisel performans ve başarı arasındaki ilişki ile ilgili yapılan araştırmalar hem Kuzey Amerika’da hem de Avrupa’da artmıştır (Barrick ve Mount 1991; Hough vd 1990; Tett vd 1991; Salgado 1997; Akt.Tyagi vd, 2010).

1980’lerin başında Robert McCrea ve Paul Costa kişiliğin sürekliliğini ve yapısını incelemek amacıyla faktör analizini kullanmışlar ve öncelikle dışadönüklük ve nevrozizm boyutlarına odaklanmışlar fakat kısa bir süre sonra “ deneyime açıklık” adını verdikleri yeni bir boyut keşfetmişlerdir. McCrea ve Costa 1985 yılına kadar üç faktörlü modeli savunmuşlar, fakat 1983-1985 yılları arasında yaptıkları çalışmalar sonucunda kişiliğin beş temel boyutu olduğunu keşfetmişlerdir. Beş boyutun ölçülebilmesini sağlayan bir de ölçme aracı geliştirmişlerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2012:286).

Ölçme aracında, kişilik özelliklerini niteleyen sıfatlar kullanılmış, kişilik yapısını tamamıyla içine alacak bir sınıflama yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın başlangıç unsuru, “dil” olmuştur. Bireysel farkları anlayabilmek için sıfatların dünyadaki bütün dillerde kodlanacağı, konuşma diline sözcükler halinde yansıtacağı ve bu sözcüklerden yola çıkarak insanın kişilik yapısını kapsayacak bir sınıflamanın oluşturulabileceği ve bu farklılıkların, sözcükler olarak yansıtacağı farz edilerek, araştırmacıları dilden yola çıkarak kişiliği betimlemeye yönlendirmiştir (Sevi, 2009:34; Somer, 1998).

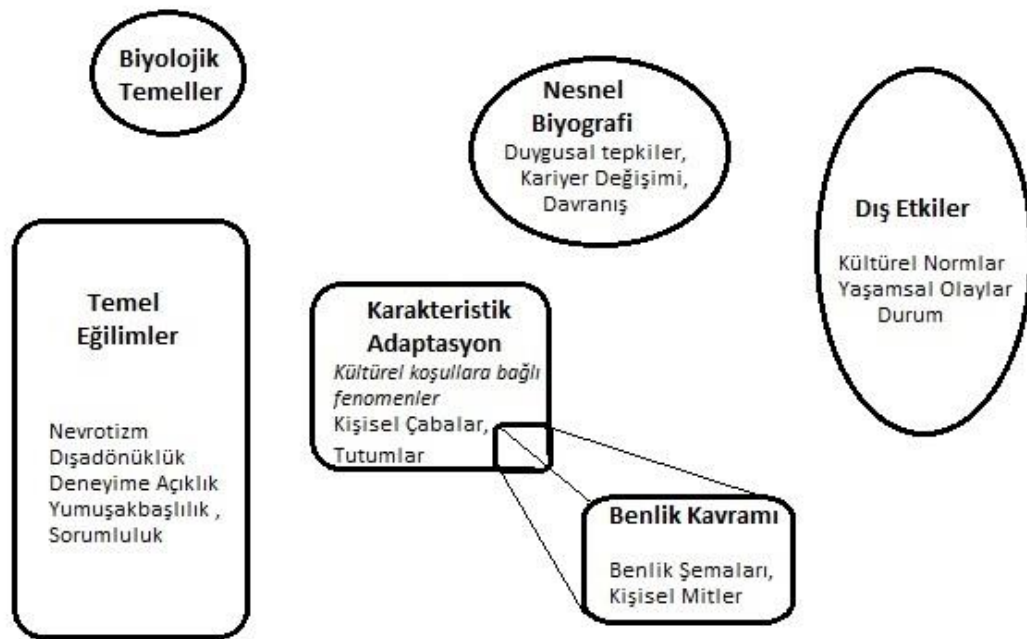
Beş faktör kişilik modelinin, kişiler arasındaki farklılığı ortaya koyan sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinin bir araya gelerek kişilik tiplerini ortaya koymaya çalışması ve incelenbilmesine olanak sağlaması ve kişilik özellikleri sınıflamasının ötesinde bir kişilik kuramına dönüştüğü için kullanılabilirliği yüksektir.

Kişilik kuramcıları kişiliği açıklamak için çok farklı tanımlar öne sürmüşlerdir. Kuramcıların ortaya attığı kuramlar bazen birbirleriyle benzerli göstermiş bazen de tam tersi birbirleriyle çelişmişlerdir. Kişilik çalışılırken, dünya üzerinde farklı dil kullanan insanların bireysel farklılıklarını kodlayabilmek için kullandıkları dilden ve sözcüklerden yararlanılması gerektiği savı ortaya atılarak kişilik yapısını sınıflama çalışmaları yapılmıştır (Somer, 1998). Bugüne kadar kişilik sınıflaması için bir çok ölçek geliştirilmiş ancak hiç biri beş faktör kuramı kadar kabul görmemiştir bunun nedeni ise bu modelin insanın kişiliğini tanımlamada ve ölçmede geçerli ve güvenilir olduğunun bilimsel olarak kanıtlanmasıdır (Hough ve Öneş, 2001; Akt.Yelboğa, 2006:200). 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, katıyorum 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, 2002:175).

Tablo 2.2’de, Beş Faktör Kişilik kuramında kişiliğin bileşenlerini göstermektedir. Üç tane dikdörtgen merkezi bileşenleri, üç elips ise kişiliğin dışında ki sistemlerin ortak yüzeyini de gösteren çevresel bileşenleri nitelendirmektedir. Biyolojik esaslar ve harici etkiler, bireyin vücudu ve çevresi arasında ki ilişkiyi gösteren girdilerdir. Nesnel biyografi ise çıktıdır ve bir insanın tüm yaşamı boyunca yaptığı, düşündüğü, hissettiği her şeydir Üç merkezi bileşen ise Temel Eğilimler, Karakteristik Adaptasyonlar ve Benlik Algısı olarak adlandırılmıştır. Tablo 2.2’de belirtildiği gibi, Benlik Algısı aslında Karakteristik Adaptasyondur, fakat

psikologların ilgisini ve önemini çeken ise bunun farklı bir bileşen olarak verilmesidir. Modelin merkezi Temel Eğilimler ve Karakteristik Adaptasyonlar arasında ki ayrımıdır, bu ayrım kişiliğin tutarlılığını açıklamak için gereklidir. Temel eğilimler bireyin soyut kapasitesi ve eğilimleri iken Karakteristik Adaptasyonlar bireyin çevreyle etkileşimiyle gelişen somut kazanımlardır. Bu sebepten, Karakteristik Adaptasyonlar değişebilirken, eğilimler durağan olabilirler (McCrea ve Costa, 2006).

Tablo 2.2: Beş Faktör Kişilik Analizine Göre Kişiliğin Bileşenleri



Kaynak: McCrea ve Costa, (1986)'dan uyarlanmıştır.

Sonuç olarak, beş faktör kuramı, birçok çalışmada farklı yöntemlerle o kadar çok kullanılmıştır ki, araştırmacılar artık bu faktörlere "Büyük Beşli" adını vermişlerdir. Farklı araştırmacılar farklı isimler kullanmış olsa da bu boyutlar için en sık kullanılan kavramlar duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluktur (Burger, 2006).

Bu özelliklerin kısa tanımlarını şu şekilde açıklamak mümkündür:

2.4.3.19.1. Dışadönüklük - İçedönüklük

Bu faktörün özellikleri, Eysenck'in, Dışadönüklük boyutu ile oldukça fazla benzerlik göstermektedir. Hayat dolu, neşeli, heyecanlı, konuşkan, girişken ve sosyal

olma özelliklerini barındırır. Dışadönüklük daha çok kişiler arası ilişkilerde sosyal uyarıcıların miktarı ile ilişkilidir. Goldberg'e (1992) göre, baskınlık ve hareketlilik Dışadönüklük faktörünün temel bileşenleridir. Ayrıca sosyallik ve insanlarla zaman geçirmeyi sevme, neşeli, hareketli, eğlenceyi sevme, liderlik, güç, hevesli olma ve samimi davranma, sıcaklık, olumlu duygular gibi özellikler de bu faktörün özellikleridir (Sevi, 2009:38; Somer, 1998:3). Diğer taraftan, dışa dönük kişilere pek güvenilmez; çok kolay sıkıldıkları için sık sık dost değiştirirler; ilgilerini çekmeyen veya vakitlerini alan işleri yapmak onlara zor gelir (Eysenck ve Wilson, 1998:18). Dışa dönükleri motive eden temel etken diğerlerinden üstün olma ve ödül kazanma isteğidir (Barrick, Steward ve Piotrowski,2002; Akt.Camgöz, 2009:56). Dışa dönük bireyler, diğer bireylerle çabuk ve kolay iletişime geçerler, çözüm bulmada ve sorun giderilmesinde öncüdürler. Dışa dönük bireyler aynı zamanda dış dünyaya açık bireylerdir. Bu boyutun karşıtı ise, "içe dönüklük" tür (Kaşlı, 2009:27; Zel, 2001:419).

Ölçeğin içedönüklük ucundaki kişiler, utangaç, çekingen ve tek başına olmayı seven bireylerdir. Aynı zamanda; içedönük kişiler, daha çok düşünceler, duygular, hayal ve fantezileri gibi kendi içsel dünyalarına daha dönüktür. Özellikle bir problemle karşılaşp duygusal stres yaşadıklarında daha çok içlerine kapanma eğilimindedirler (Sayar ve Dinç, 2009:101; Smith vd, 2015:454).

2.4.3.19.2. Öz Denetim/Sorumluluk – Yönsüzlük / Dağınıklık

Costa, McCrae ve Dye (1991), bu faktörü kişiliği hem olumlu yönde etkileyerek ilerletici hem de olumsuz yönde etkileyerek ketleyici yönlerinin olduğuna işaret etmektedir. Faktörün ilerletici yönü, başarı ihtiyacı ve çalışma kararlılığında görülürken, sabırlı olmak, detaylara önem vererek çalışmak, ketleyici yönü ahlaki titizlilik, tedbirlilik ve güvenilir olma özelliklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu faktörü tanımlayabilmek için ehliyetli, makul ve hünerli olmak anlamında yeterlilik, düzen, titizlik, görevine bağlılık, başarı çabası, öz-disiplin ve her zaman tedbirli olma, azimli olma, güvenilir olma, başarılı olma isteği kuvvetli, dikkatli, sorumluluğunun bilincinde, planlı ve programlı olma, gibi özellikler bu boyutun özellikleri olarak sayılabilirler (Kaşlı, 2009:27; Sevi, 2009:42; Somer, 2002:24; Yıldız, 2001:39;).

Bu boyutta bulunan öz disiplini yüksek olan kişiler, hem dikkati yüksek hem de güvenilir kişilerdir. İşlerini her zaman hatasız ve eksiksiz yapabilmek için zaman ayırırlar, kesinlikle baştan savma yapmazlar. Öz disiplini yüksek insanlar düzenli, kararlı ve başarı odaklıdır (Burger, 2006:269). Bu bireyler zamanında buluşma yerinde olmaya dikkat eden, düşük puan alanların da önemli sosyal toplantılara genellikle geç kalan kişiler oldukları söylenebilir (Sayar ve Dinç, 2008:107).

2.4.3.19.3. Duygusal Tutarsızlık/ Duygusal Tutarlılık

Duygusal dengesizlik ile bireyin yaşadığı kaygı, sinirlilik, sıkıntı, düşünmeden hareket etme, güvensizlik ve depresyonu niteler (Costa ve McCrae,1992; Akt.Sevi, 2009:44). Bu kişilerin, uyarıcının niteliğine oranla abartılı ve uzun süreli duygusal tepkilere yatkın bir sinir sistemleri vardır (Eysenck ve Wilson 1998:40).

Duygusal denge hali, bir anlamda bireylerin hayata ve onun ortaya koyduğu koşullara olumlu yaklaşımlarını ifade etmektedir. Sinirlilik, kendine güvenme, sıklıganlık, kötümserlik gibi özellikler bu boyutun kapsamı içinde değerlendirilebilmektedir. Duygusal denge kişilik özelliğinin olumlu ucunda; nezaket, incelik, saygılı olma, güvenilirlik, esneklik, açık kalplilik ve merhametlilik gibi özellikler bulunmaktadır. Bireylerin kişilik özelliklerinden duygusal denge boyutu, bireylerarası ilişkilerde en temel faktörlerden biridir (Kaşlı, 2009:26). Çoğu kişilik kuramcısı, çalışma ortamlarında yönetici görevindeki bireylerin mutlaka duygusal istikrar boyutunda olumlu özellikler taşıması gerektiğini savunmaktadırlar (Zel, 2001:419).

Ayrıca çatışma durumunda yapılması gereken uzlaşma ve işbirliği stratejilerinin, problem çözme odaklı olması sebebiyle ona göre tavırlar sergilenmesi gerekmektedir ancak bu durum nevrotik kişilerin bu stratejileri daha az kullanmalarına neden olmaktadır, nevrotik kişiler problem çözme yerine rekabet veya kaçınma stratejilerini tercih etmektedirler (Barry ve Friedman, 1998; Akt.Basım vd, 2009:23).

2.4.3.19.4. Uyumluluk / Yumuşak başlılık

Araştırma bulguları, bu boyutun günlük yaşam olayları ve özellikle okul ve iş gibi ortamlardaki başarı açısından önemli özellikleri kapsadığını göstermekte ve

üzerinde araştırmaların sürdürülmesi gereken önemli bir boyut olduğuna işaret etmektedir. Uyumluluk özelliği yüksek olan bireyler karşılarındaki kişiye daha çabuk güven duyar ve bu sebeple açık sözlü davranır. Yumuşak başlı bireyler özverili oldukları kadar aynı zamanda alçak gönüllü de oldukları için buldukları durumdan pek şikayet etmezler.

Uyumluluk boyutunda yüksek puan alan kişiler şefkatli bu sebeple de yardım sever, ve ayrıca güvenilir kişilerdir. Dede'ye (2009) göre uyumluluk, diğer insanlarla makbul ölçüde anlaşmak ve memnuniyet verici ve hoşnut edici ilişkiler kurabilme becerisidir. Bu boyutun diğer ucunda ise kuşkucu ve bu sebeple düşmanca davranan bireyler vardır. Uyumlu bireyler beraber davranmayı ve işbirliğini rekabete tercih ederken uyumluluğu düşük insanlar, kendi çıkarları ve inançları için kavgayı göze alabilen kişilerdir (Burger, 2006:254).

2.4.3.19.5. Deneyime Açıklık - Gelişmemişlik

Beşinci faktör, modelde araştırmacıların üzerinde en az görüş birliğine vardıkları faktördür. Bu faktör bazı araştırmacılar tarafından zeka, diğer bazıları tarafından kültür ve bazıları tarafından da deneyime açıklık olarak adlandırılmıştır (Somer, 1998:24). Bu boyut kişilerin dünyaya nasıl bir gözle baktıklarını, bir takım kalıplara saplanıp kalmadıklarını, her zaman gelişime açık, yenilikleri seven kişilerin olduğu bir boyuttur. Meraklı oldukları için devamlı araştıran, keşfeden, hayal gücü kuvvetli olduğu için yaratıcı, geleneksel olmayan değişikliği seven, açık fikirli, analitik, bağımsız düşünebilme eğilimleri yüksektir (Kaşlı, 2009:28; Somer vd, 2002:24; Yıldız, 2001:39).

Deneyime açıklık boyutu, kişiler arası ilişkilerde açık olmaktan çok, deneyimlere açık olmak anlamındadır. Bu boyutu oluşturan nitelikler arasında derin bir hayal gücü, farklı görüşleri kabullenme ve farklı düşünebilme gücü vardır. Bu boyuttan yüksek puan alan kişilerin sıra dışı ve bağımsız düşünme kabiliyetleri vardır. Gelişime açıklık boyutundan düşük puan alan kişiler ise daha gelenekçidir. Bunlar yeni olan bir şeyden ziyade bilineni tercih ederler (Burger, 2006:254). Bilineni tercih etme nedenleri hayal güçleri fazla olmadığı için farklı görüşleri kabullenmekte yaşadıkları güçlük ve risk almaktan çekinmeleridir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sınıf yönetimi yaklaşımları ve kişilik tipleri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

3.1.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle İlgili Araştırmalar

Terzi (2001) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi çalışmasında Eskişehir il merkezinde bulunan 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmeni ile çalışmış, verilerin %52'sini kullanabilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin otokratik, demokratik ya da ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimini belirleyen maddelerin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim, demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin ise tümünde demokratik eğilim sergilediklerini ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Terzi (2001) ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %60'ının otokratik yönetim anlayışını sergilemedikleri ve otokratik davranışları çok seyrek sergilediklerini söylemiştir. Öğretmenler aynı zamanda sınıf içindeki kuralları tek başına almak eğilimindedirler dolayısıyla bu davranış özelliği açısından otokratik eğilim taşıdıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin aynı zamanda birçoğu öğrencilerine sadece istedikleri zaman yardım etmeyi tercih etme nedenleri ilgisiz sınıf yönetim anlayışının bir göstergesidir. Bunun nedeninin öğretmenleri rolü üstlenme ve yardım etme kavramlarının tam olarak anlaşılmasından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir.

Özçakır (2007) tarafından yapılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları çalışmasında Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, tek bilgi kaynağı olarak kendilerini görme, kararları tek başına verme, sınıflarında yaptıkları her şeyin yasal zemin üzerine oturtma, istenmeyen davranışları cezalandırma ve saygı görmek için otoriter olma konularında çoğunlukla otoriter eğilim gösterdikleri ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler demokratik sınıf yönetimi anlayışına ait maddelerde yüksek oranda demokratik bir eğilim taşımaktadırlar. Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili olarak; sınıf yönetiminde baş edemediği sorunlarla karşılaşma, okul dışındaki etkinliklerin daha çok ilgilerini çekme, öğrencilerini değerlendirirken o günkü psikolojilerine göre davranma, öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları göstermeleri konusundaki maddelerdeki ilgisizlik davranışını en az düzeyde sergilediklerini belirtmiştir.

Şentürk (2007) tarafından yapılan Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları çalışmasının amacı, öğretmen adayları öğrencilerin algılarına göre uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaçla geliştirilen anket Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden 167 öğretmen adayını öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, rehber öğretmenlerin çağdaş yaklaşıma uygun davranışları istenen düzeyde göstermedikleri, geleneksel yaklaşıma uygun davranışları ise beklenenden çok daha ağırlıklı olarak kullandıkları görülmüştür.

Yaşar (2008) tarafından yapılan İlköğretim öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları adlı yüksek lisans çalışmasında, Kastamonu'da bulunan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlarının uyguladıkları müfredat ile uyumlu olup olmadığını incelemiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve pilot çalışması yapılmış olan Sınıf Yönetimi Anketi kullanılarak Kastamonu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen sayısı 265 kişidir. Araştırmanın sonucu öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmayı tercih ettiğini göstermiştir. Aynı zamanda mesleki kıdem, branş, sertifika programı çeşidi ve sınıf

mevducu gibi değişkenlerin öğretmenlerin kullandıkları sınıf yaklaşımına etkisi olduğu; cinsiyet değişkenine göre bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tok, S, Tok, T ve Dolapçioğlu'nun (2013) yapmış oldukları Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Çalışmada ilişki model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay şehrinin il merkezi Antakya'daki 22 ilköğretim okulunda görev yapan 233 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler Duygusal Zeka ölçeği ve Sınıf Yönetimi envanterlerinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Sonuçlarda öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile duygusal zeka arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile duygusal zeka arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Karadağ, Baloğlu ve Cesur (2009) tarafından gerçekleştirilen Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örnekleminde Bir Araştırma çalışmasında ilköğretim birinci kademedeki görevli öğretmenlerin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile algıladıkları mesleki benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. İlişki modelinde betimsel bir çalışma olan bu çalışmanın evrenini İstanbul ili Silivri ilçesinde 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında 41 okulda görev yapan 338 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek üzere bu okullar arasından küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 18 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okullarda görevli 129 sınıf öğretmeni ise bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak her ikisi de araştırmacılar tarafından geliştirilen Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasında orta üstü düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Akar, vd. (2010) tarafından yapılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi çalışmasında araştırmacı; anaokullarında

ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili yaşantılarını örnek olay metodu ile tespit etmek ve sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara'dan 19 öğretmen katılmıştır. Nitel olarak çalışılan bu araştırmada veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemek amacıyla 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular, sınıfın fiziksel özellikleri ve donanımı, okuldaki ve sınıftaki ilk zamanları, okul ve sınıf kurallarının nasıl belirlendiği, öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı alınan tedbirler ve okul-veli ve öğretmen ilişkisi ile ilgili olmuştur. Yapılan nitel analizler sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları beş konuya bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bunlar, fiziksel ortam, sınıfta geçirilen ilk zamanlar, motivasyon, kurallar ve bugüne kadar gelmiş sınıftaki uygulamalar, dersin işlenişini bozan davranışlar ve veli-öğretmen-okul işbirliği olarak çıkmıştır.

Çankaya vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki araştırılmıştır. Araştırmaya Elazığ ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evreni içerisinde random olarak belirlenen 20 okulda görev yapan 540 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında ise daha düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kaya ve Alım (2013) gerçekleştirdikleri Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımları çalışmasında coğrafya öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları, sınıf yönetimini nasıl sağladıkları ve bu konudaki önerilerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Belirlenen çalışma grubunda Gaziantep ili merkezinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 17 farklı lisede görev yapan zümre başkanı coğrafya öğretmenleri seçilmiş ve görüşülmüştür. Öğretmen görüşlerinden hareketle sınıf içinde karşılaşılan sorunların daha çok öğrenci kaynaklı olduğu; öğretmenlerin sınıf

yönetiminde daha çok önlemsel, gelişimsel ve tepkisel model yaklaşımlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Sınıf içinde karşılaşılan sorunlar göz önünde bulundurularak; öğretmen adaylarının çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına uygun olarak yetiştirilmesi, öğretmenlere ise mesleki süreçleri göz önünde bulundurularak belirli aralıklarla hizmet içi eğitimin verilmesi önerilmektedir.

3.1.2. Kişilik Tipleri İle İlgili Araştırmalar

Ayan ve Kocacık (2010) yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında Lise Öğretmenlerinin İş tatminleri ile Kişilik Özellikleri arasında ki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Sivas ve çevresinde ki 25 liseden yarısı, çalışan toplam 1036 öğretmenin 482si katılmıştır. Çalışmaya katılanların % 32'si bayan, % 68'i erkek öğretmendir. Öğretmenlerin işlerinden orta seviyede memnun oldukları görülmektedir. %62'den fazla öğretmenin dışa dönük kişiliğe sahip iken içe dönük öğretmenlerin oranı %32 olmuştur. Öğretmenlerin iş tatmini ve kişilik tipleri karşılaştırıldığında ise öğretmenlerin iş tatminleri ile rekabeti sevmeye, çabuk sinirlenme, hırslı olma gibi kişilikle ilgili terimler arasında anlamlı fark vardır. Rekabeti sevenlerin sevmeyenlere, çabuk sinirlenenlerin sinirlenmeyenlere, hırslı olanların olmayanlara, duygularını saklamayanların saklayanlara karşı daha fazla iş tatmini sahibi olduklarını bulmuşlardır. Aynı zamanda iş tatmini yüksek olan öğretmenler, her zaman çalışmaya istekli, yeni şeyler öğrenmeye açık, işlerini seven, önlerine çıkan zorluklarla mücadele etmeyi tercih eden dışadönük karakter özelliklerini taşıyan bireyler olduğu da gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, dışadönük karakter özelliği gösteren öğretmenlerin iş tatminlerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

İstengel'in (2006) araştırmasında, okullarda çalışan rehber öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş stresleri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Kişilik alt boyutlarından başarıya, başatlık, sebat, düzen, danışmaya hazır oluş, askeri liderlik alt boyutlarında kadınlar erkeklere oranla aritmetik ortalamaya göre daha yüksek puan almıştır. Kişilik alt boyutlarından değişim, kendini suçlama ve kadınsı özellikler alt boyutlarında ise erkekler aritmetik ortalamaya göre daha yüksek puan almıştır.

Özgün'ün (2007) yapmış olduğu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ve rehberlik araştırma merkezinde çalışan psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ve mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişki amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ve mesleki yetkinlik beklentileri açısından dağılımlarına bakılmış ve cinsiyet, mezuniyet düzeyi, çalışılan okul düzeyi ve mezun olunan program değişkenlerine göre kişilik özellikleri ve mesleki yetkinlik beklentilerinin farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Psikolojik danışmanların kişilik özellikleri puanlarının yüksek olduğu ve kişilik özellikleri ile danışman yetkinlik beklentileri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre, psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin duygusal kararlılık boyutunda erkek psikolojik danışmanlar lehine; sosyal normlar boyutunda ise bayan psikolojik danışmanlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Vural'ın (2007), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi adlı tezine katılan üç yüz ilköğretim öğretmenine, Eyüboğlu tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Okul Kültürü Anketi ve Savran tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş olan ACL (Sıfat Listesi) ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgularda ise ilköğretim öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerini okul kültürü algıları ile erkeksi kişilik özellikleri arasında negatif yönde hafif kuvvette ilişki bulunmuştur. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile erkeksi kişilik özellikleri birbirlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile diğer kişilik özellikleri arasındaki ilişki bulunmamaktadır.

Yücel ve Kaynak'ın (2008) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerde bulunan kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Kişilik özellikleri anketi ve örgütsel vatandaşlık anketlerinin kullanıldığı araştırmada ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ölçüldüğü bir soru formu kullanılmıştır. Araştırmada kişilik özellikleri arasında en belirgin olanın hırs ve başarı tutkusu olduğu,

soyut düşünme ve enerjiklik özelliğinin ise diğer kişilik özelliklerine göre daha baskın olduğu; örgütsel vatandaşlık davranışları arasında en belirgin olanın yardımseverlik davranışı olduğu; tükenmişlik özellikleri arasında ise en belirgin özelliğın duygusal tükenmişlik olduğu saptanmıştır.

Çoraklı (2007), yapmış olduğu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkisini araştırmıştır. Türkiye'nin farklı yerlerindeki üç ayrı üniversitesinden 48'i kız ve 24'ü erkek olmak üzere toplam 72 müzik eğitimi anabilim dalı öğrencisinin oluşturduğu örneklem grubuna, Cattell 16 PF Kişilik Envanteri ve demografik özelliklerin ölçülmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan form uygulanmıştır. Sonuçlar, müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarıları ile C (Strese Tolerans), F (Canlılık), I (Duyarlılık), Q 1 (Değişime Açıklık) ve Q3 (Mükemmeliyetçilik) özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

3.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle İlgili Araştırmalar

Grift (2007) araştırmasında dört ülkede (İngiltere, Belçika, Almanya ve Hollanda) gözlem aracı yardımıyla müfettişlerin denetim ve değerlendirmeleri sırasında veri toplamıştır. Öğretimin niteliğinin “verimli sınıf yönetimi”, “güvenli ve uyarıcı sınıf iklimi”, “açık öğretim”, “öğretimin uyarlanması” ve “öğretme-öğrenme stratejileri” bu beş unsur ile ilgili olarak geçerli ve güvenilir olarak karşılaştırılabileceğini göstermiştir. Bu dört ülkede öğretmenler arasında birkaç puanlık bir fark olduğu, öğretim niteliğinin bu beş yönünün öğrenci katılımı, tutum, davranış ve başarı ile pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur.

Gilpatrick (2010) Akademik Başarıyı Arttırmak için Sınıf Yönetimi ve Davranışsal Girişim adlı doktora çalışmasında, tüm öğrencilerde akademik başarıyı sağlamak ve öğrenciyi istenmeyen davranışlardan caydırmak için etkili sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek istemiştir. Araştırmanın amacı yerel bir bölgede 3. - 6. sınıflar arasındaki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tecrübe ettiklerini anlamaya çalışmaktır. Ayrıca öğrenme ve öğretimi engelleyen öğrenci

uyumsuzluklarını ve öğretmenlerin davranış yönetimi stratejileri perspektifini araştırmak da amaçlanmıştır. İki yerel okuldaki 22 öğretmene anket uygulanmış, daha sonra 9 öğretmenin yaşadıkları deneyimler araştırmanın nitel kısmını oluşturmuştur. Bulgular istenmeyen davranışlara hitap eden önleyici sınıf yönetimi uygulamaları ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Adeyemo (2013) Öğrencilerin Fizik Dersindeki Akademik Başarıları ile Etkili Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkiyi incelediği çalışmasını Lagos şehrinin yerel hükümetine bağlı ortaokullarında gerçekleştirmiştir. Çalışma için kabul edilen tasarım tanımlayıcı bir yaklaşımdır. Çalışmada basit betimsel istatistikler kullanılmıştır. Çalışmada öğrenci ve öğretmenlere anket uygulanmış ve fizik başarı testi geliştirilmiştir. Araştırmada yapılan analizler sonucu öğrencilerin fizik dersindeki başarıları ile etkili sınıf yönetimi arasında oldukça güçlü pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Martin ve Yin (1997), erkek ve bayan eğitimciler arasındaki sınıf yönetimindeki farklılıkları ve kişilik özelliklerini tespit edebilmek için Amerika’da çalışan 282 öğretmene Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnanışlar Anketi ile 16 Faktör Kişilik kuramı anketlerini uygulamışlardır. Yapılan araştırma sonucunda Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre sınıflarında daha fazla müdahaleci bir tutum sergilediklerine ve kişilik alt boyutlarından en fazla “ baskın kişilik” boyutunda puan aldıklarını belirtmiştir.

3.2.2. Kişilik Tipleri İle İlgili Araştırmalar

Baloğlu ve Haris Morag (2003) Psikolojik Danışma Öğrencilerinin Cinsiyet ve Program Türü ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki adlı çalışmasında psikolojik danışma öğrencilerinin cinsiyet ve program türü ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet değişkeninde farklılıklar olduğu; erkek öğrencilerin başatlık, sosyal varlık ve bağımsızlık ölçeklerinden yüksek puan aldığı, kadın öğrencilerin ise, sorumluluk, sosyalizasyon, hoşgörü, kendini kontrol, dişilik/erkeklik ve içsellik ölçeklerinden yüksek puan aldıkları görülmüştür. Program türü açısından halk danışmanlığı

öğrencilerinin statü kapasitesi, sosyal varlık, kendini kabul, bağımsızlık, empati, bağımsızlık yoluyla başarı, entelektüel verimlilik, psikolojik anlık, esneklik ve kendinin farkında oluş ölçeklerinde okul danışmanlığı öğrencilerin lehine anlamlı puanlar saptanmıştır. Okul danışmanlığı öğrencileri ise, sosyalizasyon, iyi izlenim ve norm onaycılık ölçeklerinde halk danışmanlığı öğrencilerinden anlamlı ölçüde yüksek puanlar almışlardır.

Tyagi ve Bansal (2010) , Yönetim Eğitiminde Baş Faktör Kişilik Modelinin Rolü adlı araştırmalarında Kuzey Hindistanda İş Yönetimi okuyan 138'i erkek 91 i kız olmak üzere toplamda 229 öğrenci üzerinde çalışmıştır. İş yönetim okuyan kız öğrencilerin strese karşı daha duyarlı olduklarını bu yüzden geleceğin yöneticileri olacak kız öğrencilere hayatı daha az önemsemeleri ya da stres yükü az olan meslekleri seçmeleri önerilmiştir. Erkek öğrencilerin bugünün kargaşalı dünyasında yüksek stresli ortamlarda bile sakinliğini koruyabilmelerini bilmesinin olumlu bir tutum olduğunu belirtmiştir.

Burkett (2011), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin liderlik tipleri, kişilikleri, eğitim ve deneyimleri ile etkili sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi araştırmak için Missisipi'de online olarak toplam 600 lise öğretmenine anket göndermiş ve 151 öğretmen anketlere cevap vermiştir. Bu çalışmasının sonucunda dönüşümsel liderlik tipi ve kişilik tipi olarak açıklık ve sorumluluk puanı yüksek olan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Fakat etkili sınıf yönetimi ile deneyim, öğretmenin aldığı sertifika ve beş faktör kişilik kuramı alt boyutlarından dışa dönüklük, uyumluluk ve duygusal tutarsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır

Watts ve arkadaşları (2011) yaptıkları Öğretmen Başarısını Tahmin etmede 16 Faktör Kişilik Envanterini Kullanma adlı çalışmalarında uzun bir dönem aday öğretmenlerle birlikte çalışmışlardır. Öğretmen olduklarında ise müdürleri tarafından kendilerine öğretmen etkiliği üzerine başarı puanları verilmiş ve kişilik özellikleri ile müdürleri tarafından aldıkları puan eşleştirilmiştir. Kendilerini mükemmeliyetçi, düzenli ve disiplinli olarak tanımlayan öğretmen adayları, kendilerini karışıklıktan rahatsız olmayan, rahat ve esnek olarak tanımlayan kişilere oranla müdürlerinden daha

fazla not almış oldukları gözlemlenmiştir. Kural bilinçli, rahat ve işine saygılı öğretmen adayları, kendilerini çıkarıcı ve rahatsız olarak niteleyen kişilere göre müdürlerinden başarılı notlar almışlardır. İlginçtir ki, kendilerini ağız sıkı, sır vermeyen ve ifşa etmeyen kişiler olarak tanımlayan öğretmen adayları, kendilerini, açık sözlü, içi dışı bir ve samimi olarak niteleyen öğretmenlere göre müdürlerinden daha fazla olumlu puan almışlardır. Kendilerini gergin, sabırsız ve hırslı olarak algılayan öğretmen adayları kendilerini rahat ve sabırlı olarak tanımlayan öğretmen adaylarından müdürleri tarafından daha yüksek puanlanmışlardır.



4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin çözümlenmesi ve analizi yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerin kişilik tipleri ile kullandıkları Sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeyi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002: 77-79). Araştırmada veriler envanterler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012 -2013 eğitim öğretim yılında Zonguldak merkez ve ilçelerinde devlet ve özel liselerde görev yapmakta olan 208 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmada öğretmenlerden 172 tanesi anketi doldurarak geri dönüş sağlamıştır. 172 kişiden anketi geçerli sayılan 153 öğretmenin vermiş oldukları cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin cinsiyete, kıdeme, kuruma sınav ile atanma, şu anki görev yerinde çalışma, aldıkları hizmet-içi/seminer dağılımı, tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlere göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	118	77,1
Erkek	35	22,9
Toplam	153	100

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 77,1) kadın, geri kalanlarının (%22,9) erkek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre dağılımı

Kıdem Yılı	f	%
1-10 yıl	53	34,6
10 ve üstü	100	65,4
Toplam	153	100

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 65,4'ünün 1-10 yıllık, %22,9' unun 10 ve üstü yıllık kıdeme sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma sınav ile atanma dağılımı

Sınav	f	%
Evet	68	44,4
Hayır	85	55,6
Toplam	153	100

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44,4'ünün çalıştığı kuruma sınav ile atandıkları, %55,6' sının çalıştığı kuruma sınav ile atanmadığı gözlenmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin şu anki görev yerinde çalışma sürelerinin dağılımı

Görev Yılı	f	%
1-10	104	68
10 ve üstü	49	32
Toplam	153	100

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 68'inin hali hazırda çalışmakta olan kurumlarda 1-10 yıldır çalışmakta oldukları, %32' sinin halihazırda çalışmakta oldukları okulda 10 ve üstü yıldır çalıştıkları gözlenmektedir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili aldıkları hizmet-içi/seminer dağılımı

Hizmetiçi/Seminer	f	%
Evet	76	49,7
Hayır	77	50,3
Toplam	153	100

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 49,7'sinin sınıf yönetimi ile ilgili hizmet-içi veya seminer eğitimi aldıkları, % 50,3'ünün ise almadıkları gözlenmektedir.

4.3. Çalışmada Yer Alan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formunda görev yapılan okul, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, aynı kurumda çalışma süresi sınıf yönetimiyle ilgili hizmet içi kurs ya da seminer alınıp – alınmadığı hakkında sorular yer almaktadır. Çalışmada Zonguldak ili ve ilçelerinde ortaöğretimde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemek adına Terzi'nin (2001) geliştirmiş olduğu "Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi", öğretmenlerin kişilik tiplerini belirlemek için de Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından Beş Faktör kuramına dayanılarak geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ve demografik özelliklerin belirlenebilmesi için öğretmenlere Kişisel Bilgiler Formu uygulanmıştır.

4.3.1. Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi

Terzi'nin (2001) geliştirmiş olduğu "Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi"nde öğretmenlerin üç farklı yönetim anlayışına ilişkin toplam puanlarının belirlenebilmesi için ikinci bölümde beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Her madde için beş seçeneğe göre öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri belirlenmiştir. Seçenekler, "her zaman", "çoğu zaman", "ara sıra", "çok seyrek" ve "hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Her seçenek (16. ve 31. maddeler dışında) sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir. Yukarıda belirtilen 16. ve 31. maddelerin seçenekleri ise diğer maddelerin tersi biçiminde puanlanarak değerlendirilmiştir. Ankette yer alan 10. ve 16. maddeler ile 21. ve 33. maddeler kontrol maddeleri oldukları için birbirinin aynısıdır. Bu sebeple 16. ve 33. maddeler değerlendirmeye alınmamış anket toplamda 32 madde üzerinden değerlendirilmiştir. Ankette yer alan maddelerin dizilişinde konu olarak ilgili soruların bir arada toplanmasına, böylece anketleri yanıtlayanlarda karışıklığa neden olmamaya özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışını ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddelerdir. Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışını ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddelerdir. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışının ne ölçüde sergilendiğinin

belirlenmesine yönelik 10 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 34 numaralı maddelerdir.

4.3.2. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

SDKT kişilik araştırmalarında kullanılmak üzere pratik, ekonomik ve katılımcılar tarafından kısa sürede cevaplanabilecek, beş faktör kişilik modelini temel alan bir ölçme aracı olduğu için tercih edilmiştir. Bu ölçek birbirine zıt ifadeler olan 40 sıfat çiftinden oluşmaktadır. Bu sıfat çiftinde yanıtılama yöntemi olarak 7'li likert tipi dereceleme sistemi kullanılmıştır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar Beş Faktör Kişilik Modelinin boyutları olan Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk boyutlarıdır. Duygusal Dengesizlik boyutu 1,6, 11, 16, 21, 26, 31 numaralı maddelere, Dışadönüklük boyutu 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 39 numaralı maddelere, Deneyime Açıklık boyutu 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 36 numaralı maddelere, Yumuşak başlılık boyutu 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 38, 40 numaralı maddelere ve son olarak Sorumluluk boyutu 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35 numaralı maddelere bakılarak puanlanmış ve test puanlanırken 1-7 arası puan verilmiştir. Sol sütundan başlayarak çok uygun ifadesi bir puan, en sağ sütundaki çok uygun ifadesi de yedi puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına giren maddelere bakılarak, her alt boyuta ilişkin toplam puan elde edilerek yorumlama yapılmaktadır (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009).

4.4. Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Güvenirlik Katsayıları

Araştırma kapsamında belirlenen ölçeklerin geliştirme sürecinde elde edilen güvenirlik katsayıları ile belirlenen örneklem grubuna göre ortaya çıkan güvenirlik katsayı değerleri Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Düzeyleri

Güvenirlik Katsayısı	Cronbach Alpha Değerleri	
	Geliştirme Sürecinde (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009)	Yapılan Çalışmada
Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Alt Boyutları		
Duygusal Dengesizlik	.73	.67
Dışadönüklük	.89	.90
Deneyime Açıklık	.80	.79
Sorumluluk	.88	.82
Yumuşak Başlılık	.87	.82
Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi	Geliştirme Sürecinde (Terzi, 2001)	Yapılan Çalışmada
Toplam Maddeler	.642	-
Otokratik yönetim	*	.74
Demokratik yönetim		.73
İlgisiz sınıf yönetimi		.56

*Terzi (2001) geliştirmiş olduğu ankette, anketin alt boyutlarının güvenilirliklerine bakmadığı görüldüğünden, güvenilirlik katsayı değerleri verilememiştir.

Cronbach alfa katsayısına ilişkin ölçüt değerleri $0.80 < \alpha < 1.00$ olduğunda ölçek çok yüksek düzeyde, $0.60 < \alpha < 0.79$ olduğunda ölçek orta düzeyde, $0.40 < \alpha < 0.69$ olduğunda ölçek düşük güvenilirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilirken ve $0.00 < \alpha < 0.39$ olduğunda ölçek güvenilir değildir (Özdamar, 2002). Her iki ölçeğe de bakıldığında genel anlamda orta düzeyde bir güvenilirlik düzeyine ulaşıldığı görülmektedir.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri analiz edilmeden önce istatistik programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler uygun olan istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra veri tabloları oluşturularak bunlar üzerinden açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Ölçeğin ilk bölümünde yer alan kişisel bilgilerin belirlenmesi amacıyla frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Araştırmanın 1. ve 3. Alt problemler için ortalama, 2., ve 4. alt problemler için bağımsız gruplar için t-test, 5. alt problem için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Verilerin yorumlanması 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “SPSS (20) for Windows” paket programı kullanılmıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenleri sınıf yönetimi stratejilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?” şeklinde belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında hangi yaklaşıma daha yatkın oldukları Tablo 5.1'de gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Ortaöğretim İngilizce Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Düzeyi

Sınıf Yönetimi	N	\bar{X}	Ss	Min	Max
Otokratik	153	3,13	0,5	1,64	4,64
Demokratik	153	4,13	0,3	2,91	4,91
İlgisiz	153	2,05	0,4	1,27	3,55

Tablo 5.1'e bakıldığında örneklem grubunda yer alan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarının dağılımları görülmektedir. Buna göre en çok tercih edilen sınıf yönetimi yaklaşımının demokratik sınıf yönetimi yaklaşımı ($X=4,13$), en az tercih edilen sınıf yönetimi yaklaşımının ise ilgisiz sınıf yönetimi ($X=2,05$) olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemimizde 2005 yılında uygulanmaya başlamasıyla birlikte öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışı ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının demokratik yönde bir sınıf yönetimi tercih ediyor olmaları önemli bir bulgudur. Şentürk'ün (2007) de ifade ettiği gibi demokrasi bir yaşam biçimi

olduğundan, sınıflar bu yaşam biçiminin insanlara kazandırılabilceği en uygun ortamlardır. Burada öğretmene düşen görev, olabildiğince özgür bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin kendi iradeleriyle davranışlarını kontrol etmelerini ve yeteneklerini kullanabilmelerini sağlamaktır. Utar'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en yüksek düzeyde başvurduğu sınıf yönetimi modelinin gelişimsel model, en düşük düzeyde başvurduğu sınıf yönetimi modelinin ise tepkisel model olduğunu göstermesi, araştırma bulgusuyla kısmen benzerlik gösterdiği görülmektedir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi; "Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri arasında görev yapılan okul türü, cinsiyet, kıdem, kuruma atanma şekli, aynı kurumda çalışma süresi, alınan hizmet-içi ve seminer değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Skewness Kurtosis testi ile verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak, değerlerin +1 ile -1 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirmede verilerin parametrik dağılım gösterdiği görüldüğünden ve tüm değişkenler iki gruplu olduğu için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 5.2. Cinsiyet Değişkenine göre Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Sınıf Yönetimi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Otokratik	Kadın	118	3,17	0,47	1,82	0,070
	Erkek	35	2,99	0,58		
Demokratik	Kadın	118	4,16	0,39	1,87	0,063
	Erkek	35	4,02	0,39		
İlgisiz	Kadın	118	2,00	0,40	-2,67	0,00*
	Erkek	35	2,21	0,40		

p>0,05

Tablo 5.2 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan analiz sonucunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi yaklaşımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak ilgisiz sınıf yönetimi yaklaşımında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha ilgisiz oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni bakımından kadın ile erkek öğretmenler arasındaki tek farklılık ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5.3. Kıdem Değişkenine göre Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Sınıf Yönetimi	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	t	p
Otokratik	1-10 yıl	53	3,09	0,49	-0,70	0,48
	10 ve üstü	100	3,15	0,51		
Demokratik	1-10 yıl	53	4,05	0,40	-1,74	0,08
	10 ve üstü	100	4,17	0,38		
İlgisiz	1-10 yıl	53	2,00	0,37	-1,09	0,27
	10 ve üstü	100	2,08	0,42		

Tablo 5.3 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan t testi sonucunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre kıdem değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5.4. Kuruma Sınav ile Atanma Şekli Değişkeninin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Karşılaştırılması

Sınıf Yönetimi	Sınav	N	\bar{X}	Ss	t	p
Otokratik	Evet	68	3,17	0,47	1,00	0,31
	Hayır	85	3,09	0,52		
Demokratik	Evet	68	4,11	0,41	-0,50	0,61
	Hayır	85	4,14	0,38		
İlgisiz	Evet	68	2,06	0,42	0,16	0,86
	Hayır	85	2,05	0,40		

Yapılan t testi sonuçlarına göre Tablo 5.4' te örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kuruma sınav ile atanma şekli değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre kuruma sınavla atanma değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5.5. Aynı kurumda Çalışma Değişkeninin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Karşılaştırılması

Sınıf Yönetimi	Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	t	p
Otokratik	1-10 yıl	104	3,09	0,49	-1,23	0,21
	10 ve üstü	49	3,20	0,52		
Demokratik	1-10 yıl	104	4,12	0,38	-0,52	0,60
	10 ve üstü	49	4,15	0,41		
İlgisiz	1-10 yıl	104	2,04	0,37	-0,50	0,61
	10 ve üstü	49	2,07	0,47		

Örneklem grubu içerisinde yer alan değişkenlerden, çalışma süresi değişkeni için öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görebilmek adına t testi uygulanmıştır. Çalışmada yer alan aynı kurumda çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Buna göre bu değişkenin öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları olan otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5.6. Alınan hizmet-içi veya seminer değişkeni ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Karşılaştırılması

Sınıf Yönetimi	Hizmet-içi/ Seminer	N	\bar{X}	Ss	t	p
Otokratik	Evet	76	3,05	0,50	-1,79	0,07
	Hayır	77	3,20	0,49		
Demokratik	Evet	76	4,23	0,37	3,31	0,001*
	Hayır	77	4,03	0,39		
İlgisiz	Evet	76	2,01	0,36	-1,18	0,23
	Hayır	77	2,09	0,45		

*p<.05

Yapılan t testi sonuçlarına göre Tablo 5.6'da örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile aldıkları hizmet-içi/seminer değişkeni arasında anlamlı bir fark demokratiklik boyutunda bulunmuştur. Bu bulguya göre aldıkları hizmet-içi/seminer değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları üzerinde demokratik boyutunda anlamlı fark yarattığı söylenebilir. Sınıf yönetimi ile ilgili hizmet-içi kurs veya seminer alan öğretmenlerin daha demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemde ise Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik tiplerinin neler olduğu incelenmiştir. Buna göre uygulanan kişilik tipi ölçeğinde belirlenen duygusal dengesizlik (nevrotizm), dışa dönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk ve yumuşak başlılık kişilik tiplerinin örneklem grubunda nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmıştır.

Tablo 5.7. Kişilik Tipleri Ortalamaları

Kişilik Tipleri	N	\bar{X}	Ss	Min	Max
Duygusal Dengesizlik	153	2,90	0,89	1,00	5,71
Dışadönüklük	153	5,45	1,06	2,44	7,00
Deneyime Açıklık	153	5,78	0,83	3,00	7,00
Yumuşakbaşlılık	153	5,89	0,84	3,00	7,00
Sorumluluk	153	5,77	0,91	2,57	7,00

Tablo 5.7 incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yapılan kişilik testi sonuçlarına göre Yumuşak başlı ($X=5,89$) öğretmenler olduğu bulgusunu ortaya koymaktadır. Ardından Deneyime açıklık boyutu ($X=5,78$) gelmiş ve bu boyutu Sorumluluk boyutu ($X=5,77$) ortalama ile takip etmiştir. Dışadönüklük boyutu ise ($X=5,45$) ortalama ile dördüncü boyutta olmakla beraber, öğretmenler bu dört boyutta birbirlerine yakın ortalamalara sahip iken en düşük puanı Duygusal Dengesizlik ($X=2,90$) boyutundan almışlardır.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; "Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik tipleri arasında görev yapılan, cinsiyet, kıdem, kuruma atanma şekli, aynı kurumda çalışma süresi, alınan hizmet-içi/seminer değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Skewness Kurtosis testi ile verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak, değerlerin +1 ile -1 arasında olduğu görülmüştür. Yapılan değerlendirmede verilerin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden ve tüm değişkenler iki gruplu olduğu için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 5.8. Cinsiyet Değişkeni ile Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırılması

Kişilik Tipleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duygusal Dengesizlik	Kadın	118	2,94	0,90	1,14	0,25
	Erkek	35	2,75	0,84		
Dışadönüklük	Kadın	118	5,46	0,99	0,27	0,78
	Erkek	35	5,41	1,30		
Deneyime Açıklık	Kadın	118	5,77	0,84	-0,16	0,87
	Erkek	35	5,80	0,80		
Yumuşak başlılık	Kadın	118	5,91	0,82	0,55	0,57
	Erkek	35	5,82	0,89		
Sorumluluk	Kadın	118	5,80	0,80	0,81	0,41
	Erkek	35	5,66	1,22		

Yapılan t testi sonuçlarına göre Tablo 5.8'de örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik tipleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin kişilik tipleri olan Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk alt boyutları üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5.9. Kıdem Değişkeni İle Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırması

Kişilik Tipleri	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duygusal Dengesizlik	1-10	53	3,04	0,87	1,45	0,14
	10 ve üstü	100	2,82	0,89		
Dışadönüklük	1-10	53	5,21	1,15	-2,02	0,04*
	10 ve üstü	100	5,58	0,99		
Deneyime Açıklık	1-10	53	5,72	0,80	-0,63	0,52
	10 ve üstü	100	5,81	0,85		
Yumuşak başlılık	1-10	53	5,82	0,88	-0,71	0,47
	10 ve üstü	100	5,93	0,82		
Sorumluluk	1-10	53	5,68	1,03	-0,87	0,38
	10 ve üstü	100	5,82	0,85		

*p<.05

Tablo 5.9 incelendiğinde örneklem grubu içerisinde yer alan değişkenlerden, kıdem değişkeni için öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görebilmek adına t testi uygulanmıştır. Çalışmada yer alan kıdem değişkeninin öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde Duygusal Dengesizlik, Deneyime Açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Ancak, Dışadönüklük boyutunda 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha dışadönük kişilik özellikleri gösterdiği görülmektedir. Buna göre kıdem değişkeninin öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde sadece dışadönüklük boyutunda fark yaratan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 5.10. Kuruma Sınav ile Atanma Şekli Değişkeni ile Öğretmenlerin Kişilik Tipleri Karşılaştırması

Kişilik Tipleri	Sınav	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duygusal Dengesizlik	Evet	68	2,86	0,78	-0,39	0,69
	Hayır	85	2,92	0,97		
Dışadönüklük	Evet	68	5,33	1,10	-1,30	0,19
	Hayır	85	5,55	1,03		
Deneyime Açıklık	Evet	68	5,69	0,84	-1,22	0,22
	Hayır	85	5,85	0,82		
Yumuşak başlılık	Evet	68	5,80	0,82	-1,18	0,23
	Hayır	85	5,96	0,85		
Sorumluluk	Evet	68	5,62	0,99	-1,82	0,06
	Hayır	85	5,89	0,83		

Tablo 5.10 incelendiğinde örneklem grubu içerisinde yer alan değişkenlerden, sınav ile atanma değişkeni için öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görebilmek adına t testi uygulanmıştır. Çalışmada yer alan kuruma sınav ile atanma değişkeninin öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Buna göre bu değişkenin öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 5.11. Aynı kurumda Çalışma Süresi Değişkeni ile Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırılması

Kişilik Tipleri	Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duygusal Dengesizlik	1-10 yıl	104	2,91	0,89	0,25	0,79
	10 ve üstü	49	2,87	0,89		
Dışadönüklük	1-10 yıl	104	5,42	1,12	-0,51	0,60
	10 ve üstü	49	5,52	0,94		
Deneyime Açıklık	1-10 yıl	104	5,76	0,80	-0,46	0,64
	10 ve üstü	49	5,82	0,90		
Yumuşak başlılık	1-10 yıl	104	5,91	0,82	0,31	0,75
	10 ve üstü	49	5,86	0,87		
Sorumluluk	1-10 yıl	104	5,73	0,94	-0,82	0,41
	10 ve üstü	49	5,86	0,87		

Tablo 5.11’de örneklem grubu içerisinde yer alan değişkenlerden, çalışma süresi değişkeni için öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını görebilmek adına t testi uygulanmıştır. Çalışmada yer alan aynı kurumda çalışma süresi değişkeninin öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Buna göre bu değişkenin öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5.12. Alınan Hizmet-içi/Seminer Değişkeni ile Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Karşılaştırılması

Kişilik Tipleri	Hizmet-içi/Seminer	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duygusal Dengesizlik	Evet	76	2,76	0,91	-1,85	0,06
	Hayır	77	3,03	0,84		
Dışadönüklük	Evet	76	5,56	1,03	1,24	0,21
	Hayır	77	5,34	1,09		
Deneyime Açıklık	Evet	76	5,79	0,89	0,13	0,89
	Hayır	77	5,77	0,78		
Yumuşak başlılık	Evet	76	5,98	0,80	1,31	0,19
	Hayır	77	5,80	0,87		
Sorumluluk	Evet	76	5,86	0,91	1,12	0,26
	Hayır	77	5,69	0,92		

Yapılan t testi sonuçlarına göre Tablo 5.12'de örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin kişilik tipleri ile alınan seminer/kurs değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre alınan seminer/kurs değişkeninin, öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.13. Sınıf Yönetimi Stratejileri Alt Boyutları ile Kişilik Tipleri Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Kişilik Tipleri	Sınıf Yönetimi Anlayışları		
	Otokratik	Demokratik	İlgisiz
Duygusal Dengesizlik	,101	-,261**	-,016
Dışadönüklük	-,074	,294**	-,191*
Gelişime Açıklık	-,186*	,360**	-,260**
Yumuşak başlılık	-,193*	,305**	-,294**
Sorumluluk	,069	,210**	-,358**

**p<.01 ; *p<.05

Araştırmanın son alt probleminde ise "Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. İki değişkenin alt boyutlarına uygulanan korelasyon analizi sonuçlarına bakılmıştır.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabilmesi not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2004: 32).

Tablo. 5.13'e bakılacak olursa duygusal dengesizlik gösteren kişiler ile demokratik sınıf yönetimi algısı arasında ($r = -,261$) anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Bu durumda duygusal tutarsızlık gösteren bireylerin sınıf içerisinde demokratik sınıf yönetimini benimsemedikleri söylenebilir. Çünkü duygusal olarak tutarsız olan kişilerin yaşadığı kaygı ve sinirlilik halleri kendisinde ve öğrencide güvensizlik yaratması sebebiyle birey demokratik sınıf ortamı yaratamamaktadır.

Dışadönük kişilik özelliklerine sahip bireylerin demokratik sınıf yönetimini benimsemesi ile arasında anlamlı ve pozitif ($r = ,294$) ve ilgisiz sınıf yönetimi arasında ise ($r = -,191$) anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Dışadönük bireyler sosyal, neşeli, girişken ve sosyal oldukları için insan ilişkilerine önem veren, insanlarla zaman geçirmeyi seven kişilik özellikleri sergilemeleri sebebiyle demokratik sınıf anlayışını benimsedikleri görülmektedir. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlayamadıkları, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kuramadıkları bilinmektedir. Oysa dışadönük kişilik özelliklerine sahip bireylerin kurdukları iletişim karşılıklı anlayış temeline dayandığı için dışadönük öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsemedikleri görülmektedir.

Gelişime açık kişilik tipine sahip öğretmenlerin otokratik ($r = -,186$) ve ilgisiz sınıf yönetimi ($r = -,260$) algıları arasında anlamlı ve negatif ancak demokratik sınıf yönetimi ($r = ,360$) algısı ile anlamlı ve pozitif ilişki vardır. Araştırmacı, keşfetmeyi seven, geniş bir hayal gücüne sahip olduğu için yaratıcı, geleneksel olmayan değişikliği seven, açık fikirli ve bağımsız düşünebilme eğilimleri olan deneyime açık öğretmenler sınıf kontrolü sağlanamayan ilgisiz ve sınıfın kontrolü tamamıyla öğretmende olan otokratik sınıf yönetimini benimsememekte, bilakis öğrencide güven oluşturan ve sorumluluk bilincini geliştiren demokratik sınıf yönetimi ilkelerini benimsemektedir. Demokratik sınıf yönetimi anlayışı en çok gelişime açıklık gösteren öğretmenler tarafından benimsenmektedir. ($r = ,360$).

Yumuşak başlılık boyutunda olan bireyler ile otokratik ($r = -,193$) ve ilgisiz ($r = -,294$) sınıf yönetimi arasında anlamlı ve negatif, demokratik sınıf yönetimi ($r = ,305$) ile arasında ise pozitif bir anlamlı ilişki vardır. Şefkatli, yardım sever ve güvenilir özelliklere sahip olan insan haklarına saygılı yumuşak başlı öğretmenler sınıflarında

gücün öğretilmekte olduğu otokratik sınıf yönetimi ve öğrencilerin tamamen serbest bırakıldığı ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını değil öğrencileriyle işbirliği yapan ve onlarda gerçek bir disiplin duygusu yaratan demokratik sınıf yönetimini benimsedikleri görülmektedir.

Sorumluluk boyutu kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi ($r = ,210$) algısı ile anlamlı ve pozitif, ilgisiz sınıf yönetimi ($r = -,358$) algısı ile arasında negatif bir anlamlı ilişki vardır. Sorumluluk boyutunda yer alan öğretmenler düzenli, görevine bağlı, öz disiplini yüksek, azimli ve güvenilir, başarılı olma isteği kuvvetli, planlı ve programlı olma ve sorumluluk özellikleri gösterdikleri için daha çok sorumsuz ve rahat olma eğilimi gösteren öğretmen anlayışı olan ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsememektedir. Sorumluluk boyutundan yüksek puan alan öğretmenler; öğrencide sorumluluk, iç disiplin ve güven oluşturan, öğrenciler arası işbirliği duygusunu geliştirerek öğrencide sorumluluk duygusu yaratan demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsemektedirler.

SONUÇ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt probleminin sonucu olarak Zonguldak ili ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri açısından en çok demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini, bazı durumlarda otoriter sınıf yönetimi anlayışlarını benimsemekle beraber, az da olsa ilgisiz sınıf yönetimini benimseyen öğretmenlerin olduğu sonucuna varılmıştır. Özçakır (2007), beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında; bazı konularda öğretmenlerin, otoriter eğilim gösterdiklerini, az da olsa ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini tespit etmiştir. Ancak araştırmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunlukla demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür. Bu durum araştırmada ulaşılan İngilizce öğretmenlerinin daha çok demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin sonucu olarak Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ile cinsiyet arasında anlamlı farklar tespit edilmemiş, ancak erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgular, Denkdemir (2007), Akın (2006), Doğan Burç (2006), Kuruöz (2008) ve Martin (1997) yaptığı çalışmalarda belirttikleri gibi, öğretmenlerin cinsiyet farklılaşması sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerini değiştirmemektedir sonucu ile kısmen örtüşmektedir. Ancak, Ünlü (2008) Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf yönetimi davranışları açısından bayan beden eğitimi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu, bayan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından daha olumlu davranışlar sergilediklerini

belirtmiştir. Çiftçi (2015) İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada sınıf yönetimi profilleri açısından; kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha otoriter olduğunu belirtmiştir. İlgar (2007) İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine yaptığı araştırmasında bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puan ortalamalarının, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu kıdem yılı ile sınıf yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ünlü (2008) kendi araştırmasının başka bir sonucu olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı ilişki bulamamıştır. Aydoğdu (2015), Harran Üniversitesi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini cinsiyet, medeni durum, kıdem, okul türü ve akademik yayım değişkenleri açısından incelemiş ve anlamlı bir fark bulamamıştır. Öğretmenin sahip olduğu kıdem yılı öğretmenin sınıf yönetimi beceri düzeyini etkilememektedir. Çalışma araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak, Akın (2006) yaptığı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerin ve ortaöğretim fen bilgisi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kıdem yıllarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta olduğunu; kıdemi 1– 5 yıl arası ve 1-10 yıl arası olan öğretmenler kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerden sınıf yönetimi becerileri açısından daha iyi düzeyde olduklarını belirtmiştir. Güven ve Demirhan (2006) yaptıkları araştırmada; meslek yaşamının ilk yıllarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin, meslekteki hizmet yılı yüksek olan meslektaşlarına kıyasla sınıf yönetimi ve sınıfın kontrolü konusunda kaygıları bulunduğu görüşünü ileri sürülebilmştir. İlgar (2007) çalışmada 26 sene ve üzeri deneyimliler grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamıştır. Bu durum, 26 sene ve üzeri deneyimli öğretmenlerin diğer bütün gruplara göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puana sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer bir fark da, 11-20 sene deneyimli öğretmenler ile, 1-5 ve 6-10 senelik deneyimliler arasındadır. 11-20 sene deneyimli öğretmenlerin puanları, 1-5 ve 6-10 senelik deneyimlilerden anlamlı düzeyde yüksektir 11-20 yıl ile 26 ve üzeri yıl deneyimli olanların sınıf yönetimi becerileri yönünden yüksek puana sahip olmaları deneyim

faktörü ile açıklanabilir. Bu durum 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirme ve bu becerileri kullanma bakımından en üst seviyede olduklarını düşündürmektedir. Ancak Özçakır (2007) çalışmasında 41 yaş ve üstü öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını daha fazla benimsediklerini, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını daha çok gösterdiklerini belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları açısından böyle bir görüş ileri sürülemez.

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin buldukları kuruma sınav ile atanma ile sınıf yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buldukları kuruma Anadolu Liselerine Giriş sınavı veya KPSS ile atanmış olan öğretmenlerde sınav ile kuruma atanma değişkeni herhangi bir fark yaratmamaktadır. Akın (2006) yaptığı çalışmada Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmasında kuruma yeni atanan genç öğretmenlerin KPSS sınavını verebilmeleri için eğitim bilimleri alanında daha bilgili oldukları, yeni yöntem ve tekniklerini bilmelerinin kendilerini sınıf yönetimi konusunda daha avantajlı konuma getirdiklerini belirtmiştir. Bu sonuç, araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin buldukları okuldaki hizmet süresi ile sınıf yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Denkdemir (2007) hizmet edilen okuldaki kıdem süresi ile öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç, araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin aldıkları seminer ile sınıf yönetimi stratejileri arasında otoriter ve ilgisiz sınıf yönetimi boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamış ancak demokratik sınıf yönetimi yaklaşımında hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin demokratik sınıf anlayışını daha fazla benimsedikleri bulunmuştur. Ünlü (2008) Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Bu sonuç, araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak, Tagger (2006) ilköğretim öğretmenlerinin yeterliklerini, sınıf yönetimindeki

performansları ve öğrenciyi motive etme düzeyleri hizmet içi eğitim uygulamaları kapsamında incelenmiştir. Araştırmada, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan deney grubu öğretmenlerin, herhangi bir öğretime tabi tutulmayan öğretmenlerden daha olumlu sınıf yönetimi davranışları, etkili öğretmen yeterlikleri ve öğrenciyi motive etme davranışları sergiledikleri gözlenmiştir. Yaşar (2008) yaptığı çalışmada Kastamonu ilinde çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını incelemiş, alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenin sınıf içinde sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmesine ve uygulamasına katkı sağladığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Ilgar (2007) yaptığı çalışmada sınıf yönetimi ile ilgili alınan kurs ve seminerlerin eğitim fakültelerinde öğrenci iken alınan sınıf yönetimi derslerinden daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt boyutunda Zonguldak ili Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin kişilik tiplerinin neler olduğu araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Zonguldak ilindeki Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin dört kişilik boyutunda birbirine yakın puanlar aldıkları ancak en çok puanı yumuşak başlı kişilik boyutunda aldıkları görülmüştür. Bu durumda Zonguldak ili Ortaöğretim Kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin daha çok güvenilir, şefkatli, uzlaşmalı ve uyumlu kişilik özellikleri göstermekte olduğu söylenebilir. Yumuşak başlılık boyutundan sonra geniş hayal gücü ve farklı düşünebilme gücüne sahip açık fikirli kişilik özelliklerine sahip deneyime açıklık boyutu, titiz, görevine bağlı ve özdisiplini yüksek sorumluluk boyutu ve neşeli, hareketli ve insanlarla zaman geçirmeyi seven dışadönük kişilik boyutu gelmektedir. En az puan alan kişilik özelliği ise Duygusal Dengesizlik olmuştur. Bu durumda Zonguldak ili Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin kaygı, sinirlilik, güvensizlik ve depresyon gibi Duygusal Dengesizlik kişilik özelliklerini en az düzeyde gösterdikleri söylenebilir. Ayan ve Kocacık (2010) Sivas ve ilçelerinde çalışan 482 lise öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin % 62'sinin dışadönük, % 32'sinin içedönük kişilik özelliği gösterdiklerini belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt boyutunda yer alan Öğretmenlerin kişilik boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında ilişkinin olup olmadığı ölçülmüş ve cinsiyet faktörünün öğretmenin kişiliğini etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Basım vd (2009)' da yaptıkları çalışmada ise cinsiyet faktörü ile kişilik tipleri arasında farklılık tespit etmişler kadınların çatışma durumlarında kaçınmacı bir tavır sergileyerek daha çok olumlu ve yapıcı sonuçlara ulaşma açısından aktif olduklarını belirtmiştir. Bu durum bayanların özellikle gelişime açıklık ve uyumluluk boyutlarında kişilik özellikleri bulundurduğunu göstermektedir. Malak (2012), tez çalışmasında öğretmenlerin kişilik tipi ile sınıfta uyguladıkları disiplin yöntemleri arasında ki ilişkiyi incelemiş ve bayan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin daha çok dışa dönük özellikler gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca Kuruöz (2008), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “Gergin, Kolayca Kızdırılabilir” kişilik özelliklerini daha fazla taşıdıklarını belirlemiştir. Ancak bu durum, yapılan araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Baloğlu ve Harris (2003), PDR öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, erkek öğrencileri daha dışadönük ve bağımsız olarak nitelerken, bayan öğrenciler için sorumlu, hoşgörülü ve kontrollü olarak tanımlamıştır.

Araştırmada, Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik tipleri ve kıdem arasında Dışadönüklük boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin sahip oldukları kıdem yılı ile Duygusal Dengesizlik, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk boyutlarında anlamlı bir ilişki yoktur. Komitoğlu (2009)'da yaptığı çalışmada 16 yıl ve üstünde kıdeme sahip öğretmenlerin davranışlarında daha kararlı, kendine güven duyan, çalışkan, başarı motivasyonu yarışma dürtüsünden çok, güçlü iradeye sahip kişilik özellikleri gösterdiğini belirtmiştir. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler için Özdenetimi yüksek Sorumluluk boyutu gelişmiş kişilik özelliği gösteriyor denilebilir. Bahsi geçen sonuç, araştırma sonucu ile kısmen örtüşmektedir. Kuruöz (2008) yaptığı çalışmada ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin baskın kişilik özelliklerinden olan dominant, kavgacı, sert ve geleneklere bağlı kişilik özelliklerini gösterdiğini belirtmiştir. Vural (2007)'de İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile Okul kültürü arasındaki ilişkiyi değerlendirmiş ve öğretmenin kıdeminin kişilik tiplerini

etkilemediğini bulmuştur. Bahsi geçen sonuçlar araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada, Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik tipleri ile kuruma sınav ile atanma durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Çalıştıkları kuruma sınav ile atanma öğretmen kişiliğini belirleyici bir etken olmamaktadır. Baştürk (2008)'de yaptığı çalışmasında Pamukkale Üniversitesi, Fen ve Teknoloji bölümü mezunu öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre KPSS başarılarının farklılık gösterip göstermemesine bakmış Kız ve Erkek adaylar arasında anlamlı bir fark bulmuş ve bu farkın kızların lehine olduğunu belirtmiştir. Burada kız öğretmen adaylarının erkek adaylara göre KPSS sınavına daha bilinçli hazırlandıklarını belirtmiştir. Bu durumda kız öğrencilerin sorumluluk ve özdenetimi yüksek kişilik özelliklerini gösterdikleri söylenebilir. Bu durum araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Araştırmada, Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik tipleri ile aynı kurumda çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Vural (2007) yaptığı çalışmada ilkökul öğretmenlerinin kurum kültürü ve kişilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Sonuçlar, araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada, Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kişilik tipleri ile alınan hizmet-içi/Seminer arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenin aldığı hizmet içi kurs veya seminer öğretmenin kişiliği üzerinde etkili bir değişken olmamaktadır. Ancak Öner (2012) yaptığı çalışmada kişilik ve mizacın değişebildiğini sınıfı iyi yönetebilmenin öğretmenlere öğretilbileceğini belirtmiş bunun için öğretmenlerin eğitimden geçebileceğini tavsiye etmiştir

Araştırmanın beşinci alt probleminde Zonguldak ilinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş ve öğretmenlerin kişilik tipleri ve kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre, kişilik tiplerinden Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk boyutunda yüksek puan alan öğretmenlerin sınıf

yönetimi yaklaşımlarından Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri bulunmuştur. Araştırmanın diğer bir bulgusu kişilik tiplerinden Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk boyutunda yüksek puan alan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarından İlgisiz sınıf yönetimini benimsemedikleridir. Ayrıca, duygusal tutarsızlık gösteren öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri görülmüştür. Öner (2012)'de İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ve kişilik özellikleri arasındaki anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, en etkili sınıf yönetimine sahip kişilik özelliklerinin Uyumluluk, Sorumluluk ve Dışa Dönüklük boyutlarında olduğunu, sınıf içi etkileşimde ise Gelişime Açıklık kişilik boyutunun ortalama bir puan aldığını, sınıf içi iletişimdeki en etkili kişilik özelliğinin Dışadönük kişilik özelliği olduğu belirtmiştir. Araştırmacı aynı zamanda, Duygusal Dengesiz kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin diğer kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerden farklı bir sınıf yönetimi olduğunu belirtmiştir. Araştırmada tüm kişilik özellikleri demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsemelerine rağmen, duygusal dengesizlik yaşayan öğretmenlerin diğer kişilik tiplerinin aksine demokratik sınıf yönetimi anlayışını gösterdikleri görüldüğünden bahsi geçen çalışma araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Garcia (2010), kişilik tipleri ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, sınıfın fiziki durumu, sınıfın yönetimi, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğrenci davranışındaki olumlu gelişmelerin sağlanabilmesinin öğretmenin dışadönük, deneyime açık, sorumluluk ve uyumluluk kişilik boyutlarıyla arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Demokratik sınıf yönetimini benimseyen bir öğretmenin derslerinde dersin sorumluluğunu öğrencilerle paylaştığı için öğrenci-öğretmen ilişkilerinin gelişerek sınıf yönetimde sorunsuz bir ilişkinin yaşanması ve bu sebeple öğrencilerde oluşan pozitif tutum sebebiyle bahsi geçen çalışma araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Kuruöz (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Dominant, kavgacı, sert kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin en çok kurallar-sonuçlar yaklaşımını kullandıklarını tespit etmiştir. Şüpheli, kıskanç ve sert huylu kişilik özelliğine sahip öğretmenlerin ise yakınlaşma-dinleme yaklaşımını kullandıklarını; kendine yeterli

kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yüzleşme-sözleşme sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullandıklarını ve geleneklere bağlı ve sabırlı kişilik özelliğine sahip öğretmenlerin ise yakınlaşma-dinleme sınıf yönetimi stratejisini kullandıkları bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Komitoğlu (2009) yaptığı çalışmada yeniliğe açık, entelektüel ve deneyime açık kişilik özelliklerine sahip bireylerin öğretimin planlanmasında da olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ünal (1991) tarafından yapılan bir çalışmada, İstanbul'da lise ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin nitelikli bir eğitim ve öğretim için öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Gelişime açık olmayan öğretmenlerin otoriter ve baskıcı bir tutum sergilediklerinde öğrencilerinde okul ile ilgili çalışmalarda uyumsuzluk ve isteksizlik gösterdiğini belirtmiştir. Sonuç araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öneriler

Zonguldak merkez ve ilçelerinde görev yapan Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin tutumlarının kişilik özellikleriyle ilişkisinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Sınıf Yönetimi ile ilgili Öneriler:

- Araştırma sonuçlarını genellenebilirliğini sağlamak için araştırma grubuna, farklı illerde çalışan öğretmenler dahil edilebilir.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları farklı olduğu için sonraki araştırmalara hem öğretmenler hem de öğrenciler dahil edilebilir.
- Öğretmen adayları öğrenci oldukları dönemde danışman öğretmenleri tarafından gözlem formlarıyla nasıl bir sınıf yönetimi anlayışına sahip oldukları takip edilebilir,
- Göreve yeni atanan öğretmenler demokratik tutum ve davranışlarını geliştirmeye hizmet içi programlar düzenlenebilir.

- Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarının oluşmasına ya da oluşmamasına neden olan etkenlerin belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir ve gerekli önlemler alınabilir.

- Sınıf Yönetimi dersi üniversitelerde 1997-1998 öğretim yılında bir ders olarak verilmeye başlandığı için bu yıldan daha önce mezun olan öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarında içerik düzenlemesi yapılırken sınıf yönetimi mutlaka yer almalıdır.

- Okullara sınav ile atanan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları yeterli alan yazının olmaması sebebiyle araştırılmalıdır.

- Öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarını kullanmalarına neden olan sebepler araştırılarak, gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Kişilik İle İlgili Öneriler

- Bireyin karakteri, eğitim ile değiştirilebilir olduğu için öğretmenlere bununla ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir

- Öğretmenlere olumlu kişilik özellikleri kazandıracak, seminer, hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilebilir

- İşe alım süreçlerinde, öğretmenlerin akademik öz geçmişleri yanında kişilik yapılarına ve mesleğe yaklaşımlarına da aynı derecede önem verilebilir.

- Öğretmenlerin kendi duygularını farkına varabilmesi ve öfke kontrolünü sağlayabilmesi için seminerler verilebilir.

- Kişilik faktörünün sınıf yönetimindeki etkisi göz önüne alınarak, okul rehberlik servislerinin sadece öğrencilere değil öğretmenlere de gerekli rehberlik hizmetlerini vermesi sağlanmalı ve bu alanda eğitimlere önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adeyemo, S.A. (2013); "The Relationship Between Effective Classroom Management And Students," *Academic Achievement In Physics, Journal of Applied Sciences Research*, 9(2), 1032-1042.
- Ağaoğlu, Esmehan (2002); *Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular-* Zeki Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Akar, H.; Erden, F.T.; Tor, D.; Şahin, İ.T. (2010). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi," *Elementary Education Online*, 9(2), 792-806.
- Akın, Uğur (2006); "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş doyumları Arasındaki İlişki," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aktaş, Tahsin (2005); "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti," *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol 1, No 1.
- Aktepe, Vedat (2005); "Eğitimde Bireyi Tanımının Önemi," *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 6, Sayı 2, s. 15-24.
- Altındağ, Murat (2006); "Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi," Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Apaydın, Halil (2001); "Kişilik Özelliklerinin Dini Tutum Ve Davranışlara Etkisi," Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aslan, Dolgun (2008); "Özel Okullarda (Avcılar ve Beylik Düzü Bölgesindeki Özel Okullar) Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Bazı Kişilik Özellikleri ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayan, S ve Faruk Kocacık (2010); "The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers," *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 35, 1.

- Aydın, A (2003); *Sınıf Yönetimi*, 4. Basım, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Ayaydın, Abdullah (2010); “Görsel Sanatlar Eğitiminde Sınıf Yönetimi: Bir Nitel Araştırma Örneği,” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII, s. 61-80
- Aydoğdu, Ahmet (2015); “*Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri*,” Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Bacanlı, Hasan, Tahsin İlhan, Sevda Aslan (2009); “Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT),” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı; 7(2), s. 261-279.
- Baloğlu M. ve Harris Morag B.C. (2003), “Psikolojik Danışma Öğrencilerinin Cinsiyet ve Program Türü ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki,” *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 2, Sayı 20, s. 8-9
- Barnes, Rob (2006); *The Practical Guide to Primary Classroom Management*, Paul Chapman Publishing, Great Britain.
- Basım, Nejat, Fatih Çetin ve Akif Tabak (2009); “Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi,” *Türk Psikoloji Dergisi*, Haziran 2009, Sayı 24 (63), s. 20-34.
- Başar, Hüseyin (1998); *Sınıf Yönetimi*, 1. Baskı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Başaran İbrahim E (1988); *Eğitim Yönetimi*, 2. Baskı, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İbrahim E (1991); *Örgütsel Davranış*, 2. Baskı, Gül Yayınevi, Ankara.
- Baştürk, Ramazan (2008); “Fen ve Teknoloji Alanı Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı Başarılarının Yordanması,” *Elementary Education Online*, 7(2), 323-332.
- Bayram, Servet, Levent Deniz ve Yavuz Erdoğan (2008); “The Role of Personality Traits In Web Based Education,” *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Volume 7, Issue 2, Article 5.
- Blandford, Sonia (2005); *Managing Discipline In Schools*, Taylor & Francis e-Library

Boeree, George C (2006); *Personality Theories*, Shippensburg University, United States

Brophy, Jere, Jenet Alleman ve Barbara Knighton (2009); *A Learning Community in the Primary Classroom*, United Kingdom

Brophy, Jere (2010); *Motivating Students to Learn*, Michigan State University, New York.

Burç, Eylem D (2006); *“İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri”*, “Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Burden, Paul R (2004); *An Educator’s Guide to Classroom Management*, Cengage Learning, USA.

Burger, Jerry M (2006); *Kişilik*, 1. Baskı, (Çev.,: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu), Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Burkett, Michael Clyde (2011); *“Relationships Among Teachers’ Personality, Leadership Style, and Efficacy of Classroom Management”* The Degree of Doctor of Philosophy, Educational Leadership and School Counseling, The University of Southern Mississippi, America.

Bursalıoğlu, Ziya (2002); *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 12. Baskı, Pegem Yayıncılık Ankara.

Büyüközer, Güliz (2008); *“The Relationship Between Emotional Intelligence and Personality Factors”*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamuyönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Büyüköztürk, Şener (2004); *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Camgöz, Selin M (2009); *“Kişilik Özellikleri ile Finansal Performans Arasındaki İlişkiler: A Tipi Yatırım Fonu Yöneticileri Üzerinde Bir Değerlendirme”*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Can, Yeliz (2007); *“A Tipi ve B Tipi Kişilik Bakımından Mobbing Kişilik İlişkisinin İncelenmesi ve Bir Uygulama”*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kocaeli.

Celep, Cevat (2000); *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Chamorro-Premuzic, Tomas, Adrian Furnham (2005); *Personality and Intellectual Competence*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, United States.
- Chan, T.C, King, P.C. (2012); "Teacher Caring as a Classroom Management Strategy", *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*. Cilt 3, Sayı 5, s. 3-12.
- Cüceloğlu, Doğan (2015); *İnsan Ve Davranışı- Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çağlar, Çağlar (2009); *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler*, Mustafa Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çakmak, Melek (2005); *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi*, Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, 4. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çankaya, H.İ.; Canpolat, C.; Aküzüm, C.; Çanakçı, H. (2010); Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Elazığ. (769 - 774).
- Çelebi, Mustafa D (2006); "Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi," *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21, s. 285-307
- Çelik, Vehbi (2005); *Sınıf Yönetimi*, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çiftçi, Alper Sezgin (2015); "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki," Yüksek Lisans tezi, On sekiz mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çoraklı, Ekin (2007); "Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersindeki Başarıları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki," Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dede, Bahar (2009); "Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkileri: Bankalar Örneği," Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Demir, Cennet (2012); "Kişilik Özellikleri İş Tatmini Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik bir uygulamaları," Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.

- Demircan, Ömer (1990); *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, 1. Baskı, Ekin Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul.
- Demirel, Özcan (2007); *Öğretme Sanatı*, 12. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirtas, Hasan (2011); *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Hüseyin Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi*, 6. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Deniz, Metin, Selahattin Avşaroğlu ve Özgür Fidan (2006); “İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi,” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, s. 61-73.
- Denkdemir, Emine. (2007); “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama*,” Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Burç, E. (2006); “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Duman, Tayyip, Yücel Gelişli ve Şaban Çetin (2002); “Ortaöğretim Öğrencilerin, Öğretmenlerin Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri,” *XI.Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26 Ekim 2002-10-20, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Dursun, Meltem (2008); “*Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Yüksek Lisans Programı Bipolar Bozukluklarda Kişilik Özellikleri*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, Gülay (2008); “Sınıf Yönetimi dersinin Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnanç kazanma Düzeyine Etkisi,” *Çukurova. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 3, s. 167–182.
- Erden, Münire (2003); *Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Erden, Münire (2004); *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Erdoğan, İlhan (1991); *İşletmelerde Davranış*, 4. Baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım, Nr.498, İstanbul
- Erdoğan, İrfan (2004); *Sınıf Yönetimi*, 8. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Eren, Erol (2007); *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 10. Baskı, Beta Basım, İstanbul.
- Erkal, Buket (2009); *Kişilik Psikolojisi ve Kişilik Kuramları*, Enver Özkalp (Ed.), *Davranış Bilimlerine Giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Eroğlu, Feyzullah (2000); *Davranış Bilimleri*. 5. Baskı, Beta Basım, İstanbul.
- Esen, Hasan (2006); “*İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eysenck, H.J ve Glenn Wilson (1998); *Kişiliğinizi Tanıyın*, (Çev.: Erol Erduran), 3. Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Flicker, Eileen S ve Janet A Hoffmann (2006); *Guiding Children's Behavior*. Teachers College Press. Columbia University, New York.
- Fisch, Carrie R ve Elise Trumbull (2008); *Managing Diverse Classrooms*, USA
- Garcia, Patricia, Lori, K ve Holland, G (2010); “*The impact of teacher personality styles on academic excellence of secondary students*,” National Forum of Teacher Education, Volume 21, Number 3, 2011.
- Gilpatrick, R. S. H. (2010); “*Classroom Management Strategies and Behavioral Interventions to Support Academic Achievement*,” Degree of Doctor of Education Teacher Leadership, Walden University College of Education.
- Good, Thomas ve Jere Brophy (2008); *Looking in Classrooms*. 10th Edition, Pearson Education.
- Gordon, Thomas (2003); *Teacher Effectiveness Training–Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (Çev.: Emel Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gölbaşı (2012); www.golbasi.bel.tr/.../EĞİTİM%20GRUBU%20ÇALIŞMALARI.doc, (Erişim Tarihi: 27.09.2012).
- Grift, W. V. D. (2007); “*Quality Of Teaching In Four European Countries: A Review Of The Literature And Application Of An Assessment Instrument*” Educational Research, Sayı 49, s. 127-152.

- Güler, Erdoğan (2005); “*Liselerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi*,”Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülgöz, Sami. (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*. NewYork: Kluwer Academic/Plenum.
- Gündüz, Yüksel (2001), “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, B. ve Demirhan, G. (2006); “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüleri”, *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*,17(4), 158-172.
- Harris. Alma ve Daniel Muijs (2004); *Improving Schools Through Teacher Leadership*, Open University Press, United Kingdom.
- Hyldegard, Jette (2009); “*Personality Traits And Group-Based Information Behaviour: An Exploratory Study*,” Information Research Cilt 14, No 2.
- İlgar, Lütfü (1996); *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, 1. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- İlgar, Lütfü (2007); “*İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*,” Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnanç, Banu Y ve Eşef E. Yerlikaya (2012); *Kişilik Kuramları*, 6. Baskı, Pegem Akademi, Ankara
- İstengel, Ayşe M (2006); “*Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Ve İş Stresleri Arasındaki İlişki Düzeyinin İncelenmesi*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, Engin, Nuri Baloğlu ve D Cesur (2009); “Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Bir Araştırma,” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 182, s. 22-35.
- Karakaya, Semra (2008); “*Dindarlık ve Kişilik arasındaki İlişki, Allport ve Fromm’un Karşılaştırmalı Analizi*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.

- Karasar, Niyazi (2002); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaşlı, Mehmet (2009); “*Otel İşletmelerinde İşgörenlerin Kişilik Özellikleri Lider-Üye Etkileşimi ve Tükenmişlik İlişkinin İncelenmesi*”, Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaya, Mehmet Fatih ve Mete Alım (2013); “Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımları,” *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı 17, s. 169-186
- Kaynak, Selma (2007); “*Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Keskin, Erdal (2009); “*Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*,” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Komitoğlu, Değer (2009); “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*,” Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koplman, Selda (2007); “*Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Öğrencilere Not Verme Davranışı Üzerindeki Etkileri*,” Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koptagel, Günsel (2001); *Davranış Bilimleri Tıpsal Psikoloji*, 4. Baskı, Nobel Tıp Kitapevleri.
- Köknel, Özcan (1999); *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, 15. Baskı, Akdeniz Yayıncılık, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, Adnan (2001); *Ergenlik Psikolojisi*, 4. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Kuruöz, Mehmet (2008); “*Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki*,” Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Lewis, Ramon (2008); *The Developmental Management Approach to Classroom Behaviour*, Acer Press, Australia
- Mackay, Jenny (2006); *Coat of many pockets Managing Classroom Interactions*, Acer Press, Australia.

- Malak, Emine (2012); “*Bir Grup Öğretmenin Kişilik Özellikleri ile Sınıf İçinde Kullandıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişki*,” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Martin, Nancy (1997); “*Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female, Urban and Rural Secondary Teachers*,” Annual Conference of the American Educational Research Association
- Marzano, Robert J. (2003); *Classroom Management that Works*. United States.
- Mathieson, Kay ve Meg Price (2003); *Better Behaviour in the Classroom*, Taylor & Francis e-Library.
- Matthews, Gerald, Ian Deary ve Martha Whiteman (2009); *Personality Traits*, Cambridge University Press, United Kingdom.
- McCrea, Robert R, Paul T Costa (1986); “Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample,” *Journal of Personality*, 54, 385–405.
- McCrea, Robert R, Paul T Costa (2006); *Personality in Childhood*, The Guilford Press, New York, United States.
- Mehmedoğlu, Ali U (2004); *Kişilik ve Din*, 1. Baskı, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Moore, Kenneth. D (2003); *Öğretim Becerileri*, (Çev.: Nizamettin Kaya), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Martin, Nancy K. ve Yin, Zenong (1997); “Attitudes and Beliefs regarding Classroom Management Style: Differences between Male and Female Teachers, Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association,” 20th, Austin, TX
- Oktar, İlhan ve Nevriye Yazçayır (2008); “Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri,” *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 180 .
- Öner, Meltem İpek (2012); “*The Relationship between ELT Instructors’ Classroom Management Efficacy and Personality Traits*,” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Özçakır, Sabri (2007); “*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf yönetimi Anlayışları*,” Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Özdamar, Kazım (2002); *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, 4. Baskı, Kaan Yayınları, Eskişehir.
- Özden, Yüksel (2005); *Sınıf İçinde Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi*, Emin Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, 9. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özgün, M.S. (2007); “Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özoğlu, Murat. (2010); “Türkiyede Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları”, SETA Analiz. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, <http://arsiv.setav.org/Ups/dosya/20275.pdf>, (Erişim Tarihi:22.02.2013)
- Paliç, Günay ve Esra Keleş (2011); “Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 17, Sayı 2, s. 199-220.
- Partin, Ronald L. (2009); *The Classrooms Teachers Survival Guide*, PB Printing, United States.
- Pearman, Roger R ve Sarah C Albritton (1997); *I am not crazy,I am not just you*, Davies Black Publishing, California, United States.
- Roberts, Grady, Diana L. Mowen, Don V. Edgar, D.V, Julia. F. Harlin, , Gary E. Briers, (2007); “Relationships Between Personality Type and teaching Efficacy of Student Teachers,” *Journal of Agricultural Education*. Volume 48, Number 2, Texas A&M University.
- Sabancı, Ali (2009); *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Mustafa Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sarıçoban, Arif ve Sevilay Sakızlı (2006); “Factors Influencing How Teachers Manage Their Classrooms”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol 2, No 1.
- Sarıtaş, Mustafa (2005); *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme*, Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, 4. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sayar, Kemal ve Mehmet Dinç (2008); *Psikolojiye Giriş*, 2. Baskı, Nesil Matbaacılık, İstanbul.
- Sayın, Şara (1990); *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*, Cem Yayınevi, İstanbul.

- Senemoğlu, Nuray (2010); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, 16. Basım, Pegem Akademi, Ankara.
- Sevi, E. Sevinç (2009); “*Psikobiyolojik Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Kuramı: Mizaç Ve Karakter Envanteri (TCI) İle Beş Faktör Kişilik Envanterinin (5FKE) Karşılaştırılması*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Shindler, John (2010); *Transformative Classroom Management Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success*, Jossey-Bass, San Francisco, United States.
- Smith, Colin,J ve Robert Laslett (2002); *Effective classroom Management*. Taylor & Francis e-Library.
- Smith Edward E, Susan Nolen-Hoeksema, Barbara Frederickson ve Geoffrey R Loftus (2015); *Psikolojiye Giriş*, 3. Baskı, (Çev.: Öznur Öncül- Deniz Ferhatoğlu) ,Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Somer, O. (1998). Türkçe’de Kişilik Özelliği Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beşli Faktör Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (42), 17-32.
- Somer, O, Mediha Korkmaz, Arkun Tatar (2002); “Beş Faktör Kişilik Envanteri’nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), s. 21-33
- Soysal, Abdullah (2008); “*Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri*”, Bir literatür Taraması. Çimento İşveren.
- Sönmez, Veysel (1999); *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 8. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Starko, Alane J (2005); *Creativity in the Classroom*, 3. Edition, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- şahin, İsmet (2005) ; “The Effect Of Native Speaker Teachers Of English On The Attitudes and Achievement of Learners”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol 1, No 1.
- şentürk, Hatice (2007); “Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 8, s. 7-16.

- Tagger, I. T. C. (2006); “*The effect of student teaching on teacher efficacy among preservice physical educator*”, Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Michigan State University.
- Taştan, Bekir (2010); “*Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Yönelik Görüşleri*,” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, Haydar (1995); *Okul Yönetimi, 3. Baskı*, Saypa Yayıncılık, Ankara
- Terzi, A. Rıza (2002); “Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156,
- Terzi, Çetin. (2001); “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, Mahmut (1997); *Eğitim Sosyolojisi*, 11. Baskı, Çağ Matbaası, Ankara.
- Tok, T.N.; Tok, Ş.; Dolapçioğlu Doğan, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research* (ISSN: 2141-5161) Vol. 4(2) pp. 134-142.
- Tyagi, Archana ve Veena Bansal (2010); “Role of NEO Five Factor Model of Personality in Management Education: An Empirical Study,” *Indian Journal of Industrial Relations*, <http://www.thefreelibrary.com/Role+of+NEO+five+factor+model+of+personality+in+management+education%3A...-a0252555262>(Erişim Tarihi: 16.01.2016).
- Usal, Alparslan ve Zeynep Kuşluvan (2006); *Davranış Bilimleri Sosyal Psikoloji*, 5. Baskı, Fakülteler Kitapevi, İzmir.
- Uçar, Recep (2004); “*İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri*”, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Utar, Nurten (2013); “*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri İle Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünal, S. (1991);“Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar,” Eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü 1. Sempozyumu”, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, s. 1-236.

- Ünal, Semra ve Sefer Ada (2000); *Sınıf Yönetimi*, 1. Baskı, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- Ünlü, Hüseyin (2008); “*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Sınıf Yönetimi Davranışları*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, Sezen (1992); *Psikoloji*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Vural, Emine (2007); “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Okul Kültürü Alguları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walters Jim ve Shelly Frei (2007); *Managing Classroom Behavior and Discipline*, Corinne Burton, M.A.Ed. USA.
- Watts, Rebecca S, Bob, N. Cage, Valerie S. Batley ve Debrah Davis (2011); “Using the Sixteen Personality Factor Questionnaire to Predict Teacher Success,” *US-China Education Review*, B 1, s. 126-132.
- Yanbasta, Gülgün (1996); *Kişilik Kuramları*, 2. Baskı, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir.
- Yaşar, Seda (2008); “*Classroom Management Approaches of Primary School Teachers*”. Master Thesis. Middle East Technical University The Department of Educational Sciences, Ankara.
- Yelboğa, Atilla (2006); “Kişilik Özelliklerinin ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, Haziran, ISSN: 1303-2860.
- Yıldız, Selver (2001); “*Kişilik ve Meslek Seçimi Arasındaki Bir Uygulama*”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yılman, Mustafa (1992); *Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri*, 1. Baskı, Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayını, İstanbul.
- Yılmaz, Kürşad (2011); “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki,” *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, No 21, s. 147-170
- Yörükoğlu, Atalay (1992); *Aile Ve Çocuk*, 4. Baskı, Acar Matbaacılık, İstanbul.

Yücel, Cemil ve Selma Kaynak (2008); “Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı,” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya. dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/395/377 (Erişim Tarihi: 27.01.2016)

Zel, Uğur (2011); *Kişilik ve Liderlik*, 3. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara

124/6/1973 Tarihli Resmi Gazete, Sayı: 14574, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu



EKLER

Ek-1

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSayı : B.08.4.MEM.0.67.20.00.605.01/ 31850
Konu : Anket Çalışması.

13/12/2012

VALİLİK MAKAMINA
ZONGULDAK

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğünün 30/11/2012 tarihli ve 2142 sayılı yazısında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif BÜYÜKUYSAL'ın "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için 11 Aralık 2012 – 01 Mart 2013 tarihleri arasında; İlimiz Merkez ve İlçelerde Ortaöğretim Kurumlarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine anket uygulamak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif BÜYÜKUYSAL'ın "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için 11 Aralık 2012 – 01 Mart 2013 tarihleri arasında; İlimiz Merkez ve İlçelerde Ortaöğretim Kurumlarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine anket uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı " Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2012/13 nolu) Genelgesi doğrultusunda Okul Müdürlüğünün denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızda da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/12/2012
Fethi ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-2

Ek-2 : Kişisel Bilgiler Anketi

Kişisel Bilgiler Anketi

Açıklama: Aşağıda kişisel bilgilerinize yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen durumunuza uyan kutucuğa (X) isareti koyunuz

1) Görev yaptığınız okul
a) () Devlet b) () Özel

2) Cinsiyetiniz
a) () Bayan b) () Bay

3) Eğitim Durumunuz

a) () Önlisans
b) () Lisans
c) () Lisans Üstü

4) Meslekteki kıdeminiz
a) () 1-5 yıl
b) () 5-10 yıl
c) () 10-15 yıl
d) () 15-20 yıl
e) () 20 ve üstü

5) Çalıştığınız Okul Türü
a) Fen Lisesi
b) Anadolu Öğretmen Lisesi
c) Anadolu Lisesi
d) Meslek Lisesi
e) Genel Lise

6) Çalıştığınız Kuruma sınav ile mi atandınız?
a) () Evet b) () Hayır

7) Sınıfınızın Mevcudu
a) () 20-30 b) () 31-40 c) () 41-50 d) () 51-60 e) () 61 ve üstü

8) Su anki görev yerinizdeki çalışma süreniz
a) () 1-5 Yıl
b) () 6-10 Yıl
c) () 11-15 Yıl
d) () 16 Yıl ve üzeri

9) Sınıf Yönetimi ile ilgili katıldığınız Hizmet içi kurs / seminer/ toplantı var mı?
() Evet
() Hayır



Ek-3

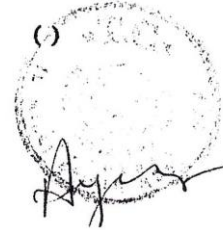
Ek-3: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Anketi

BÖLÜM II
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI

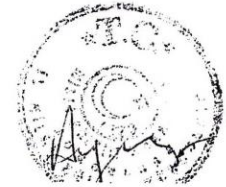
Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerdeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizi düşünerek; size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten sınıf içinde gösterdiğiniz davranışı ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

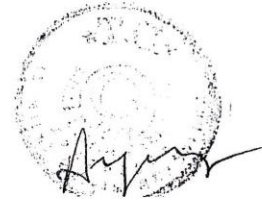
	Her zaman	Çoğu zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir
1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.	()	()	()	()	()
3. Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır.	()	()	()	()	()
4. Öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı benim.	()	()	()	()	()
5. Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.	()	()	()	()	()
6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.	()	()	()	()	()
7. Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.	()	()	()	()	()



	Her zaman	Çoğu zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırım.	()	()	()	()	()
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.	()	()	()	()	()
10. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()
11. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.	()	()	()	()	()
12. Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
13. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.	()	()	()	()	()
14. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim.	()	()	()	()	()
15. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.	()	()	()	()	()
16. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()
17. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.	()	()	()	()	()



	Her zaman	Çoğu zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir
18. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.	()	()	()	()	()
19. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.	()	()	()	()	()
20. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlarım.	()	()	()	()	()
21. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	()	()	()	()	()
22. Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.	()	()	()	()	()
23. Grup çalışmalarına öncelik veririm.	()	()	()	()	()
24. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.	()	()	()	()	()
25. Sınıf yönetiminde başedemediğim sorunlarla karşılaşırım.	()	()	()	()	()
26. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.	()	()	()	()	()
27. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.	()	()	()	()	()



	Her zaman	Çoğu zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir
28. Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.	()	()	()	()	()
29. Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.	()	()	()	()	()
30. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.	()	()	()	()	()
31. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.	()	()	()	()	()
32. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.	()	()	()	()	()
33. Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	()	()	()	()	()
34. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.	()	()	()	()	()



Ek-4

Ek-4: Sıfata Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

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

	Çok uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Ne uygun, ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	
İçedönük	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dışadönük
İçedönük	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Dışadönük
İçedönük	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dışadönük

Bu örneklerde,

1. örnek kişi kendini oldukça içedönük olarak görmektedir, SPSS'e girilecek puan 2
2. örnek ise kişi kendini çok dışadönük olarak görmektedir, SPSS'e girilecek puan 7
3. örnek ise kişi bu boyutlarda kararsızdır veya her iki sıfatı da kendine uzak veya yakın görmektedir, anlamına gelmektedir ve SPSS'e girilecek puan 4'tür.

		Çok uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Ne uygun, ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	
1	Sakin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sinirli
2	Yalnızlığı tercih eden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sosyal (topluluğu seven)
3	Sanata ilgisiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sanata ilgili
4	Kindar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Affedici
5	Düzensiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Düzenli
6	Sabırlı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sabırsız
7	Silik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Atak
8	Hayal gücü zayıf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hayal gücü kuvvetli
9	(Başkalarına) kayıtsız	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Yardımsız
10	Sorumsuz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sorumluluk sahibi
11	Rahat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tedirgin
12	Uyuşuk, eliağır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Canlı
13	Dargörtüslü	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Geniş görtüslü
14	Rekabetçi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	İşbirliği yapan
15	Hırslı değil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hırslı
16	Tutarlı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Tutarsız
17	Durgun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Delidolu
18	Alışılmış	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Yenilikçi
19	Kibirli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alçakgönüllü

(Handwritten signature)

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

