

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN
ÖĞRENCİLERE NOT VERME DAVRANIŞLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan: **Selda KOPLİMAN**

İstanbul, 2007

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN
ÖĞRENCİLERE NOT VERME DAVRANIŞLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan:
Selda KOPLİMAN

Öğrenci No:
050712230

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Osman YILDIRIM

İstanbul, 2007

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına and içerim. 20/06/2007(Tarih)

(İmza)




Aday: Selda KOPLİMAN


T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI


12.06.2007

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 050712230 numaralı Selda Koplman'a "Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERE NÖT VERME DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**" tezini, Yönetim Kurulumuzun 12.06.2007 tarih ve 2007/32 sayılı toplantısında seçilen ve Üniversite binasında toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (.50) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında *oybirliği* ile **Kabul** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.


DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR. ÖSMAN YILDIRIM


ÜYE
YRD.DOÇ.DR. SEVDA ERGENEKON


ÜYE
YRD.DOÇ.DR. SEVAL AKBIYIK

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN NOT VERME DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Tezi Hazırlayan: Selda KOPLİMAN

ÖZET

Bu çalışma öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışları üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda lise öğretmenlerinden seçilen bir örneklem üzerinde anket uygulaması gerçekleştirilerek öğretmenlerin kişilik özellikleri ve not verme davranışları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre beş kişilik boyutu içerisinde sorumluluk bilinci ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin öğretmenlerin not verme davranışları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kişilik, Ölçme Değerlendirme, Not Verme Davranışı, Öğretmen, Beş Faktör Kişilik Kuramı,

THE EFFECT OF TEACHERS' PERSONALITIES ON THEIR GRADING BEHAVIORS

Presented by: Selda KOPLİMAN

ABSTRACT

This study aims at exploring the effect of teachers' personality traits on their grading behaviors. To this end, a survey is conducted on a sample from lyceum teachers and the relationship between teachers' personality traits and their grading behaviors is investigated. According to the results, it is revealed that conscientiousness and extroversion personality traits among the five personality factors have significant effect on teachers' grading behavior.

Key Words: Personality, Measure and Evaluation, Grading Behavior, Teacher, Five Factor Model

ÖNSÖZ

Eğitim alanında not kavramı öğrencilerin başarısının belirlenmesinde kullanılan en temel kriterlerden biridir. Öğretmenlerin genellikle yazılı ve sözlü sınav sonuçları doğrultusunda yapılandıkları notun, öğrencilerin başarı azmi, kendine güveni gibi psikolojik unsurları üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin nasıl not verdiği, verdiği notu öğrencilere nasıl bildirdiği gibi konular önem kazanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin not verme davranışları çeşitli özelliklerinden etkilenebilmektedir. Bunların başında ise öğretmenlerin kişilik özellikleri gelmektedir.

Bu doğrultuda çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışları üzerindeki etkisi incelenerek hangi kişilik özelliklerinin öğretmenlerinin not verme davranışını şekillendirdiği saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde not verme davranışını açıklamak üzere eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramı incelenmiş; ikinci bölümünde ise kişilik kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. Üçüncü ve son bölümde ise lise öğretmenleri üzerinde konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmanın bulgu ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde her türlü desteği ve yardımı benden esirgemeyen saygıdeğer hocam Yrd. Doç. Dr. Osman YILDIRIM' a teşekkürü bir borç bilirim.

Selda KOPLİMAN

İstanbul, 2007

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----------|
| Yemin Metni | |
| Juri Sayfası | |
| Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler | |
| İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract) | |
| Önsöz | |
| TABLolar LİSTESİ..... | v |
| GİRİŞ | 1 |
| I.BÖLÜM | 3 |
| 1. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMI VE ÖĞRETMENİN NOT VERME YÖNTEMLERİ | |
| 1.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kavramı | 3 |
| 1.1.1. Ölçme..... | 3 |
| 1.1.2. Değerlendirme | 5 |
| 1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi..... | 8 |
| 1.3. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler | 10 |
| 1.3.1. Geçerlik..... | 10 |
| 1.3.1.1. Kapsam Geçerliği..... | 11 |
| 1.3.1.2. Tahmin Geçerliği | 12 |
| 1.3.1.3. Yapısal Geçerlik | 12 |
| 1.3.1.4. Görünüm Geçerliği | 12 |
| 1.3.2. Güvenirlik | 12 |
| 1.3.3. Kullanışlılık..... | 14 |
| 1.4. Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları | 15 |
| 1.4.1. Yazılı Yoklamalar | 15 |
| 1.4.2. Çoktan Seçmeli Testler..... | 17 |

| | |
|--|-----------|
| 1.4.3. Sözlü Yoklamalar | 18 |
| 1.4.4. Ödevler..... | 20 |
| 1.5. Ölçme ve Değerlendirmede Öğretmenlerin Rolü ve Öğretmenlerin Not Verme Davranışları | 21 |
| BÖLÜM II | 24 |
| 2. KİŞİLİK KAVRAMI VE ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN NOT VERME DAVRANIŞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ | |
| 2.1. Kişilik Kavramı..... | 24 |
| 2.2. Kişilikle Benzer Kavramlar | 27 |
| 2.2.1. Karakter..... | 28 |
| 2.2.2. Mizaç | 29 |
| 2.2.3. Benlik..... | 30 |
| 2.3. Kişiliği Oluşturan Unsurlar | 30 |
| 2.3.1. Gensel ve Bedensel Yapı Faktörleri..... | 30 |
| 2.3.2. Kültürel Faktörler | 31 |
| 2.3.3. Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf Özellikleri..... | 31 |
| 2.3.4. Aile Değişkeni..... | 31 |
| 2.3.5. Diğer Faktörler | 32 |
| 2.4. Kişilik Kuramları | 33 |
| 2.4.1. Psikodinamik Kuramlar | 33 |
| 2.4.1.1. Freud'un Psikanaliz Kuramı | 33 |
| 2.4.1.2. Carl Gustave Jung ve Analitik Psikoloji | 35 |
| 2.4.1.3. Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji | 37 |
| 2.4.1.4. Erich Fromm ve Hümanistik Psikanaliz | 38 |
| 2.4.1.5. Karen Horney ve Bütüncü Psikoloji | 38 |
| 2.4.2. Fenomenolojik (Hümanistik) Kuramlar | 39 |

| | |
|---|-----------|
| 2.4.3. Öğrenme Kuramları | 41 |
| 2.4.4. Özellik Kuramları | 42 |
| 2.4.4.1. Eysenck'in Özellik Kuramı | 42 |
| 2.4.4.2. Cattell'in Özellik Kuramı | 43 |
| 2.4.4.3. Beş Faktör Kişilik Kuramı | 44 |
| 2.4.4.3.1. Dışadönüklük..... | 46 |
| 2.4.4.3.2. Yumuşak Başlılık/Uyumluluk..... | 47 |
| 2.4.4.3.3. Sorumluluk | 48 |
| 2.4.4.3.4. Duygusal Tutarsızlık/Dengesizlik | 49 |
| 2.4.4.3.5. Deneyime Açıklık..... | 50 |
| 2.5. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri | 51 |
| BÖLÜM III | 55 |
| 3. ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN NOT VERME DAVRANIŞLARI İLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA..... | |
| 3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi | 55 |
| 3.2. Araştırmanın Modeli, Kapsamı ve Varsayımları..... | 55 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı | 56 |
| 3.4. Anakütle ve Örneklem | 60 |
| 3.5. Kullanılan İstatistik Analizler..... | 60 |
| 3.6. Hipotezler | 60 |
| 3.7. Bulgular ve Değerlendirme | 61 |
| 3.7.1. Demografik Özellikler | 61 |
| 3.7.2. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri..... | 64 |
| 3.7.3. Öğretmenlerin Not Verme Davranışları | 69 |
| 3.7.4. Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Not Verme Davranışları Üzerindeki Etkisi..... | 76 |

| | |
|------------------------------|-----------|
| SONUÇ | 81 |
| EK: ANKET FORMU | 84 |
| KAYNAKÇA | 87 |
| ÖZGEÇMİŞ | 93 |

TABLolar LİSTESİ

| <u>Tablo No.</u> | | Sayfa |
|------------------|---|--------------|
| 3.1. | PERI Kişilik Envanteri Kısa Form Faktör Analizi | 57 |
| 3.2. | Not Verme Davranışları Ölçeği Faktör Analizi | 59 |
| 3.3. | Cinsiyetlerine Göre Dağılım | 61 |
| 3.4. | Yaşlarına Göre Dağılım | 62 |
| 3.5. | Eğitim Düzeylerine Göre Dağılım | 62 |
| 3.6. | Branşlarına Göre Dağılım | 62 |
| 3.7. | Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılım | 63 |
| 3.8. | Kullandıkları Değerlendirme Yöntemine Göre Dağılım | 63 |
| 3.9. | Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri..... | 64 |
| 3.10. | Öğretmenlerin Deneyime Açıklık Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları | 65 |
| 3.11. | Öğretmenlerin Sorumluluk Bilinci Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları | 66 |
| 3.12. | Öğretmenlerin Dışadönüklük Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları | 67 |
| 3.13. | Öğretmenlerin Uyumluluk Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları | 68 |
| 3.14. | Öğretmenlerin Duygusal Dengesizlik Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları | 69 |
| 3.15. | Öğretmenlerin Not Verme Davranışları | 70 |
| 3.16. | Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme..... | 70 |
| 3.17. | Öğretmenlerin Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme Davranışlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları | 71 |
| 3.18. | Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma..... | 72 |
| 3.19. | Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma Davranışlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları | 72 |
| 3.20. | Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme..... | 73 |

| <u>Tablo No.</u> | | Sayfa |
|------------------|---|--------------|
| 3.21. | Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme Davranışlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları..... | 74 |
| 3.22. | Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma..... | 75 |
| 3.23. | Öğretmenlerin Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma Davranışlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları..... | 75 |
| 3.24. | Korelasyon Analizi Sonuçları | 77 |
| 3.25. | Kişilik Özelliklerinin Öğretmenin Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme Davranışı Üzerindeki Etkisi | 78 |
| 3.26. | Kişilik Özelliklerinin Öğretmenin Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma Davranışı Üzerindeki Etkisi | 79 |
| 3.27. | Kişilik Özelliklerinin Öğretmenin Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme Davranışı Üzerindeki Etkisi | 80 |
| 3.28. | Kişilik Özelliklerinin Öğretmenin Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi | 80 |

GİRİŞ

Günümüzde eğitim alanında kullanılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri incelendiğinde, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yaygın olarak öğrencinin elde ettiği “sonuç” ya da ortaya koyduğu “ürün” ölçülmektedir. Buna göre akademik başarının göstergesi olarak her dersten öğrenciye verilen “not” gösterilmektedir. Başka deyişle not, öğrenci başarısının bir özeti olarak kabul edilebilir. Not ise çoğunlukla sınıfta uygulanan yazılı sınav sonuçları ve öğretmen kanaatine dayalı olarak verilmektedir.

Öğretmenin sınav kağıdını değerlendirirken izlediği puanlama yöntemi, not verirken kullandığı kriterler ve bunları öğrencilerle paylaşma durumu, not verirken öğrencinin sınav dışı performansını dikkate alma gibi öğretmenin not verme davranışını açıklayan unsurlar, öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden veya kendine olan güveni artıran bir etken olabileceği gibi öğrenme güdüsünü azaltan, psikolojisinin bozulmasına neden olan önemli bir etken olabilir. Bu nedenle öğretmenin not verme davranışları öğrenci üzerinde yarattığı etki açısından önemlidir.

Öğretmenin not verme davranışlarını açıklayan en önemli unsurun öğretmenin kişilik özellikleri olduğu ileri sürülebilir. Farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, farklı not verme biçimlerini benimsemesi olasıdır. Örneğin; göreve bağlılığı yüksek bir öğretmen, müfredatta kendisi için öngörülen not verme davranışlarına birebir uyarken; sevecen ve insancıl kişilik özellikleri ağır basan bir öğretmen öğrencinin sınav kağıdında not verirken öğrencinin ders içindeki davranış ve tutumlarını da dikkate alabilecektir. Öte yandan içedönük kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen sınav kağıtlarını öğrencilerle paylaşmayı ya da sınav sonrasında sorduğu soruları çözmeyi tercih etmeyebilecektir.

Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenin not verme davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde not vermenin temelinde yatan ölçme ve değerlendirme kavramı tanımı, yeri ve önemi, ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler, eğitimde kullanılan ölçme araçları, not verme ve notları bildirme, ölçme değerlendirmede öğretmenin rolü kapsamında ele alınmış; ikinci bölümünde ise kişilik kavramı, tanımı, unsurları, kişilik kuramları ve öğretmenlerin kişilik özellikleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın son

bölümünde ise lise öğretmenleri üzerinde, öğretmenlerin not verme davranışlarını ve kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

I. BÖLÜM

1.EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMI VE ÖĞRETMENİN NOT VERME YÖNTEMLERİ

Öğrenciler hakkındaki eğitim kararları, başarının yanında başka değer yargılarına ve verilere de dayanmak zorundadır. Fakat, öğrenci başarısı hakkındaki değer yargıları, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için, öğrenci başarısı hakkında yeterince doğru bir değer yargısına ulaşılması istenir. Bu değer yargısının doğruluğu ise; hem dayandığı gözlem veya ölçmelerin doğruluğuna, hem de seçilen değerlendirme ölçütünün uygunluğuna bağlıdır.

Sınıftaki öğretimin iyi yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Bu noktada öğretmene bu konuda önemli sorumluluklar düşmektedir. Gerçekten, bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir dersteki başarıları ölçülüp değerlendirilecekse, o dersin öğretmeni, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak kaydıyla, bu işi yapacak en yetkili kimsedir. Onun için öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları, öğretmenlik meslek programlarının önemli parçası haline gelmiştir. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve değerlendirme adıyla bilinen alanın bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede yeterliliğe sahip olmak, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır.

Ölçme ve değerlendirme alanında belli bir yeterliliğe sahip olma, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve ilkelerinin yerinde ve zamanında kullanılmasıyla mümkündür.

1.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kavramı

1.1.1. Ölçme

Ölçme; belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.¹ Ölçme, bir varlık veya olayın belli bir özelliğinin kaç birim “büyüklüğe” denk bir “büyüklükte” olduğunu belirleme işlemi

¹ Tekin, H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları, Ankara, 2003, s.31.

olarak da tanımlanabilir.² Buna göre ölçme bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçmenin diğer gözlem tekniklerine üstünlüğünü daha kesin, daha objektif ve daha güvenilir bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen verilerin sayı türünden ifade edilebilmesinde aranmalıdır.³

Eğitimde; eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvuru metotlarının etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini tespit etme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme ve değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin tamamı ölçme sonuçlarına dayanır.⁴ Ölçmede, ölçme konusu olan şey, bir nitelik ve bu niteliğin gözlenmesidir. Ölçülecek nitelik doğrudan ölçülebileceği gibi bu niteliğin ölçülmesini sağlayan başka bir yolla, dolaylı olarak ta ölçülebilir. Eğitimde başarının ölçülmesi dolaylı yoldan yapılır. Başarı doğrudan ölçülemeyeceği için bireyin tepkide bulunabileceği koşullar yaratılır. Bunun için öğrencilerin, bilgi, beceri ve tutumlarına yönelik uyarıcılar (ölçme araçları) hazırlanır ve bu uyarıcılara tepkide bulunmaları istenir. Öğrencilerin uyarıcılara verdikleri tepkilere göre başarıları ölçme yoluna gidilir. Ancak, ölçme sonucuna göre elde edilen sıfır puanı, o öğrencinin hiç bilgisi olmadığı; yirmişer puan alan iki öğrencinin eşit bilgiye sahip olduğu ya da kırk puan alan öğrencinin yirmi puan alan öğrencinin bilgisinin iki katı bilgiye sahip olduğunu söylemek mümkün değildir.⁵

Bir nitelik ölçülürken ölçme sonuçlarına; ölçmeyi yapandan, ölçme aracı ve yönteminden, ölçmenin yapıldığı ortamdan, ölçülen bireylerin bu etkenlerle etkileşiminden ileri gelen birtakım hatalar karışır. Hata, elde edilen puan ile gerçek puan arasındaki farkı ifade eder.⁶ Ölçme üç çeşit hata içerebilir:

- *Sabit Hatalar.* Her bir ölçme için miktarı değişmeyen hatalara sabit hatalar denir. Sabit hatalar, bireysel ölçümleri ve o ölçümlerin ortalamasını gerçekte

² Özçelik, D.A., Eğitim Programları ve Öğretim, ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara, 1987, s.9.

³ Yıldırım, C., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1999, s.2.

⁴ Baykul, Y., Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, ÖSYM Yayınları, Ankara, 2000, s.89-90.

⁵ Kaynak, S., Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Örenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, 2000, s.11-12.

⁶ Tekin, a.g.k., s.56.

olduğundan büyük ya da küçük gösterebilir; ancak ölçümlerin dağılım ölçülerini değiştirici yönde bir etkiye sahip değillerdir. Bir öğretmenin her okuduğu cevap kağıdına beş puan fazla vermesi gibi.⁷

- *Sistemli Hatalar.* Her bir ölçme için tahmin edilebilir nitelikteki düzenli hatalara sistemli hata denir. Puanlayıcı yanlışlıklarını yansıtan bütün hatalar sistemlidir. Yazılı yoklama kağıtları puanlanırken, yazısı güzel, düzgün ve okunaklı olanlara fazla puan verilmesi gibi. Sabit ve sistemli hatalar araçtan veya ölçmeyi yapandan kaynaklanmakta ve çoğu halde miktarı bilinmektedir. Miktarı bilindiği için de hatanın düzeltilmesi mümkündür; ancak eğitimdeki ölçmelerde hatanın miktarını tayin etmek ve düzeltmek her zaman mümkün olmayabilir.⁸
- *Rastgele (Tesadüfî) Hatalar.* Şansla ortaya çıkan ve ne yönde etki edeceği tahmin edilemeyen hatalardır. Bu hatalar çoğunlukla kaynakları bilinmeyen ve ölçme sonuçlarına gelişigüzel karışan hatalardır.⁹ Kaynakları ve bir ölçmedeki miktarları kesin olarak bilinemez. Ayrıca ölçmelere tek yönlü olarak da karışmazlar; bazen pozitif, bazen de negatif yönde etki ederler. Bu sebeplerden dolayı tesadüfî hatalar kontrol edilemez; sabit ve sistemli hatalarda olduğu gibi matematiksel işlemlerle düzeltilemez.¹⁰ Bir ölçme sonucu, içindeki rastgele hataların azlığı oranında güvenilir olur. Sınav koşullarının elverişsizliği, öğretmenin cevapları puanlarken ve verdiği puanları toplarken dikkatsiz olması gibi.¹¹

1.1.2. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır.¹² Buna göre değerlendirme bir yargılama işlemi ve karar verme işidir. Ölçme veya gözlem yollarından elde edilen verilerle değer yargılarımıza bağlı, başka deyişle istenileni veya beklenileni ifade eden, kriter kabul ettiğimiz

⁷ Tekin, a.g.k., s.56.

⁸ Baykul, a.g.k., s.107.

⁹ Tekin, a.g.k., s.56.

¹⁰ Baykul, a.g.k., s.107.

¹¹ Tekin, a.g.k., s.56.

¹² Tekin, a.g.k., s.39.

ölçülerin karşılaştırılmasına dayanır.¹³ Değerlendirmede ölçme sonuçları alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir.¹⁴ Değerlendirme, kendisi de dahil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar; böylece sistemin onarılmasını sağlar.¹⁵

Değerlendirme, kesin olarak bir ölçme sonucu ile bir ölçütü, başka deyişle bir yargıya varmak veya değer vermek için başvuru kistası, gerektirir. Ölçüt, değerlendirilecek grup dikkate alınmadan önceden kesin olarak belirlenirse, buna mutlak ölçüt adı verilir ve bu ölçüte göre yapılan değerlendirmelere mutlak değerlendirme denir. Ölçüt, grubun ortalama başarısı gibi grubun başarısından çıkarılan bir norm ise bağıl (göreceli) ölçüt adını alır ve bu ölçüte göre yapılan değerlendirmelere de bağıl değerlendirme denir.¹⁶

Değerlendirme genellikle üç amaç için yapılır:

- *Tanuma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme.* Bu değerlendirme biçimi öğrencinin giriş davranışlarıyla ilgilidir ve şu sorulara yanıt arar: Öğrenci, planlanan eğitimin başında ihtiyaç duyulan bilgi, ilgi ve beceri gibi özelliklere sahip midir? Planlanan eğitimin gerçekleştirme amaçladığı anlama ve beceri düzeyine öğrencinin sahip olma derecesi nedir? Öğrencinin, yerleştiği programın gerektirdiği bilgi, beceri ve güce sahip olma derecesi nedir? Eğitim şeklinin gerektirdiği ilgi, değer, tutum ve kişilik özelliklerinin öğrencilerdeki derecesi nedir?¹⁷ Yerleştirmeye yönelik değerlendirmenin amacı, her öğrencinin bir eğitim aşamasına başlarken mevcut durumunu belirlemektir.
- *Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme.* Eğitim sürerken, öğrenme gelişimini ayarlamak için kullanılır. Amaç, eğitim sürerken

¹³ Yıldırım, a.g.k., s.221.

¹⁴ Özçelik, a.g.k., s.221.

¹⁵ Baykul, a.g.k., s.89.

¹⁶ Tekin, a.g.k., s.40.

¹⁷ Tekindal, S., Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme, PegemA Yayınları, Ankara, 2003, s.462.

öğretme ve öğrenme başarı ve başarısızlığı hakkında öğretmen ve öğrenciye sürekli geribildirim sağlamaktır.¹⁸ Özellikle bazı derslerde (matematik, yabancı dil gibi) bir ünitenin yeterli düzeyde öğrenilmesi, kendinden sonra gelen ünitelerin öğrenilmesi için zorunlu bir önkoşul olabilir. İçeriğinde ya da kapsadığı öğeler arasında böyle ön koşul bulunan derslerde bu tür değerlendirmeye gidilmesi bir zorunluluktur. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, yeni bir programın denenmesi ve geliştirilmesiyle ilgili olarak uygun kanıtlar toplama olanağı verir. Bu kanıtlara dayanarak programda gerekli ve yerinde düzeltmeler yapılabilir.¹⁹

- *Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme:* Genelde bir ders veya kursun sonunda yapılır. Öğrencide geliştirilmesi düşünülen hedeflere ulaşma derecesini belirleme, ders veya kursa ilişkin not verme gibi durumlarda kullanılır. Bu değerlendirmede ana amaç, not vermek veya öğrenci başarısı ile sertifika ya da diploma vermek olmasına rağmen; bu değerlendirme, öğretimin etkililiği, ders veya kurs hedeflerinin uygunluğu gibi, programı yargılamak için bilgi de sağlar.²⁰

Eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramları anlam bakımından birbirinden farklı olmakla birlikte, her iki kavram arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yaşamın her alanında olduğu gibi öğretimde de ölçmesiz bir değerlendirme yapılamayacağı gibi değerlendirmesiz bir ölçmenin de hiçbir anlamı olmaz. Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklar özetle şöyle sıralanabilir:

- Ölçme objektiftir; değerlendirme ise subjektiftir.
- Ölçme bir gözlem faaliyetidir ve sayı, sıfat ve sembollerle ifade edilir. Değerlendirme ise bir yorum, hüküm verme işidir. Değerlendirme en az iki ögenin (gözlem verileri ve ölçüt) karşılaştırılmasına dayanır. Bir ölçütle karşılaştırıldıktan sonra sonuç, yargı ve karar olarak belirtilir.
- Ölçme değerlendirmenin ön koşuludur; değerlendirme ölçmeden sonra yer alır ve ölçmeye dayanır.

¹⁸ Tekindal, a.g.k., s.462.

¹⁹ Tekin, a.g.k., s.26.

²⁰ Tekindal, a.g.k., s.463.

- Ölçmede sonuç tektir ve değişmez; değerlendirmede ise sonuç kişilere göre değişir.

1.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Ölçme ve değerlendirme, öğretimi tamamlayan bir süreçtir. Bir öğretim programı etkili bir öğretim hizmeti ile adım adım uygulanırken bir yandan da uygulamanın her adımında gerçekleşen ürünlerin incelenmesi, işletilen şekliyle öğretme-öğrenme sürecinin istenen ürünleri tam olarak verip vermediğinin izlenmesi gerekir. Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinin istenen ürünleri eksiksiz olarak vermesi bu sürecin adım adım izlenmesine ve her adımda görülen eksiklik ve aksaklıkların daha sonraki adıma geçmeden önce giderilmesine bağlıdır.²¹

Eğitimde kazandırılmak istenen yeni davranışların beklenen düzeyde olup olmadığına karar verebilmek için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. Önce bu davranışların, geçerliği ve güvenilirliği yeteri derecede yüksek olan ölçme araçlarıyla ölçülmesine ihtiyaç vardır. Bir kişinin belli davranışlarda erişmiş olduğu yetkinlik ve kararlılık nesnel bir biçimde belirlenmedikçe, bu kişinin ilgili davranışlarda beklenen düzeye erişmiş olup olmadığına karar verilemez.²²

Eğitimde, eğitim programının başarılı olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır. Ölçme ve değerlendirme faaliyeti sayesinde eğitimin amaçları yeniden gözden geçirilir ve öğrencilerin özelliklerine uygun hale getirilir. Ölçme ve değerlendirme süreci sayesinde öğrencilere doğru ve etkili geri bildirimler sağlanır. Bu yönden ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.²³

²¹ Özçelik, a.g.k., s.4.

²² Özçelik, D.A., Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1988, s.12.

²³ Yılmaz, H.,Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Çizgi Kitapevi, Konya, 2002, s.25.

Çeşitli araştırmalar, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin üç ana faydası olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunlar;²⁴ (1) öğrenci başarılarını hatasız olarak belirlemek, (2) öğrenme ve öğretme faaliyetlerini etkili olarak planlayıp uygulamak, (3) öğrencileri yönlendirmek. Bu doğrultuda etkin bir ölçme ve değerlendirme sisteminin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

²⁴ İşman, A., Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model, Değişim Yayınları, Adapazarı, 2005, s.35.

1.3. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları geçerlik, güvenirlik, objektiflik, örnekleyicilik, kullanılabilirlik, ayırt edicilik özelliklerine sahip olması gereklidir.

1.3.1. Geçerlik

Bir ölçme aracının, ölçmek istenilen özelliği ölçme derecesi onun ölçmedeki geçerliğini gösterir.²⁵ Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir.²⁶ Başka bir deyişle bir ölçüğün geçerliği, onun istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesini gösterir. Geçerlik aynı zamanda, bir ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesini ifade eder.²⁷ Bir aracın geçerli olması için, onun sadece ölçmek için düzenlendiği özelliği ölçmesi, başka deyişle onu başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesi gerekir.

Eğitimde, birçok durumda, ölçmek istenen bilgi ve becerilerin tümünü bir sınavla ölçmek olanaksız olduğu gibi, sınavdan elde edilen puana, ölçme konusu bilgi ve beceriler dışında başka etkenler de etki eder. Bu etkenlerden ötürü, elde edilen puanlara hata karışır. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının geçerliği hiçbir zaman tam değildir. Bu nedenle bir test tamamıyla geçerli ya da geçersiz olmaktan ziyade, daha çok veya daha az geçerli olabilir.²⁸

Ölçme sonuçlarının geçerliğini sağlamak için, gerek araçların yapımında gerekse yöntemlerin uygulanmasında, alınabilecek önlemlerin başlıcaları şunlardır:²⁹

- Her soru, o soruyla ölçülmek istenen bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin tereddütsüz doğru cevaplandırabileceği; bu bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmayanların doğru cevaplandıramayacağı nitelikte olmalıdır.

²⁵ Özçelik, Eğitim Programları ve Öğretim, s.20.

²⁶ Tekin, a.g.k., s.42.

²⁷ Yılmaz, a.g.k., s.49.

²⁸ Tekin, a.g.k., s.43.

²⁹ Turgut, M.F.,Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1997, s.43-44.

- Sınav belli bir sürede okutulan konular ve konulara dayanılarak geliştirilmesi beklenen bilgi, beceri ve yetenekler bakımından hem kapsayıcı, hem de dengeli olmalıdır.
- Sınavın ve ölçme araçlarının güçlüğü geçerliğe etki eder. Güçlük derecesi o sınavdan elde edilecek puanların kullanılacağı amaca göre ayarlanmalıdır.
- Aynı soruların yıldan yıla hiç değiştirilmeksizin kullanılması soruların sınavdan önce açıklanması, derslerin sınav sorularını çözmeye ayrılması, kopya yapılması, sınav süresinin yetersizliğinden dolayı bir kısım soruların cevapsız bırakılması, öğrencilerin çeşitli nedenlerle sınavı yarıda bırakması, öğrencinin gürültü ve hastalık gibi nedenlerle soruları tüm yetenekleriyle cevaplandırılmaması v.b. etkenler geçerliği düşürür.

1.3.1.1. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığını ifade eder.³⁰ Bir dersteki başarı ölçülmek istendiğinde, o dersin konularının ve öğrenciye kazandırmak istediği davranışların tümü dikkate alınmalıdır. Bunlar ölçülecek evreni belirler. Ne var ki, bu evrenin öğelerinin (içerik ve davranışların) tümü, bir dersteki başarıyı ölçmek için hazırlanan bir testte kapsanamaz. Eğitimde öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan testler, çoğunlukla, sorulabilecek olan bütün soruları değil, onlar içinden daha az sayıdaki belli soruları (örneklem) kapsar.³¹ Geliştirilen testin, ölçmek istediğimiz konuları yeterince örnekleyebilmesi gerekir. Kapsam geçerliği sınavda yer alan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir.³² Sınavlarda kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla davranışların, konuların ve soruların dağılımını gösteren bir belirtke tablosu hazırlanır. Böylelikle soru örnekleminin bütün davranışları ve konuları temsil etme durumu gözlenmeye çalışılır.

³⁰ Baykul, a.g.k., s.202.

³¹ Tekin, a.g.k., s.45.

³² Yılmaz, a.g.k., s.50-51.

1.3.1.2. Tahmin Geçerliliği

Tahmin geçerliliği, istatistiksel teknikler kullanılarak ve bilinenlerden yararlanarak bilinmeyen durumlar hakkında yapılan geleceğe yönelik tahminlerde bulunma işlemidir. Bir testin tahmin geçerliliğini belirlemek için, önceden elde bulunan test puanlarıyla sonradan elde edilen ölçütler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması gerekir.³³ Böylelikle test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişki incelenerek, test sonuçlarının gelecekteki davranışı ne derece tahmin edebildiği araştırılır.

1.3.1.3. Yapısal Geçerlik

Yapısal geçerlik, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısını geçirme süreci, temelde testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır. Bir testte yer alan her madde; testin bütünü ile, testin ölçmeyi hedeflediği amaçlardan en az bir tanesi ile ilişkili olmalı, testin bütünüün amacından bağımsız olmamalıdır.³⁴

1.3.1.4. Görünüm Geçerliliği

Görünüm geçerliliği, testin, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Görünüm geçerliliği olan bir test, kapağında ne yazılıysa onu ölçüyor görünür.³⁵ Testin ismi, açıklamalar, soruların ve testin düzeni vb. faktörler, cevaplayıcının testin genel olarak geçerliliğine ilişkin bir görüş geliştirmesine neden olur. Olumlu izlenimler testin sorularına güvenilir cevaplar almayı kolaylaştırır. Testin görünümü ile ilgili olan bu geçerlik türü, uzman görüşü ile değerlendirilir.³⁶

1.3.2. Güvenirlilik

Güvenirlilik, aynı bireyler üzerinde yapılan, bir niteliğe ait ölçmelerin benzer şartlarda tekrar elde edilebilirliğidir. Ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden biri onun güvenirliliğidir. Güvenirlilik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, diğer

³³ Tekin, a.g.k., s.49.

³⁴ Yılmaz, a.g.k., s.51.

³⁵ Tekin, a.g.k., s.53.

³⁶ Büyüköztürk, S., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, PegemA Yayınları, Ankara, 2004, s.163.

bir deyişle etkilenecek ölçülere yansıtacağı etki kaynaklarını, bu kaynaklarda bir değişme olmadığı sürece, ne derecede bir kararlılıkta ölçülere yansıtılabildiğini gösterir.³⁷

Ölçme çalışmalarında amaç, olabildiği kadar gerçek puanlara yakın gözlenen puanlar elde etmektir. Gerçek puanlara yakın ölçme sonuçları, ölçmelerdeki hata puanlarının azlığı ölçüsünde gerçekleşir. Ölçme sonuçları bulduklarını tesadüfî hataların azlığı ölçüsünde güvenilirlerdir.³⁸ Ölçme aracı neyi ölçüyorsa onu, kararlı bir şekilde ölçmelidir.³⁹ Güvenirlik, bir bakıma, ölçme sonuçlarının tesadüfî hatalardan arınıklık derecesini ifade eden bir kavramdır. Diğer bir anlamda güvenirlik, ölçmelerin duyarlık derecesini ifade eden bir kavramdır.⁴⁰

Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin güvenirliliğini arttırmak için şu önlemler alınmalıdır:⁴¹

- Bir sınavda kullanılan soru sayısı arttıkça, çoğu halde, o sınavdan elde edilen toplam puanın güvenirliliği de artar.
- Bir sınavda kullanılacak soruların açıkça anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanın güvenirliliğini artırır.
- Bir sınavda cevaplayıcılar her soruyu dikkatle ve hızla cevaplandırmaya teşvik edilmelidir.
- Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmalıdır.
- Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınavı cevaplayacak bireylerin yaklaşık olarak yarısı tarafından doğru cevaplandırılacak güçlükte olmalıdır.
- Her sınav objektif yollarla puanlanabilmelidir.
- Ölçme işleminin herhangi bir basamağında yapılan dikkatsizlik hataları, tıpkı puanlama hatalarında olduğu gibi, çoğu halde tesadüfî hata türündedir ve ölçme sonuçlarının güvenirliliğini düşürür.

³⁷ Özçelik, Ölçme ve Değerlendirme, s.40.

³⁸ Baykul, a.g.k., s.141-142.

³⁹ Özçelik, Eğitim Programları ve Öğretim, s.19.

⁴⁰ Turgut, a.g.k., s.31.

⁴¹ Turgut, a.g.k., s.35-37.

- Duyarlılığı yüksek bir araç/yöntem daima güvenilirliği yüksek sonuçlar verir.
- Ölçme sonuçlarının, ölçme işleminin elverdiği duyarlılıkta kaydedilmesi güvenilirliği gerçek değerine yaklaştırır

Bazı durumlarda öğrenciler; sınav sorularının nasıl cevaplanması gerektiği, sınav süresi, soru sayısı, soruların puan değeri ve bunlar gibi konularda bilgi sahibi olmadıkları için, gerçek durumlarını sınav sonuçlarına yansıtamamaktadır. Bu olumsuzluğu gidermek için soru kağıdına; soru sayısı, süre, cevaplama dikkat edilecek noktaların yer aldığı bir açıklama (yönerge) koymak gerekmektedir.⁴²

1.3.3. Kullanışlılık

Bir testin kullanılabilirliği, onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması demektir.⁴³ Buna göre kullanılabilir bir test kolay uygulanabilir; böyle bir testin kullanılması, emek, para, zaman vb. yönünden ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir. Elde edilecek sonuç için ödenebilecek bir pazarda olan test kullanılabilir bir testtir.⁴⁴

Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliği hakkında bir yargıya varırken şu noktaların dikkate alınması gerekir:⁴⁵

- Ekonomi
- Hazırlama süresi
- Uygulama süresi
- Hazırlayıcı ve uygulayıcıların nitelikleri
- Cevaplayıcıların nitelikleri
- Uygulama kolaylıkları
- Puanlama kolaylıkları
- Puanları yorumlama kolaylıkları

⁴² Yılmaz, a.g.k., s.48-49.

⁴³ Tekin, a.g.k., s.77.

⁴⁴ Özçelik, Ölçme ve Değerlendirme, s.23.

⁴⁵ Turgut, a.g.k., s.44-46.

1.4. Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları

Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan ölçme araçları sırasıyla yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli testler, sözlü yoklamalar ve ödevlerden oluşur.

1.4.1. Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklamalarda, öğrencilere, duruma göre bir ya da birkaç soru sorulur; sorulan soruya ya da sorulara öğrencilerin yazılı olarak cevap vermeleri istenir. Öğrenci, sorunun cevabını düşünüp hatırlayacak ve hatırlayıp bulduğu cevabı yazılı olarak ifade edecektir.⁴⁶ Yazılı yoklamalar, kişinin özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ölçmede çok kullanışlıdır.

Yazılı yoklama soruları kendi içinde iki sınıfa ayrılabilir:

- *Sınırlı Cevap Soruları.* Verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar koyar. Soruda, üzerinde düşünülecek konu alanı içeriğinin sınırları ve öğrenciden istenen özgül (bu türe ilişkin) cevap biçimi (listeleyin, tanımlayın, nedenlerini verin gibi) açıkça belirtilir. Böyle sorular özgül (bu türe ilişkin) öğrenme sonuçlarını daha doğrudan ölçecek biçimde daha kolay hazırlanabilir; üstelik bunlara verilen cevapların puanlanması da oldukça nesnel ve kolay olur. Ne var ki, böylesi sorular, sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışları ölçmede uygun düşmezler.⁴⁷
- *Serbest Cevap Soruları.* Sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışların ölçülmesinde daha elverişlidir. Cevabın içerik, nitelik ve uzunluğunu belirlemede, öğrenciye neredeyse sınırsız bir özgürlük verir. Bu tür sorularda bazen, cevaplama zamanı, yazmada kullanılacak sayfa ya da kelime sayısı kısıtlanarak bir sınırlama yoluna gidildiği de olur. Bu tür sorular, özgün ve yaratıcı düşünme gücü, bir konuyla ilgili bilgi öğelerini seçip ayıklayarak onları tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde örgütleme gücü, fikirleri ya da fikir örüntüsünü değerlendirme gücü gibi genel öğrenme

⁴⁶ Tekin, a.g.k., s.110.

⁴⁷ Tekin, a.g.k., s.110.

ürünlerini ölçmede etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu tür sorulardaki ana güçlük; cevapların, puanlanma zorluğu, zaman alıcılığı ve öznel oluşudur.⁴⁸

Yazılı yoklamalarda cevapların yazılı olarak verilmesi zorunluluğu, aslında ölçülmek istenmeyen özelliklerin de cevaba (dolayısıyla puanlamaya) yansımaları zorunluluğunu doğurur. Anlatımın duru, güzel ve çekici olup olmaması; yazının okunaklı, düzgün ve güzel olup olmaması; yazma sürati, kompozisyon yeteneği vs. verilen cevabın görünümünü ve o cevaba verilen puanı değiştirebilen etkenlerdir. Öğretmenler, yazısı güzel ve okunaklı olan, akıcı ve kurallı cümleler kullanan öğrencilerin kağıtlarındaki çok önemli olmayan içerik eksiklerini, bilgi yanlışlarını görmemeye yönelirler. Öte yandan, imla, noktalama ve dil bilgisi hataları bulunan kağıtlara, o kağıtların değeri olandan daha düşük puan verme yoluna gittikleri görülür. Etkili yazılı anlatım gücü, güzel, çabuk ve okunaklı yazabilme, kompozisyon yeteneği, vs. gibi özelliklerin aslında ölçülmek istenmediği halde asıl ölçme konusu olan özelliğe karışması yazılı yoklamaların geçerliğini düşürür. Çünkü bir testin geçerli olması için ölçmeye yöneldiği özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesi gerekir.⁴⁹

Yazılı yoklamalarda, cevaplama zamanının çoğu, soruların cevabını düşünüp bulmaya ve cevapları yazmaya harcanır. Bu durum soru sayısını azaltır. Az sayıda soru ile ölçülmek istenen konuları örnekleyebilmek olanaksızdır. Sorulan soruların (örneklem) ilgili alanda sorulabilecek bütün soruları (evren) temsil edememesi, yazılı yoklamaların kapsam geçerliğini düşürür. bilindiği üzere bir testteki soru sayısı azaldıkça o testin güvenilirliği düşer.⁵⁰

Yazılı yoklamalarda öğrencinin cevaplama bağımsızlığı söz konusudur. Cevaplama bağımsızlığı beraberinde öğrencilerin, cevap olamayacak şişirme ifadelerle puan almalarına yol açabilir.⁵¹ Ayrıca yazılı yoklama sorularına verilmiş olan herhangi bir cevap, doğru – yanlış kategorilerinden sadece birine konulamaz. Cevaplar, tam doğru ve tam yanlış uçlarını birleştiren bir çizginin herhangi bir yerinde, değişik doğruluk derecesinde olabilir. Bu nedenle, cevapların doğruluk derecesinin belirlenmesi

⁴⁸ Tekin, a.g.k., s.111.

⁴⁹ Tekin, a.g.k., s.112.

⁵⁰ Tekin, a.g.k., s.112.

⁵¹ Yılmaz, a.g.k., s.85.

öğretmene kalan bir iştir. Son olarak yazılı yoklamalar, hazırlanması çok kolay ve kısa zaman alan bir teknik olmasına karşılık, puanlanması yorucu olan, uzun zaman alan ve öznel bir özelliğe sahiptir.⁵²

1.4.2. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerdir. Çoktan seçmeli bir madde, bir problem durumu sunan bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşur. Madde kökü, bir soru cümlesi ya da eksik bir cümle olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara madde şıkları ya da seçenekler adı verilir. Madde kökünde verilen bilgilere göre seçeneklerden biri, maddenin doğru ya da en doğru cevabıdır; diğer seçenekler ise yanlış cevaplar ya da çeldiriciler adını alır. Çeldiricilerin başlıca işgörisü, maddede yoklanan bilgi ya da yeteneğe sahip olmayan ya da o konuda yanlış bilgi sahibi olanları yanıltmak ve böylece onların doğru cevabı bulmalarını önlemektir.⁵³

Çoktan seçmeli maddelerin cevaplandırılması işi, öğrencinin çok az zamanını alır. Bu nedenle, belli bir süre içinde uygulanacak bir testte çok sayıda soru kapsanabilir. Testte çok sayıda soru bulunması, testin güvenilirliğini artırır. Eğer soru yazmaya başlamadan önce bir belirtke tablosu hazırlanır da madde yazmada ve teste alınacak maddeleri seçmede buna uyulursa testin kapsam geçerliği de yeterli bir düzeye çıkarılabilir. Bu yolla hazırlanan testlerde örnekleme hatası olabildiğince azaltılmış olur.⁵⁴

Çoktan seçmeli maddelerde, cevapları kesinlikle doğru, kesinlikle yanlış diye ayırmak mümkündür. Bu da puanlamanın doğru ve nesnel olmasını sağlar. Puanlamada öğrencinin önceki başarısı, giyinişi, hal ve gidişi, yazı güzelliği, iyi kompozisyon yazma gibi, ölçülen özellik ya da özelliklerin dışındaki etkenlerin etkisi olmaz. Ayrıca çoktan seçmeli madde türü, kişinin bildiklerini örgütleyerek sunma ve cevaplarını dil bilgisi kurallarına göre açıkça ifade etme gücünü ölçmede kullanılamaz. Eğer bu boyutlardan

⁵² Yılmaz, a.g.k., s.86.

⁵³ Tekin, a.g.k., s.147-148.

⁵⁴ Tekin, a.g.k., s.149.

biri, sınavın ölçmeye yöneldiği özellikler arasında bulunuyorsa, o zaman yazılı yoklama (essey) tipi bir sınav yapılması gerekir.⁵⁵

Çoktan seçmeli madde yazma, özel bilgi ve beceri gerektirir; geliştirilmesi de oldukça zaman alıcıdır.⁵⁶ Bununla birlikte çoktan seçmeli maddelerde, bir maddenin yokladığı bilgiye sahip olmayan cevaplayıcının bile tahminle doğru cevabı bulma olasılığı vardır. Bir maddedeki seçeneklerin sayısı çok ve niteliği iyi olursa salt tahminle cevabı bulma olasılığı, şans başarısı düşer. Şans başarısı, testin geçerlik ve güvenilirliğini düşürücü yönde etki eder.⁵⁷

Çoktan seçmeli maddelerin cevaplandırılmasında, cevaplayıcının yapacağı önemli işlerden birisi maddeleri okumak ve okuduğunu anlamak olduğundan, cevaplayıcının okuma hızı ve okuduğunu anlama gücü alacağı puan üzerinde etkili olur. Eğer test bir hız testi değilse, öğrencilerin büyük çoğunluğunun testi bitirmesine yetecek kadar zaman vermekle okuma hızının alınacak puana etkisi azaltılabilir. Çoktan seçmeli maddelerde, verilen cevapların doğruluğunun ya da yanlışlığının kesin olarak belirlenebilmesi, herhangi bir maddenin güçlük derecesinin istatistiksel olarak hesaplanmasını mümkün kılar. Bir maddenin güçlük derecesi, o maddeye doğru cevap verenlerin yüzdesi olur. Bu özellik sayesinde istenen güçlükte bir test geliştirme imkânı doğar.⁵⁸

1.4.3. Sözlü Yoklamalar

Öğrencileri değerlendirirken ölçme sonuçları ile birlikte, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı, bilimsel tutum ve davranışları, gözlem yapma, araştırma ve inceleme, bilimsel düşünme, sahip oldukları ve sergiledikleri fikir zenginlikleri, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına yatkınlıkları, edindiği bilgi ve bulguları paylaşabilme ve benzeri birçok gözleme dayalı öğrenci etkinliğine de değerlendirmede yer verilir. Eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan öyle davranışlar vardır ki, ancak sözlü yoklamalar ile ölçülebilir. Örneğin anadili ve yabancı dili konuşma gücü başka deyişle kelimeleri doğru telaffuz ederek ve cümle içinde kurala uygun şekilde

⁵⁵ Tekin, a.g.k., s.149.

⁵⁶ Yılmaz, a.g.k., s.116.

⁵⁷ Tekin, a.g.k., s.150.

⁵⁸ Tekin, a.g.k., s.150.

yerine koyarak, gereken hızda ve akıcılıkta, mantıksal, etkili konuşma gücü ancak sözlü yoklamalar ile ölçülebilir.⁵⁹

Sözlü yoklamalar, bir öğretim tekniği olarak öğretimin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği gibi özellikle sözlü yapının vurgulandığı alanlardaki öğrenci başarısının ölçülmesinde bir ölçme aracı olarak da kullanılabilir.⁶⁰ Sözlü sınavlar, öğrencinin cevabında karanlık ve belirsiz kalan noktaların deşilmesi yoluyla bilginin daha genişlemesine ve derinlemesine ölçülmesine izin verir. Öte yandan sözlü yoklama öğrencilerin sorular üzerinde yeterince düşünme, vereceği cevabı tasarlama, düzenleme, değiştirme imkanını sınırlar. Öğrenci çoğu zaman vereceği cevap üzerinde yeterince düşünme fırsatı bulamaz. Öte yandan öğretmenin tavrına bağlı olarak öğrenci, verdiği cevabı derinleştirme ve zenginleştirme imkanına da sahiptir.⁶¹

Sözlü yoklamalar her öğrenciye farklı sorular sorulması gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları soruların zorluk derecesi ve kapsamı bakımından dengesizliklere yol açmaktadır. Bu nedenle, sözlü yoklamalarda alınan puanlarla öğrencilerin başarılarını birbiriyle kıyaslamak oldukça temelsizdir. Sözlü sınavlardan elde edilen puanların güvenilirliği düşüktür. Ayrıca sözlü sınavlarda öğretmenle öğrenci yüz yüze olduğundan, öğrencilerin cevaplarına puan vermede öğretmen, asıl ölçülen bilgi dışındaki etkenlerin (güzel konuşma yeteneği, giyim kuşam vb.) etkisi altında kalabilir. Bu, sözlü yoklamaların geçerlik ve güvenilirliğini düşüren bir başka etkidir.⁶²

Sözlü yoklamalarda az sayıda soru sorulabilmesi, bu sınavların güvenilirliğinin ve kapsam geçerliğinin düşük olmasında rol oynayan asıl etkenlerden birisidir. Az sayıda soru ile yoklanmak istenen bilgi ve becerilerin tümünün örneklenmesi olanaksızdır. Öte yandan, bir öğrenciye sorulan az sayıdaki soru bir rastlantı olarak, öğrencinin çalıştığı ve iyi bildiği ya da hiç çalışmadığı ve iyi bilmediği konulardan çıkabilir. Bu da öğrencinin alacağı puanda şans ve rastlantının etkisini büyütür ve sözlü yoklamalardan elde edilen puanların güvenilirliğini düşürür. Benzer şekilde bazı durumlarda öğrenciye

⁵⁹ Yılmaz, a.g.k., s.101.

⁶⁰ Tekin, a.g.k., s.121.

⁶¹ Yılmaz, a.g.k., s.102.

⁶² Tekin, a.g.k., s.122.

tanınan düşünme süresi bakımından da adaletsizlikler ortaya çıkabilmektedir. Özellikle öğrenciler tahtaya kaldırılıp sıra ile cevap istendiğinde bu sakınca ortaya çıkar.⁶³

Yukarıda bahsedilen nedenlerle sözlü yoklama puanlama objektifliği en düşük olan tekniktir. öğretmenin, öğrencinin verdiği cevabı tekrar tekrar gözden geçirmesi diğer birçok teknik için mümkünken, sözlü yoklamalar için bu imkansızdır. Not verme geniş bir sürece yayılmadığı zaman, cevap verildiği anda puanlanması gerekmektedir. Bu da puanlama güvenilirliğini düşürür.⁶⁴

1.4.4. Ödevler

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının bir diğeri ise ödevdir. Öğrenci, ödev yaparken kendi kendinedir; yazdığına, yaptığına özgür olmakla birlikte sorumluluk ta duyar. Öğrendiklerini, düşündüklerini uygulamakta, yazmaktadır; bu sırada eksik, yanlış, belirsiz bilgilerini anlar, bunları tamamlamak, durulaştırmak gereğini duyar; düşünür, seçer, böylece girişim, atılım içindedir, etkindir. Ödevler, öğretmene, öğrencilerinin kişisel bilgi, çözüm, düşünüş, birleştirme, anlatım ve sunuş yeteneklerini de gösteren çalışmalardır.⁶⁵

Ödevlerin amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- *Alıştırma.* Öğrenilmiş bilgi, biçim ve kuralların uygulanması amacıyla ödev yapmak. Örneğin mektup, dilekçe, telgrafta biçim, makalede plân uygulamak.
- *Gözlem ve inceleme.* Okuduklarıyla ilgili olarak olayları gözlemek, başka kaynakları, belgeleri okuyup incelemek, ilgili kişilerle konuşmak ve elde edilen bilgileri toplayıp bir makale, görüşme, deneme biçiminde yazmak amacıyla ödev yapmak.
- *Düşünme, değerlendirme yeteneğini geliştirme.* Yazı, yapıt, yazar değerlendirmesi yapmak, sorun çözümlenmek.

⁶³ Yılmaz, a.g.k., s.102.

⁶⁴ Yılmaz, a.g.k., s.103.

⁶⁵ Göğüs, B., Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1978, s.258-262.

- *İmgelem ve yaratıcılık gücünü geliştirme, güzel anlatmaya alıştırma.* Anı, öykü, oyun, gezi, roman vb. yazmak amacıyla ödev yapmak.

1.5. Ölçme ve Değerlendirmede Öğretmenlerin Rolü ve Öğretmenlerin Not Verme Davranışları

Ülkemizde öğretmenler, öğrenci başarısını değerlendirirken ölçme araçlarından en çok yazılı yoklamaları kullanmaktadırlar.⁶⁶ Öğretmenler öğrencilerin sınıf geçme kalma durumlarını belirleyen kanaat notunu ya da yıl sonu başarı notlarını büyük ölçüde yazılı sınavların bir sonucu olarak belirlemektedir.⁶⁷ Bununla birlikte çeşitli araştırmalar öğretmenlerin öğrenci başarısının ölçülmesinde değerlendirme araçlarının geçerliğini sağlamada yeterli düzeyde olmadıklarını ortaya koymaktadır.⁶⁸ Öğretmenler, ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve yorumlanması konularında yeterli bilgiye sahip değildir.⁶⁹ Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, yazılı sınavları değerlendirirken, puanlama cetveli ve yanıt anahtarı kullansın kullanmasınlar, verdikleri notların tutarlılık göstermediğini ortaya koymaktadır.⁷⁰

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaklaşık yarısının başarı dışındaki faktörleri ölçme ve değerlendirmeye katabildiği⁷¹ ve sınıf dışı faktörlerin sınıf geçme notu üzerinde etkili olabildiği⁷² görülmektedir. Bu nedenle ülkemizde öğretmenlerin öğrencilere not verirken, ölçme sonuçlarıyla birlikte öğrenci davranışlarını dikkate

⁶⁶ Kaynak, a.g.k., s.21.

⁶⁷ Koç, N., Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1981, s.81.

⁶⁸ Öztürk, B., Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Gazi Üniversitesi, Ankara, 1988, s.97.

⁶⁹ Muşta, M.C., İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, s.88.

⁷⁰ Kan, A., Yazılı Yoklamaların Puanlanmasında Puanlama Cetveli ve Yanıt Anahtarı Kullanımının Puanlamaya ve Puanlayıcı Güvenirliğine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2001, s.123.

⁷¹ Topal, T., İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 1999, s.101.

⁷² Semerci, Ç., Fırat Üniversitesinde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler ile Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993, s.93.

aldıkları söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerine not verirken yargıları, kanaatleri, kişilik özellikleri gibi unsurların devreye girerek öğretmenlerin yaptıkları puanlamaları etkilediği düşünülebilir. Araştırmalar bu durumun Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve Türkçe gibi özel alanlara göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.⁷³

Ölçme ve değerlendirme birbirlerini tamamlayan iki farklı işlemdir. Önce, sınav soruları hazırlanır; uygulanır; cevaplar puanlanır ve puanların büyüklük sırasına göre bir liste yapılır. Buraya kadar yapılan işlem bir ölçme işlemidir. Bundan sonra sıra, mutlak veya bağıl değerlendirme yaklaşımıyla ölçme sonuçlarının nota çevrilmesine gelmektedir. Örneğin, tam öğrenme hududu %75 ise bu düzeyin üstündekiler %85, %90 ve yukarısı şeklinde ayrılarak A, B, C, veya 5-10 cinsinden notlarla, bu düzeyin altındakiler de aynı şekilde D-F veya 1-4 şeklindeki notlarla değerlendirilir. Normatif (bağıl) bir değerlendirme yapılıyorsa, basit istatistik işlemlerle puanların frekans dağılımı aritmetik ortalaması (X) ve standart sapması (SS) bulunur; daha sonra da öğrenciler birbiriyle karşılaştırılarak dağılımın ortalarındaki büyük bir çoğunluğa orta, alt ve üst %16'ya da sırasıyla başarısızlık ve başarı gösteren notlar verilir.⁷⁴

Bir öğretmenin not verirken dikkat etmesi gereken önemli noktalar şunlardır:⁷⁵

- Öğrencilere okulun not verme sistemini önceden açıklamak.
- Not vermede kural ve standartlarını açıkça belirtmek.
- Notu objektif kanıtlara dayandırmak.
- Öğrencilerin sınav yönergesini anlamalarını sağlamak.
- Soruları, sınıfta öğretilenlerle ilişkilendirmek.
- Öğrencilerin kopya yapmalarına asla fırsat vermemek.
- Sınav notlarının amaca uygun olmasına çalışmak.
- Mümkünse, verilen notu asla değiştirmemek.

⁷³ Muşta, a.g.k., s.93.

⁷⁴ Gardner, W., Abdullah Demirtaş ve Ahmet Doğanay, Sosyal Bilimler Öğretimi, YÖK Yayınları, Ankara, 1997, s.198.

⁷⁵ Woolfolk, A. E., Educational Psychology, Prentice Hall, Princeton, 1987, s.552-53.

- Sınav sonuçlarını en kısa zamanda bildirmeye çalışmak.

Kararlaştırılacak not, öğrenci başarısının bir özetidir. Ancak öğrencilere not vermek işin bir parçasıdır; diğer parçası ise verilen notun öğrencilere bildirilmesidir. Çünkü, not öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden veya kendine olan güveni artıran bir etken olabileceği gibi öğrenme güdüsünü azaltan, ruh sağlığının bozulmasına neden olan önemli bir etken de olabilir. Bunun için, bir öğretmen olarak hem öğrencilerin kendilerine, hem de öğrenci velilerine notların bildirilmesinde dikkat edilmelidir. Bu amaçla öğretmenlerin notların bildirilmesinde dikkat etmeleri gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir:⁷⁶

- Öğrencilerin notları hakkında şikayet ve şüpheleri varsa, nedenlerini açıklamak
- Öğrencilere not vermede kullanılan ölçütler hakkında bilgi vermek.
- Öğrenci velilerine, mektupla, bireysel olarak veya topluca bilgi vermek.
- Verilen hükümlerde iddialı olmamak.
- Sözlü, yazılı ve test şeklindeki sınavlar arasında denge kurmak.
- Her notun, öğrenciye eksiklerini giderme şansı vermesi gerektiğini dikkate almak.

⁷⁶ Gardner vd., a.g.k., s.199.

II. BÖLÜM

KİŞİLİK KAVRAMI VE ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN NOT VERME DAVRANIŞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

2.1. Kişilik Kavramı

Psikolojide “kişilik”, kapsamı en geniş kavramlardan biridir. Kişiliğin, bütün kuramcılarının üzerinde anlaştığı tek bir tanımı yoktur.⁷⁷ Bu nedenle kişilik, çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar kişiliğin bütüncül bir tanımı olmaktan çok, tanımlayanın yakın olduğu psikolojik ekol veya kuramlara dayanmaktadır. Kişiliğin tanımlanmasındaki zorluk, kişilik kavramının genel çerçevesinin çok geniş olması ve ancak bu çerçeve içinde kişi hakkında yargılara varılabilmemesinden kaynaklanmaktadır.⁷⁸

Kişilik teriminin yabancı dillerdeki ortak kökeni “persona” sözcüğüne dayanmaktadır. Persona sözcüğünün asıl anlamı, Latin dilinde, tiyatro oyuncularının kullandığı “maske” dir. Persona sözcüğünün Grekçe “prosopon” ve Etrüskçe “phersu” sözcükleri ile köken akrabalığı bulunduğu düşünülmektedir. Oyun sırasında yüz maskesinin altından, dolayısıyla konuşma ya da şarkılar maskenin içinden çıktığından “person” sözcüğünden asıl anlamı “içinden tınlama” olan “per-sonare” sözcüğü türemiştir. Personare sözcüğünden geliştirilen bir anlam farklılaşması ile anlamı, “bir başına birlik” olan “perseuna” sözcüğü ise bize bugünkü kişilik terimi hakkında bir fikir vermektedir.⁷⁹

Her bireyin olaylar karşısındaki tutum ve davranışları birbirinden farklıdır. Her bireyin ortak biyolojik yapıları olmasına karşın, hiç birbiri bir diğerine benzemediği gibi, olaylar karşısındaki davranışları da farklılık taşır. Bireyin düşünceleri, duyguları, çevresindeki olaylara yaklaşım tarzları farklıdır. İşte bu faktörlere bireysel ayrılıklar denmektedir ve genelde de bunlar kişilik kavramı altında ele alınmaktadır.⁸⁰

⁷⁷ Engler, B. ,Personality Theories, 2. Basım, Houghton Mifsin Company, Boston, 1985, s.45.

⁷⁸ Özgüven, E.,Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı, Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları, Ankara, 1992, s.33.

⁷⁹ Yanbastı, G., Kişilik Kuramları, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1990, s.9.

⁸⁰ Özkalp E.,& Kirel,Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 2001, s.41.

Kişilik; bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün çevreye uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir.⁸¹ Buna göre kişilik, bireyin bütün özelliklerini yansıtan bir kavramdır. Genel bir tanıma göre kişilik; bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici bir ilişki biçimidir.⁸² Davranış bilimleri açısından ise kişilik, bireyin zihinsel, bedensel ve ruhsal farklılıklarının hepsinin kendi davranış biçimlerine ve yaşama tarzına yansımalarıdır şeklinde tanımlanabilir. Buna göre kişilik, kavram olarak “bireyin yaşama biçimi” şeklinde tanımlanabilir.⁸³

Kişilikle ilgili genel tanımlar dikkate alındığı zaman, özellikle iki kavramın dikkat çektiği görülmektedir: Özgünlük ve devamlılık. Kişilik bireyin özel ve ayırıcı davranışlarını içermektedir. Özeldir, çünkü bireyin sıklıkla yaptığı ya da en tipik davranışlarını temsil eder; ayırt edicidir, çünkü birey bu davranışlarıyla başkalarından ayrılır.⁸⁴

Her insanın kişiliği, türüne özgü genel özellikleri ile kendine ait özelliklerinin bir bütünüdür. Kişiliğin genel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:⁸⁵

- Bireyin içinde yaşadığı çevre değişkenleriyle doğuştan getirdiği donanımlarının etkisiyle oluşur.
- Kişilik özellikleri genelde süreklilik arz etmesine rağmen daima gelişim içindedir.
- Kişiliği oluşturan özellikler, bireyin kendine özgü olduğu için onu başkalarından ayırt edicidir.
- Kişiliği oluşturan özellikler birbiri ile tutarlı ve bütünlük içindedir.
- Kişiliğin özellikleri bu nitelikleri ile yapılanmış bir örüntüdür.

⁸¹ Baymur, F., Genel Psikoloji, İnkılap Kitapevi, İstanbul,1994, s.253.

⁸² Cüceloğlu, D., İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları, 2. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991, s.404.

⁸³ Dubrin, A., Applying Pyschology Individual and Organizational Effectiveness. Prentice Hall, New Jersey, 1994, s.56.

⁸⁴ Morgan, J.C., Psikolojiye Giriş, Çev. Sibel Karataş, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara, 1995, s.89.

⁸⁵ Ersanlı, K., Davranışlarımız, Gelişim ve Öğrenme, Eser Matbaacılık, Samsun, 2005, s.235.

- Temel işlevi çevre etkenleri ile ilişki kurarak kişinin çevreye uyumunu sağlamaktır.
- Temeli biyoloji ve fizyoloji olan psikolojik bir olgudur.

Kişilik bir sürecin ve bir gelişimin sonunda kazanılmaktadır. Kişiliğin gelişimi, bireyin diğer gelişim alanları ile paralellik gösteren karmaşık özelliklere sahiptir.⁸⁶ Kişiliğin oluşumunda bireyin doğuştan getirdiği özellikleri ile çevresel etmenlerin önemli rol oynadığı kabul edilmektedir. Doğuştan getirilen özellikleri; ana babadan genlerle çocuğa geçen özellikler, çevresel etmenleri ise; bireyin ana babası, akrabaları ve diğer bireylerle olan ilişkileriyle, yaşam deneyimleri oluşturmaktadır.⁸⁷

Kişilik, bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerinde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların kişinin davranış ve düşüncelerine yansımış biçimi olarak ele alınabilir.⁸⁸ Buna göre genel olarak kişiliği belirleyen etkenler dört grup altında incelenebilir:

- *Bir kimseyi diğerinden ayıran dış görünüm.* Bu özelliği ile birey fiziksel olarak diğerlerinden ayrılır. Boy, vücut ağırlığı, vücut güzelliği ya da kusurlar bu kategoride ele alınabilir.
- *Bireyin faaliyet alanı ile ilgili olarak rolü ve görevi.* Bu özellik ancak bireyin belirli bir yaşam gelip aktif olarak bir görevi yüklenmesi sonucunda ortaya çıkar.
- *Bireyin potansiyel yetenekleri.* Bu özellik kümesi bireyin, zeka, enerji, istek, ahlâk, gibi potansiyel yeteneklerini içerir.
- *Kişinin içinde yaşadığı toplumun özellikleri.* Toplumun yaşam felsefesi, kültür seviyesi, ahlâk anlayışı, din anlayışı ve buna benzer özellikler kişilik üzerine ve dolayısıyla tutum ve davranışlarına etki eder.

⁸⁶ Ersanlı, a.g.k., s.234.

⁸⁷ Can, G., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ed. Binnur Yeşil yaprak, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004, s.111.

⁸⁸ Erdoğan, İ., İşletmelerde Davranış, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1997, s.236.

Kişilik, bu özellikler açısından incelendiğinde, “benlik bütünleşmesi” olarak karşımıza çıkar. Kişinin özelliklerini ortaya koyan özelliklerinin bütünü oluşturduğu bir sistemdir ve bireyin kendini başkalarından ayırt eden öğeleri ortaya koyar.⁸⁹

Allport kişiliği biyososyal ve biyofiziksel olmak üzere iki ayrı boyutta ele almaktadır. Biyososyal tanımlarda birey sosyal uyaran olarak değerlendirilmiş, bireyin diğer insanlar üzerinde yarattığı veya oluşturduğu reaksiyonlar üzerinde durulmuştur. Allport bu tanımın yetersizliği nedeniyle biyofiziksel tanımların daha doğru olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşe göre, insanın kendi doğasından gelen fiziksel ve organik özellikleri vardır ve bunlar kişiliğin bir parçasıdır, ölçülebilir ve objektif olarak tanımlanabilir. Kişilik bunlarla birlikte çevresiyle olan ilişkilerin bir bütünüdür.⁹⁰

Bireyi, kişiliğini oluşturan bütün özellikleri ile tanıyabilmek kolay olmasa da sürekli göstermekte olduğu belirgin özellikleri ile onun hakkında iyimser-kötümser, güvenli-güvensiz, girişken-çekimser gibi yargılar geliştirmek mümkündür.⁹¹ Gerçekte kişiliğin bir yanı insanın öteki kişilerle ilişkilerinde aldığı tavır, gösterdiği davranış, başka bir deyişle taktığı maskelerdir. Çevresiyle sürekli ilişkide olan insan, çoğu kez duygularına, düşüncelerine, tutum ve davranışlarına olduğundan değişik biçim vermeye çalışır. Kimi insanda bu durum sürekli; kimisi yerine göre değişik görünmek ister. Böylece sürekli ya da zaman zaman takılan bir maskenin arkasına sığınarak, insan kendisini istediği ya da istendiği gibi göstermeye çabalar.⁹²

2.2. Kişilikle Benzer Kavramlar

Yakın anlamlar içermesine rağmen farklı anlamlar taşıyan, karakter, mizaç (huy), benlik gibi kavramlar sık sık kişilik anlamında kullanılmaktadır.⁹³ Bu bölümde sırasıyla bu kavramlara değinilecektir.

⁸⁹ Güler, Z., N.Ö. Başpınar, H. Gürbüz, İş Yaşamında Stres ve Kamu Kurumlarındaki Sekreterler Üzerinde Bir Uygulama, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2001, s.8.

⁹⁰ Yanbastı, a.g.k., s.11.

⁹¹ Can, a.g.k., s.111.

⁹² Köknel, Ö., Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, 14. Basım, Altın Kitaplar, İstanbul, 1997, s.21-22.

⁹³ Baymur, a.g.k., s.253.

2.2.1. Karakter

Karakter, kişiliğin ahlaki yönünü belirten, birtakım değer yargılarının benimsenmesi ile gelişen ve kişiliğin sürekli tutarlı, kalıplaşmış özelliklerini göstermek için kullanılan bir kavramdır. Karakter terimini kişilikten ayıran en önemli husus, karakter sözünün çoğunluk tarafından pek sık ahlaksal özellikleri anlatmak üzere kullanılmış olmasıdır. Davranışlarını toplumda değer verilen ahlak kurallarına uygun olarak yönetebilen, sosyal değerler sistemini benimsemiş olan kişilere “karakterli” denilmektedir. Örneğin, bir toplumda genç kızların erkeklerle arkadaşlık etmemesi, erkeklerin kızlarla konuşmaması geçerli bir terbiye ve ahlak kuralıysa, kişi ya ilk yaşlardan başlayarak bunları kişiliği içinde özümlemiş ve benimser ya da çevreyle çatışmaktan çekinerek kişiliği içinde özümlemediği, benimsemediği bu kurallara uymak için kendisine sürekli baskı yapar. Böylece içinde yaşadığı çevrede geçerli değer yargılarına göre “karakterli insan” görünümünü verir.⁹⁴

Karakterin oluşumuyla ilgili iki basamak vardır: Beğenilme, takdir ve ödüllendirme basamağı ile gerçek idealler basamağı. Toplumca iyi bilinen ve kabul edilenlerin yapılması sonucu beğenilme takdir edilme ve ödüllendirme karakterin oluşmasında bireyleri harekete geçiren faktörlerdir. Burada bireyler daha çok çıkarlarına göre bazı karakter davranışları sergilerler. Dolayısıyla, bireyler umdukları ve bekledikleri takdir oranında ve süresince çok dürüst, bağlı, saygılı ve terbiyeli görünürler. Bu durum her meslek ve her sosyal ilişkide görülebilir. Ancak bu davranışlar her zaman samimi ve dürüst olmamaktadır. Çünkü bireyler amirlerinden gerekli ilgi ve takdiri görmedikleri zaman bağlılıkları, saygıları ve sempatik görünüşleri kaybolmaktadır. Gerçek idealler basamağı ise, bireylerin olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaşmaları halinde karakterlerinden taviz vermemelerini ifade etmektedir. Yani toplum içindeki mevki ve makamlarını kaybetme pahasına dahi olsa toplumca benimsenen davranışların dışına çıkmazlar. Bu basamakta ahlaki ideal, her türlü maddi çıkardan önce gelir. Gerçek ve ideal karakter basamağı, vicdan ve ahlaki kuralla, doğruyu ve iyi olanı seçtiren basamaktır.⁹⁵

⁹⁴ Gül, G., İlköğretim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2002, s.137.

⁹⁵ Zel, U. N., Kişilik ve Liderlik, Seçkin Yayınları, Ankara, 2001, s.11.

Karakter, ilk yaşlardan itibaren sosyal yaşantılar sonunda birtakım değer yargılarının benimsenmesi ile gelişir. Benimsenen değerler, elbette kişiliğin bir yanını oluşturur. Bu bakımdan karakter sözünün kişilik ile ilişkisi vardır. Ancak kişilik, karakteri de içine alan ve bir insanın kendine özgü fiziksel ve ruhsal bütün niteliklerini içeren daha kapsamlı bir terimdir.⁹⁶

2.2.2. Mizaç

Kişilik ile sıklıkla karıştırılan başka bir kavram da mizaçtır. Mizaç, bireyin duygusal yaşamına ait, çabuk kızma, öfkelenme, neşelenme gibi özellikleri olarak tanımlanmaktadır.⁹⁷ Buna göre mizaç, karakter gibi, insan kişiliğinin bütününe değil, ancak bir yanını oluşturur. Bazı kimseler mizacı, duyguların çabuk uyanıp uyanmaması, sürekli olup olmaması, derin duyulup duyulmaması niteliklerinin tümü olarak açıklarlar. Bazı kişilerde duygular çabuk uyanıp süresiz ve yüzeysel olur. Bazılarında duygular yavaş uyanır, ama yoğun ve sürekli olur. Bazı kişilerde ise, çabuk uyanıp süresiz olur, fakat derin duyulabilir. Kısaca, mizaç, duygusal denge durumunun özellikleri olarak tanımlanabilir.⁹⁸ Başka bir açıdan yaklaşıldığında mizaç günlük yaşamda kişiye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir. Çabuk kızmak, sıkılmak, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak v.b. bireylere göre değişen görünümler, mizaç özellikleri ya da huydur. Mizaç, bireyin duygusal denge durumunun özellikleri olarak tanımlanabilir.⁹⁹

Kalıtımsal etmenler, mizacın oluşmasında etkili iken, çevresel etmenler ise karakterin oluşmasında etkili bir rol üstlenmektedir.¹⁰⁰ Kalıtımla kuşaktan kuşağa aktarılan genetik yapı, insanın çevre ile etkileşimi sonucunda, ortaya çıkan davranışın niteliğini ve niceliğini saptar. Bu davranışların yinelenmesi, pekişmesi, birikimi, kişilik yapısını oluşturur.¹⁰¹

⁹⁶ Baymur, a.g.k., s.252.

⁹⁷ Köknel, a.g.k., s.21-22.

⁹⁸ Baymur, a.g.k., s.252.

⁹⁹ Gül, a.g.k., s.136.

¹⁰⁰ Baymur, a.g.k., s.219-221.

¹⁰¹ Köknel, Ö.,Günlük Hayatta Ruh Sağlığı, Alfa Yayıncılık, İstanbul, 1999, s.74.

2.2.3. Benlik

Benlik bireyin kendine bakışından oluşmakta ve bireyin davranışını tespit eden değerlerin, amaçların ve ideallerin bir organizasyonu olarak tanımlanmaktadır. Kişilik, benlik ve kimlik kavramlarını da içinde taşıyan bireye ait bütün ayırıcı özelliklerdir.¹⁰² Bu özellikler bireyin bilme-düşünme-algılama biçimi belli durumlarda belli duygusal tepki gösterebilme yetileri, engelleme ve çatışmalar karşısında baş etme ve savunma düzenekleridir. Kişiliğin oluşumunda en önemli çevresel etken ailedir. Birey özellikle yaşamın ilk yıllarında ailesini gözlemleyerek öğrenme için gerekli modelleri sağlar. Birey ailenin kişilik özelliklerini taklit ederken, ahlaki, kültürel değer ve standartlarını da benimsemeye başlar.¹⁰³

2.3. Kişiliği Oluşturan Unsurlar

Kişiliği oluşturan faktörler çeşitlidir. Bu çeşitlilik kuramcılara göre değişmektedir. Bununla birlikte kuramcıların değindikleri bazı ortak unsurlar mevcuttur. Bu bölümde sırasıyla söz konusu unsurlar incelenecektir.

2.3.1. Gensel ve Bedensel Yapı Faktörleri

Çeşitli araştırmalar gensel faktörlerin kişiliğin oluşmasında önemli bir etken durumunda olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte gensel özelliklerin kişiliği belirleme derecesi bireyden bireye değişmektedir. Başka deyişle gensel özellikler kişiliği her bireyde aynı ölçüde oluşturmamaktadır. Ancak zihinsel özelliklerin davranış eğiliminin ortaya çıkmasında gensel özellikler her bireyde önemli bir etken olarak görülebilmektedir. Benzer şekilde değer yargılarının oluşmasında, ideallerin belirlenmesinde ve inanç sisteminin oluşmasında gensel özelliklerin önemi son derece az olmaktadır.¹⁰⁴

2.3.2. Kültürel Faktörler

Her birey belirli bir kültürel yapı içinde bulunmakta ve bu yapıdan yaşamı süresince etkilenmektedir. Kültürel yapı ile öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrenme ise kişiliği doğrudan etkileyen faktörler arasındadır. Bu durumda birey

¹⁰² Kulaksızoğlu, A., Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitapevi, 1998, s.98.

¹⁰³ Morgan, a.g.k., s.322.

¹⁰⁴ Deary, L., "Personality Traits Are Alive And Well", The Psychologist, July 1993, s.303.

bulunduğu kültürel yapı içinde öğrendikleri ile bazı yeni özellikler elde etmekte ve buna göre kişiliğini şekillendirmektedir. Başka bir bakış açısıyla kişiliğin bazı yönlerinin kültürel yapının bir fonksiyonu olarak ortaya çıktığını ileri sürmek mümkündür. Bazı davranışsal özellikler ise kültürel yapıyla birlikte değişir ve gelişir. Yemek yeme, giyinme şeklindeki değişimler ve bunun kişilik üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kültür-kişilik ilişkisi daha açık bir biçimde görülebilir.¹⁰⁵

2.3.3. Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf Özellikleri

Bireylerin ait olduğu sosyal sınıf ve sosyal yapı onların kişiliklerinin oluşmasında etkilidir. Bireyin ait olduğu sosyal sınıf, onun eğitim imkanlarını, yaşama biçimini, düşünce ve eğilimlerini, tüketim davranışlarını ve çeşitli kişisel özelliklerini etkiler.¹⁰⁶

Kültürel yapı, genel olarak kişiliğin genellenabilir özelliklerini ortaya çıkarır. Belirli bir kültürel yapı içinde farklı alt kültürler ve değişik sosyal gruplar bulunduğu göre, bu alt kültürel özelliklerin de ayrı ayrı kişilik tipleri doğuracağı kabul edilebilir. Bu durumda kültürel belirleyicilerin sosyal grup düşüncesi olmadan genel davranış kalıpları hakkında bilgi verdiğini, sosyal sınıf belirleyicilerinin ise özel davranış kurallarını ortaya koyduğunu, kişiyi daha özel şekilde etkilediğini belirtmek mümkündür. Bireyin bazı özellikleri bağlı bulunduğu sosyal grup bilinmeden de tahmin edilebilir, buna karşılık bazı özellikler ancak bağlı bulunduğu sosyal sınıfın bilinmesi halinde anlamlı hale gelir. Belirli bir sosyal yapı içinde her bireyin eğitim ve benzeri gelişme faktörü açısından benzer şansa sahip olduğu söylenemez. Bu farklılık kişilik farklılığını doğurmada önemli bir etken olmaktadır. Benzer şekilde bireylerin bağlı oldukları sosyal gruplara bağlılık dereceleri de kişiliklerinin şekillenmesinde önemli bir faktör olmaktadır.¹⁰⁷

2.3.4. Aile Değişkeni

Bireyin yetiştirildiği aile ortamı, aile fertleri ile olan ilişkileri de kişiliğinin oluşmasında çok önemli bir role sahiptir. Aile özel davranışların kazandırılmasında rolü olan övgü ve cezaların kullanıldığı başlıca ortamdır. Ayrıca, özellikle ilk çocukluk

¹⁰⁵ Tezcan, M., Kültür ve Kişilik, Bilim Yayınevi, Ankara, 1987, s.27.

¹⁰⁶ Zel, a.g.k., s.25.

¹⁰⁷ Erdoğan, a.g.k., s.260.

yıllarında gözleyerek öğrenme, bireyin eğitimi için gerekli olan model ya da örnekleri sağlar. Çocuklar hem genel birtakım tutumları, hem de özel bazı davranımları, ana-babayı örnek alarak öğrenirler.¹⁰⁸

Çocukla anne ve babası arasındaki ilişkilerin kişiliğin oluşumundaki yerini açıklamaya çalışan araştırmalar, anne ve babanın değişik davranış kalıplarına sahip olduğu çocukların zamanla bilerek ya da bilmeyerek bu kalıpları benimsediklerini ortaya koymaktadır. Baba ve annenin demokratik bir yapıya sahip olmaları halinde çocuğun biraz daha rahat yetiştiği ve bu rahatlık sonucu objektiflik kazandığı ve rasyonel davrandığı görülmüş ve zamanla daha aktif olduğu kolay sosyal ilişki kurduğu saptanmıştır. Ayrıca anne ve babanın çocuk üzerindeki etkisini bir sonucu olarak çocuğun zihinsel yapısının da şekillendiği saptanmıştır. Bu özellikler ile kişilik arasında önemli bir ilişki olduğuna göre, aile yapısını kişiliğin oluşmasında önemli bir faktör olarak görmek mümkündür. Ayrıca aile bireyleri deneyimlerini çocuğa değişik yollarla aktardıklarına göre ailenin yetiştirme şeklindeki etki ile de kişiliği belirleyici olduğu ileri sürülebilir.¹⁰⁹

2.3.5. Diğer Faktörler

Kişiliğin oluşmasında sayılabilecek bu dört önemli faktörün dışında kalan başka etkileyiciler de vardır ve bunlar kişiliğin oluşumunda önemli bir yere sahiptirler. Örneğin; kitle yayın araçlarından yaygın olarak yararlanan kişilerle yararlanmayanlar arasında bir farklılık olması; aynı şekilde kitle yayın araçlarının yayın amaçları ile veya yayınlarının türü ile kişilik arasında anlamlı bir ilişki bulunması mümkündür. Kitaplar ve dergiler önemli ölçüde çocuğun gelişmesine gençlerin yeni davranış kalıpları elde etmelerine etkide bulunmaktadır. Bireylerin buldukları sosyal gruplar içindeki yetişkinler grubu da kişiliğin oluşumuna etkide bulunan faktörler arasındadır. Çünkü kişiler bazı ideallerini belirlerken veya davranışlarını düzenlerken sosyal gruplarınca benimsenen yetişkin grubun üyelerinden bazılarını kendilerine örnek olarak almaktadır. Bu örnek kişiler de kişiliğin oluşumunda önemli birer etken olarak kabul edilebilir.¹¹⁰

¹⁰⁸ Morgan, a.g.k., s.322.

¹⁰⁹ Forsberg, M., "Childhood Affects Office Politics", Personnel Journal, 123 (8), 1993, s.30.

¹¹⁰ Bird, E., Entrepreneurial Leadership, Scott Foresman Pub., London, 1989, s.114.

2.4. Kişilik Kuramları

Literatürde çeşitli kişilik kuramları bulunmaktadır. Son zamanlarda çoğu kuramcının görüş birliğine vardığı söylenebilse de¹¹¹ kişiliğin anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için farklı bakış açılarına olan ihtiyaç devam etmektedir. Bu bölümde söz konusu kuramlardan başlıcaları olan psikodinamik kuramlar, öğrenme kuramları, fenomenolojik kuramlar ve özellik kuramları incelenecektir.

2.4.1. Psikodinamik Kuramlar

2.4.1.1. Freud'un Psikanaliz Kuramı

Sigmund Freud tarafından kurulan psikanalitik kurama göre her davranışın kendiliğinden önce gelen nedenleri vardır. Psişik determinizm olarak adlandırılan bu tanıma göre her tepki bir etkinin sonucudur ve her tepki bir etki oluşturur. Bazı davranışların nedeni kolaylıkla açıklanabilirken bazı davranışların nedeni zorlukla hatta bazen hiç açıklanamamaktadır. Freud kişilik kuramında insan davranışının nedenlerini bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı olmak üç ayrı bölümden oluştuğunu ileri sürmektedir.¹¹²

Bireyin farkında olduğu yaşantılarının bulunduğu yer bilinç, bilincinde olmadığı ama biraz düşününce bilincine çıkarabildiği yaşantılarının bulunduğu yer bilinçaltı, bilincin dışında olan ve özel tekniklerle bilince çıkarılabilen yaşantıların bulunduğu yer ise bilinçdışıdır. Bilinçliliği buz dağına benzeten Freud bilinci buzdağının suyun üzerinde bulunan bölgesi olarak görmektedir. Buzdağının suyun altında olan görülmeyen bölümünün görülenden çok daha büyük olduğu gibi, bilinçaltı ve bilinçdışının da bilinçten çok daha geniş olduğunu, kişiliğin büyük bir bölümünün bilinç dışında oluştuğunu belirtmiştir.¹¹³

Freud daha sonra topoğrafik olarak adlandırdığı bu kişilik kuramını terk etmiş insan kişiliğini biyolojik bir temele dayandıran üç yapının (id, ego, süper ego) oluşturduğunu iddia ettiği yapısal kişilik kuramını oluşturmuştur. Kişiliği oluşturan üç yapı olan id, ego, süper ego sürekli etkileşim halindedir.¹¹⁴

¹¹¹ Morgan, a.g.k., s.322.

¹¹² Yanbastı, a.g.k., s.16-18.

¹¹³ Ersanlı, a.g.k., s.236.

¹¹⁴ Yanbastı, a.g.k., s.21.

- *İd*. Kalıtımsal olarak gelen içgüdüleri içeren ve doğuştan var olan psikolojik gizil güçlerin tümüdür. Ruhsal enerji kaynağı olan id, diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan gücü de sağlar. Enerjisini bedensel süreçlerden alır. İd, Freud tarafından “gerçek ruhsal aygıt” olarak adlandırılmıştır. İd, fazla enerji birikimine dayanamaz, bu durum organizmada gerilim meydana getirir ve gerilim azaltma eğilimini ortaya çıkarır. Organizma haz ve zevke yönelir. Bu durum “İd’in Haz İlkesi” olarak adlandırılmaktadır.¹¹⁵
- *Ego*. İd’i denetleyen ve bilinç dışı kılan yapı ego olarak adlandırılmıştır. Doğuşta var olan ve zamanla gelişen ego, insanın biyolojik yapısına ters olan veya gerçeklere uygun düşmeyen eylemleri bilinçaltına bastırır. Başka deyişle egonun görevi kendi içinde ve dışında uyum sağlamak, id, süper ego ve dış dünyadan gelen istekler arasında uzlaşma sağlamaktır.¹¹⁶ Ego, id’in haz ilkesi karşısında gerçeklik prensibinden hareket ederek organizmanın ihtiyaçlarını dengeli bir biçimde karşılamayı amaçlar.¹¹⁷ Ego, akılcı, mantıklı bir kişilik bölümüdür ve bir anlamda kişiliğin karar organıdır.¹¹⁸ Ego bir anlamda id’in danışmanıdır, sürekli ona yol gösterir. Temel amacı ona hizmet etmektir, onu yüceltmek ya da eğitmek çabasında değildir. “İyi” veya “kötü” kavramlarıyla hiç ilgilenmez ve herhangi bir ahlaksal tutumu yoktur.¹¹⁹
- *Süper Ego*. Kişiliğin toplumsal yanını oluşturur. Doğuştan var olmayan ve toplumsal değerlerin anne-baba ve çevre tarafından aktarılmasıyla oluşur.¹²⁰ Başka deyişle süper ego, kişinin ana babası tarafından aktarılan toplumsal ahlak kurallarını içerir. Bu anlamda vicdana karşılık gelmektedir. Ayrıca süper egoda kişinin ideal benliği de bulunmaktadır. Kişinin değer yargıları ve ahlak kuralları süper egosunda bulunur.¹²¹ Süper ego, mükemmeliyet ilkelerine göre çalışır ve benliği gerçekçi amaçlara yöneltme yerine törel gerçeklere yöneltmek ister. Zamanla toplumsal yapı içerisindeki kuralları özümstedikçe kendi iç denetim

¹¹⁵ Hall, C. S. ve Lindzey, G., Theories of Personality, Third Edition, New York, 1985, s.36.

¹¹⁶ Yanbastı, a.g.k., s.22.

¹¹⁷ Hall ve Lindzey, a.g.k., s.37.

¹¹⁸ Bacanlı, H., Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1997, s.69.

¹¹⁹ Cüceloğlu, a.g.k., s.408.

¹²⁰ Hall ve Lindzey, a.g.k., s.38.

¹²¹ Bacanlı, a.g.k., s.70.

mekanizmasını oluşturur.¹²² İd ve ego gibi üst ben'in büyük bir kısmı da bilinçaltındadır. Bir toplumun “vicdanı”, o toplumun bireylerinin üst-ben'inde yer alır ve üst-ben bireyin davranışlarını sürekli süzgeçten geçirerek bireye “bu yaptığın doğru aferin sana!” ya da “bu yaptığın yanlış, utan kendinden!” mesajlarını verir. Ego, id ile üst-ben arasında kalmıştır; hem id'i memnun etmeye çalışır, hem de üst ben tarafından azarlanmaktan kurtulmak ister.¹²³

Freud'a göre insanın özünde acıdan kaçış, zevkli olanı, haz vereni arayış vardır. Onun için insan acıya bir an önce son vermek, huzur bulmak ister. Aynı şekilde ruhsal enerjinin kaynağı cinsellik (libido) ve saldırganlık içgüdüleridir. Kimi kez cinsellik ve saldırganlık içgüdüleri birbiri ile bağdaşırken, kimi kez de çatışma halindedir.¹²⁴ Psikodinamik kurama göre ruh sağlığı ise; id-ego-süper ego arasında kurulan bir denge sonucunda, nedeni belli olmayan ya da çok uzun süren bir kaygı ve bunaltılar geliştirmemiş olma yanında, sevmeye ve çalışma yeteneğine sahip olma olarak tanımlanmıştır.¹²⁵

Freud'un geliştirmiş olduğu kuramlar birçok açıdan eleştirilmiştir. Özellikle id-ego-süper ego ile bilinçaltı süreçlerin varlığı soyut kavramlar olduğu için eleştirildiği gibi, bu kuramın davranışı belirleyen bir faktör olarak çevreye ve kişiler arası ilişkilere yer vermemesi de eleştiri konusu olmuştur.¹²⁶

2.4.1.2. Carl Gustave Jung ve Analitik Psikoloji

Jung'un kişilik kuramı, kolektif bilinçaltı kavramı ile sadece psikiyatri alanında değil, sosyoloji alanında da büyük yankı uyandırmıştır. Jung kişiliğin temelinde insan ırkının doğuştan getirmiş olduğu ilkel ve bilinç dışı nitelikler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Jung, içedönük ve dışadönük kavramlarını ilk kez kullanan kişidir. İçedönük kimsenin düşünceleri ve ilgileri iç dünyalarına doğru yönelmiştir; dışadönük kimseler ise sürekli başkalarıyla beraber olmak ister ve yalnız kalmak istemez. Jung'a göre bir kimsenin etkin bir yaşam sürdürebilmesi için bu iki yönü denge içinde tutması

¹²² Ersanlı, a.g.k., s.239.

¹²³ Cüceloğlu, a.g.k., s.408.

¹²⁴ Yanbastı, a.g.k., s.23.

¹²⁵ Kılıççı, Y., Okulda Ruh Sağlığı, Anı yayıncılık, Ankara, 1992, s.6.

¹²⁶ Aytaç, S., İnsanı Anlama Çabası, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2000, s.172.

gerekmektedir. Ona göre kişilik sorunları, içedönüklük ve dışadönüklük arasında var olan dengesizlikten kaynaklanmaktadır.¹²⁷

Jung'a göre kişilik birbiriyle etkileşimde bulunan çok sayıda sistemin etkileşiminden oluşur. Ego, kişiliğin bilinçli sistemi olup süreklilik ve bütünlük duygusu sağlar. Kişisel bilinçaltı, bireyin görmezlikten geldiği, bastırıldığı veya unuttuğu deneyimlerini ifade etmektedir ve ego ile alışveriş halindedir, kompleksler burada oluşur. Arketip, insanın varoluşundan bu güne kadar deneyimleri, ortak anıları ve düşünce biçimlerinin gelişiminden oluşmuş duygusal yönü güçlü, kalıtımla gelen evrensel bir düşünme biçimidir. Persona, kişiliğin insanın bilinen yönü olan maskeyi ifade etmektedir. Gölge, bireyin cinsiyetini ifade eden ve kendi cinsiyetini düzenleyen arketipe verilen isimdir. Her erkekte bir kadın imajı, her kadında da bir erkek imajı vardır. Erkekteki bu imaj anime, kadındaki erkek imajı ise animus olarak adlandırılmıştır.¹²⁸

Jung' un kişilik tipleri teorisine göre, bireylerin bilişsel tarzlarını etkileyen üç temel boyut bulunmaktadır. Bunlar; bireyin hayata bakış açısı, dünyayı kavrama şekli ve dünya hakkındaki sonuçlara ulaşma şekli olarak sıralanmaktadır. Birinci boyutta “dışadönük” kişilik özelliği taşıyan bireyler dünyaya yoğunlaşırken, içe dönük kişilik özelliği taşıyan bireyler, kendi iç dünyalarındaki fikirlere yoğunlaşırlar. İkinci boyutta, beş duyu organını çok iyi kullanabilen bireyler “duyumsayanlar (sensing)” sınıfına girmektedir. Buna karşılık sezgilerini kullanan bireyler “sezgiseller (intuition)” sınıfına girmektedir. Son boyutta düşüncelerden faydalanarak karar veren bireyler “düşünenler (thinking)”, duygularından hareket edenler ise “hissedenler (feeling)” olarak sınıflandırılmaktadır.¹²⁹ Buna göre Jung, kişiliği dört temel işlev altında değerlendirmektedir:¹³⁰

- *Düşünme.* Zihinsel bir işlevdir. Dünyayı ve kendini anlama çabası içindedir.

¹²⁷ Cüceloğlu, a.g.k., s.415.

¹²⁸ Ersanlı, a.g.k., s.242.

¹²⁹ McClure, L., “Personality Variables İn Management Development Interventions”, Journal of Management Development, 12 (3), 1993, s.40.

¹³⁰ Karahan, T. F. ve Sardoğan, M.E., Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar, Deniz Kültür Yayınları, Samsun, 2004, s.14.

- *Duygu.* İnsanlara haz, acı, korku ve sevgi gibi öznel yaşantılar sağlamaktadır.
- *Duyarlılık.* İnsanların dış dünyanın somut gerçeklerini algılamasını sağlar.
- *Sezgi.* İnsanlara duygu ve düşüncelerinin ötesine geçerek gerçeğin özüne ulaşmalarını sağlamaktadır.

2.4.1.3. Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji

Adler başlangıçta, Freud'un geliştirdiği psikanaliz ekolüne mensup olmakla beraber, özellikle libido teorisini ve ödip kompleksini reddederek, “bireysel psikoloji” akımını geliştirmiştir. Freud'un, psikoloji alanında kullandığı veriler cinsellik üzerine dayanmaktadır ve biyolojik kökenlidir. Adler'in teorisine göre ise kişilik, bireyin kendisine, diğer insanlara ve topluma karşı geliştirdiği tutumların ürünü olarak gelişir. Buna ek olarak insan davranışlarının gerisindeki temel motif “üstünlük ve egemenlik” içgüdüleri ile güç ve prestij motivasyonlarıdır.¹³¹

Adler bireyin temel amacının kendini güçlü kılacak davranışlar geliştirmek olduğunu ileri sürer. Ona göre kendini yeterince güçlü hissetmeyen kişi, grup veya toplum içinde aşağılık duygusu ile hareket edecektir. Bu kompleksi kendini güçlü kılacak diğer alanlar içinde bulunduğu telafi edecektir.¹³² Üstünlük duygusu insanın elde etmek istediği esas güçtür ve cinsel dürtüden daha kuvvetlidir.¹³³

Adler, insan davranışlarının hayatın ilk gününden başlayarak, toplumsal bir yapı içinde geliştiğini vurgular. Aile içinde doğan çocuğun, ana-baba ve diğer aile üyeleriyle birlikte sosyal çevresindeki kişilerle ilgili olarak geliştirdiği ilişkiler daha sonraki yaşama biçimini tayin eder. Kişinin alışılmış davranış örüntüleri, çoğunlukla 4-5 yaşları arasında oluşan yaşama biçiminin yoğun etkisi altındadır.¹³⁴

Adler kişilik kuramında hem bilince hem de bilinçaltına önem verir. Ona göre bilinçaltı tüm kapsamı ile ruh yapısının bir eseridir. İç dünyanın en önemli ve güçlü bir faktörüdür. Bazen karşıtlıklar yasanca da bilinç bilinçaltının bir yansımasından başka bir

¹³¹ Lawrence, K. C.; Keith, H.; Brodie, H., Modern Clinical Psychiatry. WB Saunders Company, Tenth Edition, Philadelphia, 1982, s.12.

¹³² Aytaç, a.g.k., s.177.

¹³³ Cüceloğlu, a.g.k., s.416.

¹³⁴ Geçtan, E., Psikanaliz ve Sonrası, 3. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993, 84-87.

şey değildir. İnsanı en iyi tanıyacak şeyler bilinçli davranışları değil bilinçaltı duygularıdır.¹³⁵

Adler, Freud ve Jung'dan biyolojik kişisel özelliklerden çok toplumsal özelliklere ve sosyal ilişkilere önem vermesiyle ayrılmaktadır. Adler, bireyin hem şimdiki ve hem de gelecekteki davranışlarında ve sosyal ilişkilerinde güçlü olma isteklerinin bulunduğunu iddia etmektedir. Bireyin benzersiz ve yaratıcı olduğu bir alanda yenilgiye uğrayınca diğer bir alanda gücünü kabul ettirme ve yenilgiyi telafi ettirecek sosyal ilişkileri kurmaya ilişkin görüşü Adler'i modern kişilik kuramcılarında biri yapmıştır.¹³⁶

2.4.1.4. Erich Fromm ve Hümanistik Psikanaliz

Fromm, Freud'un "toplum; insan içgüdülerinin sonucudur" görüşünü ters çevirip insanı toplumun bir ürünü olarak görmüştür. Bireyin davranışlarının toplum tarafından, toplumun ise sosyoekonomik nesnel yaşam koşullarından etkilendiğini savunmuştur.¹³⁷ Fromm, bireyi toplum içinde sevgi ve üretme yetilerini ön plana çıkararak değerlendirir. İnsana ve insanın problemlerini çözebileceği inancına sahiptir. Fromm'a göre hayat ve ölüm arasında karşılaşılabilecek çelişkiler, insanın sürekli zorlanacağı problemlerdir. İnsanın bu çelişkileri aşabilmesi durumunda huzurlu ve daha sağlıklı yaşaması mümkün olacaktır.¹³⁸ Freud'un aksine insan bencil, tembel ve saldırgan varlık değildir. İnsanın, tutkuları kaygıları, beklentileri ve gereksinimleri tamamen yaşadığı kültürün ürünüdür. Bu nedenle doğuştan getirdiği bir yanlışlığı yoktur; kabul edilmeyen davranışlarının arkasında; sevgi, ait olma gibi içsel gereksinimlerinin sağlıklı olarak karşılanamaması bulunmaktadır.¹³⁹

2.4.1.5. Karen Horney ve Bütüncü Psikoloji

Horney'in kişilik teorisi de, Jung ve Adler gibi, psikanaliz teorisinin etkisi altında ortaya konulmuş görüşlerden oluşan bir yaklaşımdır. Fakat Horney, kişilik

¹³⁵ Yanbastı, a.g.k., s.72.

¹³⁶ Eren, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayıncılık, İstanbul, 2004, s.45.

¹³⁷ Yanbastı, a.g.k., s.91.

¹³⁸ Karacoşkun, M. D., Ateist bir Mistik: Erich Fromm, Etüt Yayınları, Samsun, 2006, s.51.

¹³⁹ Ersanlı, a.g.k., s.280.

hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlerken, sosyal ilişkilerle ilgili önemli çözümlenmelerden yararlanmışır.¹⁴⁰

Horney'in görüşlerinin temelini anksiyete teşkil eder. Ona göre anksiyetenin oluşmasında kişiler arası ilişkilerin önemli bir yeri vardır ve anksiyeteyi insan davranışlarını şekillendiren bir olay olarak kabul eder.¹⁴¹ İnsan yaşamında emniyet ve güven duygusu ve doyumun temel eğilim olduğunu savunmaktadır. İnsanların emniyet ve doyum sağlamak için yiyecek, giyecek, para ve cinsellik gibi pek çok gereksinimlerinden feda edebileceklerini vurgulamaktadır. Horney'e göre korku insan sağlığı ve mutluluğunun en büyük düşmanı iken, güvenlik çabası ise insan davranışlarının birincil yönlendiricisidir.¹⁴²

Horney insanın sevilme ve bağımsız olma isteğinin yanısıra çevresindekilere karşı güç kazanma eğilimi içerisinde olduğunu ve bu eğilimlerin dengeli olması halinde sağlıklı bir kişiliğe sahip olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre birey, güvenli, sevgi dolu, saygılı, hoşgörülü, samimi bir atmosferde büyürse yaşamı boyunca çatışmalardan kaçınabilir ya da bunları çözebilecek güce sahip olur.¹⁴³ Horney'e göre sağlıklı insan, gerektiğinde; başkalarının isteklerini kabul edebilmeli, savaşılabilmeli, yalnız kalabilmelidir. Bu davranışlar birbirini tamamlar ve uyumlu bir bütün oluşturur. Nevrotik bireyler ise bu davranışlardan sürekli birini benimser ve yaşam biçimini oluşturur.¹⁴⁴

2.4.2. Fenomenolojik (Hümanistik) Kuramlar

Bu kuramlar bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları ve bu algılarının davranışlarını nasıl etkilediklerinden hareket etmektedir. Algı, organizmanın bir fonksiyonu olduğu için bilinçlidir. Bilinç dışı önemsizdir. Önemli olan bireyin davranışını meydana getiren uyarıcıları nasıl algıladığıdır.¹⁴⁵

¹⁴⁰ Eroğlu, F., Davranış Bilimleri, Beta Yayınevi, İstanbul, 1996, s.160.

¹⁴¹ Aytaç, a.g.k., s.180.

¹⁴² Yanbastı, a.g.k., s.106.

¹⁴³ Hall ve Lindzey, a.g.k., s.179.

¹⁴⁴ Geçtan, a.g.k., s.241.

¹⁴⁵ Aytaç, a.g.k., s.189.

Fenomenolojîm kuramın önemli isimlerinden Rogers, benlik bilincine önem vermektedir. Bir kimsenin benlik bilinci onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını, kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü özetler. Birey, olumlu ve daha gelişmiş bir benlik bilincine sahip olma eğilimi içerisindedir.¹⁴⁶ Rogers insanda temel ihtiyacın saygı olduğu ileri sürmektedir. Saygı ve kabul edilme bireyin kendini değerli olarak algılamasında önemli role sahiptir. Birey sağlıklı bir kişiliğe sahip olmak için pozitif saygı deneyiminden geçme ihtiyacıdır.¹⁴⁷

Rogers insanı akılcı ve kendi başına kararlar verebilen bütünlüğe doğru yönelen, değişme yeteneğine sahip, biyolojik yapısı ve çevresi tarafından etkilenen kendine özgü algısal alana sahip olan varlık olarak görmektedir. Kendini gerçekleştirmekte olan birey, yeni yaşantılara açık olma var oluşsal bir yaşam sürme ve organizmaya daha çok güvenme gibi özelliklere sahiptir.¹⁴⁸ Bireyin tüm yaşantı, tecrübe ve farkındalıkları fenomenal alanını oluşturur. Birey, bu fenomenal alanı tanımlandığında anlaşılabilir.¹⁴⁹

Bu kuramın bir başka temsilcisi olan Maslow ise, insanın değerli, kendine özgü, duyarlı ve iyiye yönelik bir özene sahip olduğu fikrini benimsemektedir. İnsan gereksinimlerini somuttan-soyuta, fizyolojikten-psikolojik olana ve ortaya çıkış sırasına göre sınıflamasını yaparak piramidal bir yapı içerisinde ortaya koyan Maslow kişiliğin gelişimini, bireyin kendini gerçekleştirmek için güdülenmesi ve gereksinimlerinin yeterince doyuma ulaştırılmasına bağlamıştır.¹⁵⁰ Maslow kendini gerçekleştirmeyi insan doğasının ulaşmak istediği bir hedef olarak görmektedir. Ona göre kendini gerçekleştirmiş insan; gerçeğe yönelmektedir. Kendini çevresini ve doğal dünyayı kabul eder. Bu kişiler problem odaklıdır; özerk ve bağımsız hareket edebilir. İnsanlara ve düşüncelere değer verir. Demokratik değerlere sahiptir. Mizah anlayışına sahiptir ve yaratıcıdır.¹⁵¹

¹⁴⁶ Cüceloğlu, a.g.k., s.428.

¹⁴⁷ Aytaç, a.g.k., s.191.

¹⁴⁸ Karahan ve Sardoğan, a.g.k., s.92.

¹⁴⁹ Hall ve Lindzey, a.g.k., s.284.

¹⁵⁰ Ersanlı, a.g.k., s.284.

¹⁵¹ Hall ve Lindzey, a.g.k., s.270.

2.4.3. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramcılarının temelini Pavlow'un "Klasik Şartlanması" oluşturur. Öğrenme kuramları psikodinamik kuramdan farklı olarak kişiliğin, küçük yaşta tespit edilmediğini, devamlı bir değişme süreci içinde bulunduğunu kabul eder. Sosyal öğrenme kuramcıları, öğrenme kuramını psikanalitik bir çerçevede ele alarak öğrenme ile psikodinamik kuramı bir araya getirmişler ve yeni bir görüş ortaya çıkarmışlardır. Davranışın nedenleri hem içsel hem de çevresel nedenlerle açıklanabilir. İçsel uyarıcılar tam anlamıyla açıklanamayacağı için bunları incelemenin gereksiz olduğunu kabul ederler. Öğrenme kuramcılarına göre kişilik eşittir davranış demektir.¹⁵²

Kuramın öncülerinde Skinner, davranışlarda ödülün önemli bir belirleyici rolü olduğunu savunmaktadır. Kişilik belirli uyarımlar karşısında ortaya çıkan, öğrenilen benimsenen ve pekiştirilen davranışlar sonucu ortaya çıkmaktadır.¹⁵³ Normal dışı davranışlar ise gerekli, uyumlu davranış ve yeteneklerin öğrenilmemiş olması, bunların yerine etkisiz ve uyumsuz davranışların öğrenilmesi ve dolayısıyla karar vermeyi gerektiren çatışma durumlarında bireyin yetersiz kalması ile açıklanmaktadır.¹⁵⁴

Dolard ve Miller'e göre ise kişilik basit bir davranış tarzıdır. Bireyler fizyolojik ihtiyaçları tarafından güdülenirler ve bu ihtiyaçlarını tatmin etmek için davranışta bulunurlar. Eğer bu davranışlar dürtünün yol açtığı ihtiyacı tatmin ederse, birey daha sonra yine benzer davranışta bulunacaktır. Bir kişilik özelliğinin kazanılması ve gelişmesi bu tür bir öğrenme sürecinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.¹⁵⁵

Sosyal öğrenme konusunda önde gelen araştırmacılar olan Bandura ve Mischel ise bireylerin kişilik özelliklerinin sosyal uyarılar, kişisel pekiştirmeler ve geçmiş öğrenme yaşantıları tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Düşüncülere göre model alma ve gözlemlenme pek çok sosyal davranışın kazanılmasında ve kişilik özelliklerinin oluşmasında önemli yere sahiptir.¹⁵⁶

¹⁵² Aytaç, a.g.k., s.185.

¹⁵³ Hall ve Lindzey, a.g.k., s.654.

¹⁵⁴ Yanbastı, a.g.k., s.154.

¹⁵⁵ Aytaç, a.g.k., s.185.

¹⁵⁶ Aytaç, a.g.k., s.188.

2.4.4. Özellikler Kuramları

Bu kuramlara göre kişilik, bireyin sahip olduğu özelliklerin belirlediği bir yapıdan oluşmaktadır. Kuramlara göre kişilik özellikleri, farklı koşullarda devamlı olarak görünen kişinin kalıcı özellikleridir. Hiyerarşik kuramlar olarak da adlandırılan bu kuramlara göre kişilik, kişilik testleri ile ya da değerlendirme ölçekleriyle ölçülebilir.¹⁵⁷ Bireyin sahip olduğu özelliklerin bilinmesi kişiliğinin bilinmesi anlamına gelmektedir.¹⁵⁸ Bu nedenle bu kuramları kullanan araştırmacılar, envanterler kullanarak işe başlarlar ve sınırlı sayıda özelliği belirlemek için genellikle istatistik analiz tekniklerinden faktör analizi yöntemini kullanırlar.¹⁵⁹ Bu bölümde sırasıyla özellikler kuramının öncül isimlerinin kuramları açıklanmaya çalışılacaktır.

2.4.4.1. Eysenck'in Özellik Kuramı

Eysenck, kişilik yapısını, birbirinden bağımsız iki uçlu yatay ve dikey iki boyut üzerinde değerlendirmiştir. Yatay boyutun bir ucunda içe dönüklük, öteki ucunda dışa dönüklük; dikey boyutun üst ucunda nevrotik, alt ucunda normal tipler bulunmaktadır. Bütün insanların kişilik yapıları bu iki boyut arasında bir yerde bulunur. Bu yer, gözlem, dereceli ölçek ve testlerle saptanır. Dikey ve yatay boyutlarda yer alan ve kişiliği oluşturan öğeler, birbirinden ayrı olan, ancak aralarında bağlantı bulunan dört ayrı düzeye yerleştirilmiştir.

Birinci düzey, kişiliğin en alt düzeyidir ve çok özel tepkileri içerir. Belirli uyarılara biyolojik olarak belirli tepkilerin gösterilmesi, kalımsal özelliklere göre bireyin belirli özellikler taşıması bu düzeyle ilgilidir. İkinci düzeyde bireyin bulunduğu ortamdaki elde ettiği alışkanlıkları bazı bilgi ve deneyimleri, benzer durumlarda benzer davranışlar gösterme hali söz konusudur. Bu düzeyde bireysel davranışlar ve yapı devamlılık kazanır. Üçüncü düzeyde belirli genetik özellikler ve alışılmış davranışlar sonucu eğilimler ortaya çıkar. Dar anlamda kişilik kalıpları belirir. Kişiliğin süreklilik, değişmezlik, bireysel dengesizlik, doğruluk ve değişkenlik-heyecanlılık özellikleri ortaya çıkar. Kişiliğin dördüncü evresi, tip safhasıdır. Bu evrece belirgin tipler ortaya çıkar. Eysenck'in yaklaşımına göre tipin ortaya çıkmasında her bir evrenin baskın

¹⁵⁷ Morgan, a.g.k., s.312.

¹⁵⁸ Cüceloğlu, a.g.k., s.417.

¹⁵⁹ Başaran, İ. E., Yönetimde İnsan İlişkileri, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1992, s.171.

faktörünün etkisi vardır. Bir bireyin kişilik özelliğinin hangi dilimden fazla etkilendiği önemlidir.¹⁶⁰

Eysenck kendi teorisinde ölçülmüş kişilik özelliklerinde iki faktörün birbirinden önemli farklılık gösterdiğini belirtir. Bu faktörler nörotizm ve dışa dönüklüktür. Eysenck nörotizmi duygusal kararlılık olarak yorumlamıştır. Bireyin gerçek ya da hayali tehdit karşısında oldukça duygusal olması, yüksek nörotizm, uyarıcı olaylar karşısında daha az bilinç eşiği gösterir. Yüksek nörotizm sendromu çalışma ortamında kendini iş belirsizliği için düşük tolerans, güven tazeleme ihtiyacı, başarı ve başarısızlık karşısında duygusallık, tehdit karşısında duygusallık gibi olgularla gösterir. Eysenck'e göre dışadönüklük ile dışsal duyu uyarıcıları ihtiyacındaki bireysel farklılıklar arasında bir ilişki vardır. Genellikle dışadönüklerde uyarıcı ihtiyacı daha fazladır, içedönükler ise daha az uyarıcı duyarlar ve genellikle uyarıcıları azaltılmış çevre ile ilgilidirler.

Çalışma ortamı açısından baktığımızda, dışadönük bireyler değişikliği, yeniliği, tahmin edilemezliği olan işleri tercih ederler. İşleri tekdüze, donuk, renksiz olduğu zaman onlar iş dışı uyarıcı kaynakların arayışına girerler. Örneğin; çeşitli şakalar yapma küçük oyunlar oynama gibi. İçedönük bireyler ise düzenliliği, kararlılığı ve tahmin edilebilirliği olan işleri tercih ederler. Aynı zamanda dışadönük bireyler çatışma ihtiyacı duyarlar. İçedönük bireyler ise sık çatışma olduğunda psikolojik yorgunluk, bitkinlik duyma eğilimindedirler.¹⁶¹

2.4.4.2. Cattell'in Özellik Kuramı

Cattel, Eysenck'in kişiliği iki faktörle açıklamasını yetersiz görmüştür. Cattell'e göre kişilik "Birey belirlenmiş ortamda nasıl davranır?" sorusuna verilen yanıtta yatmaktadır. Cattell'e göre insan davranışı kendi içinde kurallıdır ve yapısal mevcudiyeti içindeki ilişkilerine dayanarak anlaşılabilir. Bu yapıların bazıları dürtülerden ibarettir ve bu dürtüler enerji kaynaklarıdır ki davranışın sürekliliğini sağlamaktadır. Başka deyişle Cattell'e göre kişilik, tanımlanmış ortam ve tanımlanmış ruh halinde davranışı belirleyen unsurdur. Kişiliğin açıklanmasında Cattell için temel unsur özelliktir. Özellik genel tepki eğilimlerin ve göreceli olarak sürekli olan davranışın şeklini ifade eder ve kişiliğin parçalarını oluşturur.

¹⁶⁰ Erdoğan, a.g.k., s.267.

¹⁶¹ Lloyd, P., Introduction to Psychology, W.Collins Publication, NewYork, Lloyd, 1990, s.704.

Kişiliği araştırabilmek için bu özellikleri sınıflandıran Cattell, özellikleri genel birçok insanda bulunabilir nitelikteki (zeka gibi) ve özgün (kişiyeye özel) özellikler olarak ikiye ayırmıştır. Ayrıca düşünür üçlü bir ayrıma gitmiş, yetenek (tanımlanmış ortamın karmaşıklığında bireyin becerisini gösterir örneğin zeka gibi) dinamik (motivasyonu ve bireyin ilgilerini gösteren hırslılık gibi) özellikler şeklinde ayırım yapmıştır. Tüm bu ayrımlardan da önemli olan ayırım ise kaynak özellikler (source traits) ve yüzeysel özellikler (surface traits) şeklinde olmaktadır.

Yüzeysel özellikler gerçek kişilikten çok yüzeyde olan davranışı gösterir. Kaynak özellikler ise gerçek kişilik özelliğidir. Kaynak özellikler çevrenin etkisinin üstün olduğu özellikler (kaygısızlık gibi) ve kalıtımın üstün olduğu özellikler (zeka gibi) şeklinde ikiye ayrılabilir. Cattell kişiliği kalıtım mı yoksa çevre mi belirler sorusunu sormuş ve çalışmaları sonucu Eysenck'in tersi bir iddiada bulunmuştur. Cattell'e göre kişiliğin 2/3'sini çevresel faktörler, 1/3'ünü de kalıtsal faktörler oluşturur. Cattell, kişiliği betimleyen 171 sözcük belirleyerek bunlardan aralarında korelasyon gösterenleri seçip yüzeysel özellikleri saptamıştır. Bu özellikler zeki-zeki olmayan, doğal yapmacık gibi karşıt çiftler halinde sıralanmıştır. Fakat bu özellikler kişiliğin yüzeyinde yani görünen tarafında bulunur. Kaynak özellikleri belirlemede ise Cattell üç kaynaktan yararlanmıştı. Bunlar özgeçmiş, kendini dereceleme ve objektif testlerdir. Bunlardan elde ettiği verilerden faktör analizi yöntemiyle 12 kaynak özelliği belirlemiştir. Cattell bu araştırmaları sonucu 16 PF envanteri adlı testi oluşturmuş ve zaman içinde bu testi geliştirip çeşitli seviyedeki kişilere uygulanabilir hale getirmiştir.¹⁶²

2.4.4.3. Beş Faktör Kişilik Kuramı

Kişiliğin beş boyutta açıklanması 1960'lı yıllarda başlamış, 1980 ve 1990'larda hız kazanmıştır. 1980'lerin sonlarına doğru, kişilik psikologları kişilik literatüründeki karmaşık bulguların düzenlenmesi için anlamlı ve kullanışlı bir sınıflandırma sağlayabilen "Beş Faktör Modeli"nin beş güçlü faktörü üzerinde genel bir anlaşmaya varmışlardır.¹⁶³

¹⁶² Atkinson, R., Introduction to Psychology, Harcourt Brace, Orlando, 1987, s.425-427.

¹⁶³ Hackett, R.S., ve Saha, S., "Leadership Emergence in Autonomous Work Teams: Antecedents and Outcomes", Personnel Psychology, 52, s.890.

Kuramın öncülerinden Goldberg, sözlükteki sıfatlara dayalı olarak yaptığı çalışmada kişilik özelliklerini açıklayan beş güçlü faktörün ortaya çıktığını belirtmiş ve kişilik araştırmalarının bu beş güçlü faktör çerçevesinde organize edilebileceğini ileri sürmüştür. Tupes ve Christal ise Cattell'in bulgularını tekrar analiz ederek beş temel faktörü ortaya koymuşlardır. Norman ise yetkin bir sınıflama geliştirme yönündeki önerilerinin güncelleştiren çeşitli analizler sonucunda yine beş faktörün en iyi çözümü verdiği belirtilmiştir. İlk dört faktör Norman'ın faktörleri ile oldukça uyumlu ve açık bir şekilde ortaya çıkarken, beşinci faktör, Norman'ın kültür faktöründen farklı olarak, bağımsızlık ve değişiklik ihtiyacı, açık fikirlilik, orijinallik ve yaratıcılık gibi özellikleri içeren deneyime açıklık boyutu olarak yorumlanmıştır. Daha sonra McCrae ve Costa yapmış oldukları çalışmalarla beş faktörü bulmuşlar, sadece beşinci faktörü Zeka/Deneyime Açıklık olarak tanımlamışlardır.¹⁶⁴

Görüldüğü üzere araştırmaların çok geniş bir kısmı, kişilikle ilgili ortak özellik yaklaşımlarının çoğunun beş faktör tarafından kapsanmış olabileceği fikrinde birleşmişlerdir.¹⁶⁵ Beş Faktör Kişilik Modeli, kişilik özelliklerinin hiyerarşik bir organizasyonudur ve dışadönüklük (extroversion), yumuşak başlılık (agreeableness), sorumluluk (conscientiousness), duygusal tutarsızlık/dengesizlik (neuroticism) ve deneyime açıklık (openness to experience) olarak beş temel boyutta adlandırılmaktadır.¹⁶⁶ Beş faktör kişilik modeli, çeşitli kişilik testlerinin ve ölçeklerinin kapsamlı bir faktör analizinden ve kişiliği tanımlamak için kullanılan sıfatların kapsamlı bir analizinden doğmuştur.¹⁶⁷ Kişiliğin beş boyutu günümüzde geniş bir kabul görürken, bu sistem tümüyle tanımlayıcıdır; ancak açıklayıcı değildir. Başka deyişle bu kuram kişilik özelliğinin nasıl geliştiğini, nasıl oluştuğunu ve nasıl değişebileceğini açıklamaz.

Takip eden bölümde beş faktör kişilik kuramının içerdiği beş ana kişilik özelliği hakkında bilgi verilecektir.

2.4.4.3.1. Dışadönüklük

¹⁶⁴ Goldberg, L. R., "The Structure of Phenotypic Personality Traits", *American Psychologist*, 48, 1993, s.31.

¹⁶⁵ Friedman, H.S. ve Schustack, M.W., *Personality: Classic Theories and Modern Research*, Allyn & Bacon, USA, 1999, s.56.

¹⁶⁶ Mc Crae, R.R. ve John, O.P., "An Introduction to the Five Factor Model and Its Applications", *Journal of Personality*, 60, 1992, s.181.

¹⁶⁷ Friedman ve Schustack, a.g.k., s.56.

Dışadönüklük boyutu, hayat dolu, heyecanlı, neşeli, girişken ve sosyal olma gibi özellikleri içermektedir. Eysenck'in, dışa dönüklük boyutu ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Dışadönük insanlar pozitif duygu eğilimlidir.¹⁶⁸ Dışa dönük kişiler atılgan, aktif, konuşkan, şen şakrak, iyimser ve enerjiktirler; eğlence ve harekettten hoşlanırlar.¹⁶⁹ McCrae ve Costa tarafından geliştirilen kişilik envanterinde, dışadönüklük boyutunun, sıcaklık, topluluğu sevme, heyecan arama ve olumlu duygular alt ölçekleri ile temsil etmişlerdir. McCrae ve Costa tarafından dışadönüklük faktörü altında düşünölmekle beraber, birçok araştırmacının bu alt boyutu yumuşak başlılık/geçimlilik faktörünün merkezinde gördüklerinin işaret etmektedir. Goldberg'in analizlerinde, baskınlık ve aktivite dışadönüklük boyutunun temel belirleyicileri arasındadır.

Dışadönüklerin pozitif ve enerjik özellikleri daha çok çatışma ve kolaylıklarla ilgilidir. Daha yüksek enerji potansiyeli sayesinde, dışadönükler verilen zamanda daha fazla tasarı üretebilir ve içedönüklere göre daha az yorgunluk hissi duyabilirler. Hatta, olayların pozitif yönlerinin ele alarak daha az stresli yaşam elde ederler, dışadönüklerin daha az gergin olmasına neden olan pozitif enerjileri sayesinde çatışma ile negatif bağıntılı oldukları söylenebilir. Araştırmacılara göre, dışadönükler daha fazla pozitif etkiye, daha fazla pozitif olay beklentisine ve daha güçlü tepkiye ve içedönüklerden daha fazla enerjiye sahiptirler. Bu yüzden etraflarına daha fazla pozitif enerji yayar ve daha fazla pozitif ruh haline sahip olurlar.¹⁷⁰

Olumlu duygularla dışadönüklük arasındaki ilişkiyi doğrulayan araştırmalar beş temel kişilik faktörünün kapsamını netleştirmektedir. Neşeli, istekli, arkadaşça gibi enerjik olumlu duyguların ağırlıklı olarak dışadönüklük ve ikincil olarak da yumuşak başlılık/uzlaşılabilirlik faktörlerinden yük alırken, cömert ve sıcak gibi daha ılımlı, olumlu duyguların, ağırlıklı olarak yumuşak başlıktan ve ikincil olarak dışadönüklükten yük aldıklarını belirtmektedirler. Araştırmacılar ayrıca, düşünsellik, tepkisellik, dikkatsizlik gibi özelliklerin, sorumluluk faktörünün negatif yönünden yük

¹⁶⁸ McCrae ve John, a.g.k., s.181.

¹⁶⁹ Ekşi, H., "Kişilik ve Başa çıkma: Başa çıkma Tarzlarının Durumsal ve Eğilimsel Boyutları Üzerine Çok Yönlü Bir Araştırma", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2004, s.83.

¹⁷⁰ Wayne, J. H., vd., "Considering the Role of Personality in the Work-Family Experience Relationships of the Big Five to Work-Family Conflict and Facilitation", Journal of Vocational Behavior, 2003, s.1024.

aldıklarını işaret etmektedirler. Ego gücü ve ego esnekliğinin beş faktörle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda, kişisel ihtiyaçların, dürtülerin ve ifade edici davranışların aşırı kontrol edilme eğiliminin dışadönüklük faktörü ile negatif korelasyonlar gösterdiğine işaret edilmektedir.¹⁷¹

Farklı araştırmacılar dışadönüklük boyutunun kapsamında farklı noktaları vurgulama eğiliminde olmalarına rağmen elde edilen sonuçların birbirleriyle çelişmediği ve genel bir görüş birliğine ulaşılabilirdiği söylenebilir. Türk dili üzerinde Somer'in çalışmaları da yukarıdaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermiş ve bu faktör dışadönüklülük olarak adlandırılmıştır.¹⁷²

2.4.4.3.2. Yumuşak Başlılık/Uyumluluk

Yumuşak başlılıkla ilgili sınıflandırmalar, bir kişinin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında şefkatten düşmanlığa kadar uzanan bir çizgi boyunca kişiler arası uyumun niteliğini değerlendirmek için kullanılır.¹⁷³

Yumuşak başlılık bir boyut olarak insanlığın insancıl yönünü gerektiren bir boyuttur. Bu boyut, kibar, nazik, esnek, güvenilir, iyi mizaçlı, işbirliğine yatkın, affedici, yumuşak kalpli ve hoşgörülü olma özellikleriyle birlikte düşünülmektedir.¹⁷⁴ Yumuşak başlı insanlar dostça yaklaşımları olan, işbirlikçi, güvenilir ve sıcaktırlar. Yumuşak başlı bireyler, alçak gönüllü, destekleyici, esnek, diğer insanlarla duygusal yakınlık kuran insanlardır. Rekabetten çok uzlaşmaya önem vermektedirler. Kişiler arası çatışmalara girmekten kaçınmaktadırlar; girseler bile bu çatışmayı çözmek için güç kullanmak ve baskı uygulamaktan yana olmamaktadırlar. Yumuşak başlılık düzeyi yüksek olan bireyler vericidirler, diğer insanlara yardım etme davranışlarında bulunurlar.¹⁷⁵ Bu boyutun olumsuz ucunda yer alan insanlar, soğuk, kavgacı ve kaba

¹⁷¹ York, K.L., O.P. John, "The Four Faces of Eve: A Typological Analysis of Women's Personality at Midlife", *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 1992, s.498.

¹⁷² Somer, O., "Türkçe de Kişilik Özelliklerini Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beş Faktör Analizi", *Türk Psikoloji Dergisi*, 21, 1998, s.36.

¹⁷³ Sneed, C.D., "Correlates and Implications for Agreeableness in Children", *Journal of Psychology*, 136 (1), 2002, s.136.

¹⁷⁴ Barrick, M.R. ve Mount, M.K., "The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis", *Personnel Psychology*, 44 (1), 1991, s.6.

¹⁷⁵ Cloninger, S.C., *Theories of Personality: Understanding Persons*, Third Edition, Prentice Hall, USA, 2000, s.121.

olurlar. Başkalarına karşı düşmanca ve kayıtsızdırlar, ben merkezlidirler, kincidirler ve başkalarına karşı kıskançlık duyguları beslerler.¹⁷⁶

Araştırmacılar, kişisel ihtiyaçların, dürtülerin ve ifade edici davranışların aşırı kontrol etme eğiliminin, yumuşak başlılık boyutu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.¹⁷⁷ Bu kişilik özelliğinin çocuklukta belirgin bir özellik olarak kendini göstermediğini, ancak sıcaklık ve şefkatin, daha erken aile-çocuk ilişkilerinde güvenli bağlanmada ortaya çıkan bireysel farklılıklarla kendini gösterdiğini ve bu boyutun ileriki yaşlardaki özelliklerle kavramsal olarak bağlantılı olduğu belirtilmektedir.¹⁷⁸

2.4.4.3.3. Sorumluluk

Sorumluluk boyutu, eğitimsel başarı ölçümleri ile ilişkili olduğu için başarı isteği olarak da adlandırılmaktadır. Bu boyut, dikkatli olma, özenli olma, titiz olma, sorumluluk sahibi olma, düzenli olma, planlı olma, başarı yönelimli olma, çalışkan olma, sebatkar olma özellikleriyle birlikte düşünülmektedir.¹⁷⁹ Sorumluluk sahibi insanlar, disiplinli, sorunlarla baş edebilmek için hazırlıklı, etik ilke ve değerlere belirgin bir biçimde bağlı, başlanan bir işi bitirebilme becerisine sahip olma ve eyleme geçmeden önce dikkatli bir biçimde düşünme eğilimindedirler. Sorumlu insanlar genel olarak dikkatli, güvenilir ve sorumluluk sahibidirler, işlerinde -özellikle birlikte yapılan işlerde- iyi oldukları görülür. Onların sebatkarlığı, sorumluluğu ve güçlü kararlılık duyguları hedeflerine başarıyla ulaşmalarına yardımcı olur ve başkalarının takdirini kazanmalarını sağlar.¹⁸⁰

Sorumluluk boyutunun olumsuz ucunda bulunan dürtüsel insanlar ise dikkatsiz, dağınık, düzensiz ve kendilerini kontrolden uzak tutan insanlardır. Bununla birlikte bu tür insanların da, diğerleri gibi zorlayıcı bir vicdana ve yaygın bir suçluluk duygusuna sahip olabilecekleri düşünülmektedir; ancak bu kişilerin öz-disiplin ve enerji yetersizliği nedeniyle kendi standartlarını oluşturmakta güçlük çekebilecekleri ifade edilmektedir.

¹⁷⁶ Digman, J.M., "Personality Structure: Emergence of The Five-Factor Model", Annual Review of Psychology, 41, 1990, s.421.

¹⁷⁷ York ve John, a.g.k., s.498.

¹⁷⁸ Mac Donald, K., "Evolution, the Five-Factor Model and Levels of Personality", Journal of Personality, 63, 1995, s.527.

¹⁷⁹ Barrick ve Mount, a.g.k., s.6.

¹⁸⁰ Friedman ve Schustack, a.g.k., s.57.

MacDonald ise, sorumluluk boyutunu adaptasyonel bir bakış açısından ele almıştır. Yazara göre bu boyut hazzı erteleyebilme, hoş olmayan görevlerde sabır gösterebilme, detaylara dikkat etme, sorumlu ve güvenilir bir biçimde hareket etmeyi kapsamaktadır.¹⁸¹

Araştırmacılar bu boyutun, hem hareket hem de odaklaşmayı içerdiğinden, ilerletici ve katlayıcı yönlerini bir arada bulundurduğunu belirtmektedir. Sorumluluk boyutunun ilerletici yönü, başarı ihtiyacı ve çalışma kararlılığında görülürken, katlayıcı yönü, ahlaki titizlik ve tedbirli olma özelliklerini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar yeterlilik, düzen, göreve bağlılık, başarı çabası, öz-disiplin ve tedbirlilik alt boyutlarının bu boyutu temsil edeceğini düşünmüşlerdir. Yeterlilikle kastedilen, ehliyetli, makul ve hünerli olmaktır. Bu noktada, dilden hareketle kişilik özelliklerini inceleyen birçok çalışmada, kişilerin kendilerinde ya da başkalarında tanımladıkları zeka ile sorumluluk boyutunun korelasyon gösterdiğine işaret edilmektedir. Sorumluluk boyutunun zekanın nesnel ölçümleri ile değil, toplumda akıllı ve zekice olarak değerlendirilen davranışlarla korelasyon göstermesidir. Düzen alt boyutu, kişinin çevresini düzenli tutma ve iyi bir şekilde organize olma eğilimini belirtmektedir. Göreve bağlılık, davranış standartlarına katı bir biçimde bağlılıkla ilişkilidir. Araştırmacılar, Freud'un süper ego kavramının bu boyutla bağlantılı olduğuna işaret etmektedirler. Sorumluluk boyutu, dikkat dağıtıcı faktörlere ve sıkılmaya rağmen bir göreve devam edebilme yeteneğini ve özellikle sabırlı olmayı yansıtır. Bu özellikte düşük olanlar, görevi ertelemeyi ve hayal kırıklığı karşısında çabuk pes etme eğiliminde olmaktadır. Sorumluluk boyutunun öz-kontrolle de ilişkili olduğu düşünülmektedir.¹⁸²

2.4.4.3.4. Duygusal Tutarsızlık/Dengesizlik

Duygusal tutarsızlık kişilik boyutu, genellikle, endişeli, güvensiz, korumacı, gergin ve kaygılı bireyleri ifade eder.¹⁸³ Bu tür karakter özellikleri bireylerin iş ve aile yaşamında daha fazla çatışma yaşamalarına ve dolayısıyla daha fazla stres yaşamalarına neden olabilir. Çoğu araştırmacıların duygusal tutarsızlığın temelinde kaygı, depresyon, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları kapsadığı yolunda fikir birliği içinde

¹⁸¹ Macdonald, a.g.k., s.527.

¹⁸² Somer, a.g.k., s.37.

¹⁸³ Barric ve Mount, a.g.k., s.6.

olduklarına işaret edilmektedirler. Duygusal dengesizlik yaşayan bireyler, uzun süreli olumsuz duygular yaşama ve bazı davranış patolojileri geliştirme eğiliminde olmaktadır. İnsanlarla ilişki kurmada ve bu ilişkileri sağlıklı bir biçimde sürdürmede zorlanmaktadır.¹⁸⁴ Duygusal anlamda dengesiz (nevrotik) insanlar, çok sinirli, gergin, kaygılı, sıkıntılı ve üzgündürler. Sıkıntılarını zorunlu bir başarı haline çevirme ya da kaygılarının onları umursamazlığa götürmesine izin verme gibi iki yoldan birinden gidebilirler. Her iki türlü insanı da görmek mümkündür. Duygusal anlamda dengeli insanlar ise sakin ve hallerinden hoşnuturlar, uysaldırlar, kendilerine güvenleri yüksektir, olumlu duygular yaşamaya eğilimlidirler.¹⁸⁵

Araştırmacılar, duygusal tutarsızlığın rasyonel olmayan düşünceler ve başa çıkma mekanizmalarındaki yetersizlikle bağlantılı olduğunu ifade etmektedirler. Yazarlar, duygusal tutarsızlık boyutunda yüksek kişilerin, daha sıklıkla karmaşık duygularla uğraşmak zorunda olduklarından, daha çok kuruntulu düşünceler ve düşmanca tepkiler gibi uygun olmayan başa çıkma mekanizmalarına başvurabildiklerini ifade etmektedirler. Bu kişiler, yaşadıkları olumsuz duygularla tutarlı olarak kendini suçlama türünden düşüncelere daha sık kapılmaktadırlar. Bunun yanında duygusal tutarsızlık boyutunun yalnızca olumsuz duyguları değil, aynı zamanda bunlara eşlik eden, karmaşık düşünce ve davranışları da kapsadığı belirtilmektedir.¹⁸⁶

2.4.4.3.5. Deneyime Açıklık

Bu faktör, beş faktör modelinde araştırmacıların üzerinde en az uzlaşmaya vardıkları faktördür. Bazı yazarlar bu faktörü zeka olarak isimlendirirken; bazıları kültür, bazıları ise gelişime açıklık olarak adlandırmaktadırlar. Cattell, değişkenlerin tanımlarını oluştururken, kişilerin kendi ya da tanıdıkları tarafından derecelenen zeka ve ölçülen zekanın ayrı olduğundan hareket ederek, zeka ile ilgili terimleri ölçeklerinden çıkarmış ve gerçek bir zeka testi geliştirmiştir. Zeka ile ilgili maddelerin çıkarılmasından sonra kalan ölçeklerden oluşan faktör Norman'ın çalışmaları sonucunda kültür olarak isimlendirilmiştir. McCrae ve Costa, Norman'ın önerdiği sınıflamanın

¹⁸⁴ Bruck, C.S. ve Allen, T.D., "The Relationship Between Big Five Personality Traits, Negative Affectivity, Type A Behavior, and Work-Family Conflict", *Journal of Vocational Behavior*, 63, 2003, s.459.

¹⁸⁵ McCrae ve John, a.g.k., s.182.

¹⁸⁶ Somer, a.g.k., s.37.

yeterliliğini incelemek için yaptıkları çalışma sonucunda, beşinci boyutu analitik, karmaşık, meraklı, yaratıcı, bağımsız, liberal, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, doğal, açık fikirli gibi özellikleri içeren gelişime açıklık boyutu olarak isimlendirilmektedir.¹⁸⁷ Estetik duyarlılık, iç duygulara duyarlılık, çeşitliliği tercih, entelektüel merak ve bağımsız yargı bu kişilik özelliğinin öğelerindedir.¹⁸⁸

Kişilik olarak deneyime açıklık boyutunda yer alan insanlar, kurallar konusunda esnekler, geleneksel cinsiyet rollerini reddederler, yeni deneyimler yaşamaya karşı ilgilidirler, kuralların mutlak ve katı bir biçimde yerine getirilmesi görüşünü kabul etmezler. Kendilerini tanımlamada daha çok bağımsızlık ve kendine özgü olma özelliklerini vurgulamaktadırlar. İçgörü sahibidirler, cesurdurlar, çeşitliliği tek tip olmaya tercih ederler. Deneyime açık insanlar genel olarak hayal gücü kuvvetli, yaratıcı, nükteli, orijinal ve sanatçı olarak görünmektedirler. Estetik değerlere ve entelektüel uğraşlara değer vermektedirler. Deneyime açıklığı yüksek olan insanlar sanatçı ya da yazar olabilirler. Bu boyutta düşük düzeyde olan bireyler, sığ, basit ve sadedirler, kişiler arası ilişkiler konusunda oldukça geleneksel tutumlara sahiptirler, kuralcıdırlar, otoriteye itaat ederler, yaratıcılıkları düşüktür, hayal kurma becerileri zayıftır, çeşitliliği sevmezler.¹⁸⁹

2.5. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır.¹⁹⁰ Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.¹⁹¹ Araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenin cana yakın olmasının, heves ve coşku dolu olmasının, değişim ve gelişim taraftarı olmasının, insancıl olmasının, düşünen ve düşüncelerini yansıtan kişiler olması etkili öğretmenliğin vazgeçilmez unsurlarındandır.¹⁹² Özdemir

¹⁸⁷ Somer, a.g.k., s.38.

¹⁸⁸ Ekşi, a.g.k., s.94.

¹⁸⁹ McCrae ve John, a.g.k., s.183.

¹⁹⁰ Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C., Genel Öğretim Metodları, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, 1997, s.3-4.

¹⁹¹ Küçükahmet, L., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1983, s.43.

¹⁹² Brophy, J.E. ve Good, T., Educational Psychology, New York, 1991, s.67.

ve Yalın'a göre ise ideal bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri¹⁹³ kendinden emin olmak; cana yakın görünmek; farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilecek yaratıcılığa sahip olmak; sabırlı olmak; mizahtan anlamak ve olayların gülünç yönünü görme yeteneğine sahip olmaktır.

Öğretmenlerde aranılan temel kişilik özellikleri başkalarına karşı sevgi ve hoşgörü ile yaklaşmaktır. Diğer nitelikleri ne kadar mükemmel olursa olsun insanları sevmeyen ve onlara karşı hoşgörülü davranmayan bir kimsenin iyi bir öğretmen olma olasılığı düşüktür.¹⁹⁴ Ergenlik çağındaki gençler kendilerini kanıtlamaya çalıştıkları için sınıfta birçok olumsuz davranışta bulunabilirler. Bu durumlarda öğretmenin öğrencilerin bazı hatalı davranışları karşısında hoşgörü göstermesi gerekir. Ayrıca öğretmenin farklı görüşler karşısında hoşgörülü olması ve öğrencilere bu yönüyle örnek olması gerekir. Sınıfta farklı yeteneklerde öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tüm bilgileri bir kerede anlamaları beklenemez. Öğretmen sabırla aynı konuyu defalarca anlatabilmeli, öğrencilerin sorunlarını dinlemelidir.¹⁹⁵

Bilmek ve öğretmek bir öğretmende bulunması gereken ana özelliklerdendir. Konusunu iyi bilmek, yeniliklere açık olmak, bunları öğrencilerine en uygun yöntemlerle anlatabilmek, öğretmenin en önde gelen nitelikleri arasında yer almaktadır. Toplumsal ve teknolojik değişimlerin hızla gerçekleştiği günümüzde, öğretmenin kendisini ve öğrencilerini geliştirebilmesi için açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olması gerekir. Bu özelliklere sahip öğretmen kendi fikirlerinin, duygularının algılarının başkalarından farklı olacağını bilir. Esnek ve yeni durumlara uyum sağlayabilen öğretmen, öğretim etkinlikleri düzenlerken de öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına vararak, programda onların ihtiyaçlarına uygun değişiklikler yapabilir.¹⁹⁶ Buna göre öğretmen kişilik boyutları içerisinde deneyime açıklık boyutunda yer alan özelliklere sahip olmalıdır.

Öğretmen öğrencilerine eşit ve objektif davranabilme, planlı ve programlı çalışma, sınıf düzenini sağlayabilme, öğrencilere hoşgörülü davranabilme, güzel ve

¹⁹³ Özdemir, S. ve Yalın, H., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayın, Ankara, 2000, s.71.

¹⁹⁴ Ergun, M., vd., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara, 1999, s.77-78.

¹⁹⁵ Erden, M., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998, s.39-40.

¹⁹⁶ Erden, a.g.k., s.40.

zengin bir dil özelliğine sahip olabilme, bunların yanı sıra, sıcak, sempatik ve dostça davranabilme günümüz öğretmeninde bulunması gereken temel özelliklerdir.¹⁹⁷ Öğrencilerin en fazla tepki gösterdiği olumsuz davranış, öğretmenlerin öğrencileri arasında ayırım yapmasıdır. Öğretmen, sınıftaki birkaç öğrencinin üstün başarı sağlamasına daha fazla zaman ayırıp diğer öğrencileri ihmal ediyorsa, hem adil hem de tarafsız davranmamış olur. Bütün öğrencilerin “Benim hakkımda kötü düşünmüyor.” dediği öğretmen adil ve tarafsız öğretmendir.¹⁹⁸ Bu yüzden ilkelerine bağlı ve dürüst olmak ideal bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri arasında sayılabilir.

Öğretmen öğrencileri yarınlara hazırlayabilmek için planlamaya önem vermeli, kendisinin ve öğrencilerinin zaman ve enerjilerini yerinde kullanmalıdır. Planlı bir öğretim, öğretmen ve öğrenci ilişkisi iletişimi kolaylaştırır. Öğretimlerini öğrencileri etkili ve sistemli olarak öğrenme hedeflerine götürecek şekilde planlar ve uygularlar. Öğretimlerini dikkatlice planlarlar ve planlanan bütün etkinlikleri zamanında, doğru ve tam olarak gerçekleştirirler.¹⁹⁹ Buna göre öğretmenlerin özellikle sorumluluk boyutunda yer alan özelliklere sahip olmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini tanımalı, onların geçmiş yaşantılarından edindikleri ve beraberinde eğitim ortamına getirdikleri nitelikleri incelemeli ve elde ettiği bilgilerden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemelidir. Öğrencilerinin ve çevresindekilerin kişiliğine saygı göstermelidir Öğrenciler yetişkinlerin söylediklerinden çok, yaptıklarını değerlendirirler. Bu yüzden öğretmen, öğrencileri için, sevecen, anlayışlı, yol gösterici, öğrenci başarısı ile ilgilenen bir model olmalıdır. Türk toplumunda öğretmen eskiden beri yalnızca bilgi aktaran; öğreten ve eğiten bir kimse değildir; bunun yanında toplum içinde bir önder, bir rehber bir planlayıcı, problem çözücü, teşvik edici, bütünleştirici, ve kaynaştırıcı gibi bir takım roller de öğretmene yüklenmiştir.²⁰⁰ Bu özellikler öğretmenlerin ağırlıklı olarak yumuşak başlılık boyutundaki kişilik özelliklerine sahip olmasını gerektirmektedir.

¹⁹⁷ Oktay, A., “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 1991, s.47.

¹⁹⁸ Ergun vd., a.g.k., s.81.

¹⁹⁹ Özdemir ve Yalın, a.g.k., s.79.

²⁰⁰ Ertuğrul, H., Öğretmenin Başarı Kılavuzu, Nesil Yayınları, İstanbul, 2000, s.14-21.

III. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN NOT VERME DAVRANIŞLARI İLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma öğretmenlerin not verme davranışlarının kişilik özellikleri ile ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin not verme davranışlarını sergileme sıklıkları ve kişilik özellikleri belirlenerek değişkenler arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Not verme davranışı sonuçları itibariyle öğrencilerin öğretmene ve derse yönelik tutumlarını etkileyebilecek niteliktedir. Öğrencinin dersten aldığı notu adil olarak algılamasının ve notu hangi kriterlere göre ve nasıl aldığını biliyor olması gibi unsurlar başarı azmi üzerinde etkili olacaktır. Bu nedenle bu araştırma öğretmenlerin not verme davranışları hakkında bilgi toplaması ve bu davranışları şekillendiren unsurlardan biri olan kişilik özellikleriyle ilişkisini belirlemesi açısından önem kazanmaktadır. Araştırmanın, okul yöneticilerine öğretmenlerin not verme davranışlarını daha etkin yönlendirebilmeleri açısından veri sağlayacağı düşünülebilir.

3.2. Araştırmanın Modeli, Kapsamı ve Varsayımları

Araştırma tanımlayıcı araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı araştırma, bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırma modelidir.²⁰¹ Buna göre araştırmada öğretmenlerin not verme davranışları ve kişilik özellikleri değerlendirilmiş ve her iki değişken arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma İstanbul İli Bağcılar İlçesi'nde faaliyet göstermekte olan liseleri kapsamaktadır. Özel liseler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmada öğretmenler arasında branşlarına göre ve ders verdikleri sınıflara göre herhangi bir ayırım yapılmamıştır.

²⁰¹ Kurtuluş, K., Pazarlama Araştırmaları, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1996, s.310.

Araştırmada öğretmenlerin kişilik özellikleri özellikler kuramlarından beş faktör kişilik kuramına göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri beş ana kişilik boyutu itibariyle değerlendirilmiş; boyutların içerdiği alt boyutlar araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin anket formunda yer alan ifade ve sorulara gerçekçi ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla anket uygulamasından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde öğretmenlerin kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan kişilik envanteri; ikinci bölümünde öğretmenlerin not verme davranışlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek; son bölümünde ise öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorularla ve yazılı sınavlarda ağırlıklı olarak hangi yöntemi kullandıklarını ortaya çıkarmak amacıyla sorulmuş bir soru yer almaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin kişilik özelliklerini değerlendirmek amacıyla Sevinç tarafından geliştirilmiş PERI Kişilik Envanteri'nin kısa versiyonu kullanılmıştır. Envanterin orijinali toplam 184 ifade içermekte ve beş ana boyut altında toplam 29 kişilik özelliğini değerlendirmektedir. Kısa formu ise toplam 25 ifade ile sadece beş ana kişilik boyutunu (deneyime açıklık, sorumluluk bilinci, dışadönüklük, uyumluluk, duygusal dengesizlik) analiz etmektedir. Envanterin 1894 kişilik norm grubundan elde edilen sonuçlara ilişkin raporlanan güvenilirlik analizleri (boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları 0,74 ile 0,87 arasında; test-tekrar test katsayıları ise 0,86 ile 0,93 arasında değişmektedir) envanterin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca envanterin sonuçlarının NEO-PI kişilik envanteri sonuçları ile uyumlu olduğu (korelasyon katsayıları 0,78 ile 0,86 arasında değişmektedir) raporlanmıştır.²⁰²

Envanterde yer alan ifadeler 5'li Likert ölçeğinde düzenlenmiştir. Değerlendirmeler kesinlikle katılıyorum seçeneğine 5, kesinlikle katılmıyorum seçeneğine 1 puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Buna göre envanterin boyutlarından

²⁰² Sevinç, L., PERI Kişilik Envanteri Teknik Kitapçığı, Assessment Systems Yayınları, İstanbul, 2006, s.5.

alınan yüksek puan kişinin ilgili boyuttaki kişilik özelliklerine sahip olma düzeyinin yüksek olduğunu; düşük puan ise tam tersi bir durumu ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucu, envanterin öngörüldüğü üzere beş boyuttan oluştuğunu doğrulamaktadır. Envanterin boyutları itibarıyla Cronbach α değerleri incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir ($\alpha >0,60$).

Tablo 3.1. PERI Kişilik Envanteri Kısa Form Faktör Analizi

| <i>İfadeler</i> | <i>Deneyime Açıklık</i> | <i>Sorumluluk Bilinci</i> | <i>Dışadönümlük</i> | <i>Uyumluluk</i> | <i>Duyusal Dengesizlik</i> |
|--|-------------------------|---------------------------|---------------------|------------------|----------------------------|
| Zengin bir hayal dünyam vardır | 0,71 | | | | |
| Sorunların çözümünde farklı görüşler ortaya atarım | 0,68 | | | | |
| Ortalama bir insandan daha fazla sanatla ilgilenirim | 0,66 | | | | |
| Soyut kavramlar üzerinde düşünmeyi severim | 0,62 | | | | |
| Hayatıma farklılık getirecek şeyleri denemekten hoşlanırım | 0,50 | | | | |
| Üzerime aldığım işleri büyük bir özenle yerine getiririm | | 0,79 | | | |
| Amaçlarıma ulaşmak için sonuna kadar uğraşırım | | 0,79 | | | |
| Bana verilen sorumlulukları yerine getirme konusunda kendime güvenim tamdır | | 0,77 | | | |
| Bir işe başlamadan önce tüm detayları düşünürüm | | 0,76 | | | |
| Her zaman daha iyisini yapmak için uğraşırım | | 0,72 | | | |
| Tanımadığım insanlarla bir arada olduğumda, konuşmayı ilk başlatan kişi ben olurum | | | 0,74 | | |
| Etrafımdaki insanları güldürmekten hoşlanırım | | | 0,69 | | |
| Herkese karşı güler yüz gösteririm | | | 0,63 | | |
| İnsanlarla kolay kolay samimiyet kuramam (T) | | | 0,56 | | |
| Hayatım sürekli bir koşuşturma içerisinde geçer | | | 0,48 | | |
| Birisine yardım ettiğimde herhangi bir karşılık beklemem | | | | 0,73 | |
| Herkese karşı, olduğum gibi davranmayı tercih ederim | | | | 0,69 | |
| Mümkün olduğunca zor durumdaki insanlara yardım ederim | | | | 0,65 | |
| Sahip olduğum meziyetler hakkında konuşmaktan hoşlanmam | | | | 0,51 | |
| Düşündüğüm şeyleri karşımdakinin yüzüne söylemekten çekinmem | | | | 0,43 | |

| <i>İfadeler</i> | <i>Deneyime Açıklık</i> | <i>Sorumluluk Bilinci</i> | <i>Dışadönüklük</i> | <i>Uyumluluk</i> | <i>Duyusal Dengesizlik</i> |
|---|-------------------------|---------------------------|---------------------|------------------|----------------------------|
| Başıma ne gelirse gelsin gelecek ile ilgili iyimser düşünürüm (T) | | | | | 0,68 |
| Kolay kolay öfkelenmem (T) | | | | | 0,66 |
| İşler yolunda gitmediğinde umutsuzluğa kapılırım | | | | | 0,64 |
| Çoğunlukla başkalarına rezil olma endişesini taşırım | | | | | 0,61 |
| Bir işi yaparken her an bir aksilik çıkacağından endişe ederim | | | | | 0,53 |
| Cronbach α | 0,62 | 0,82 | 0,63 | 0,66 | 0,61 |

KMO= 0,75; Bartlett's Test $p= 0,00 < 0,05$

(T) Ters kodlanmıştır

Araştırmada öğretmenlerin not verme davranışlarını sergileme sıklıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekte 5'li Likert ölçeğinde düzenlenmiş toplam 16 ifade yer almaktadır. Değerlendirmeler kesinlikle katılıyorum seçeneğine 5, kesinlikle katılmıyorum seçeneğine 1 puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu (Tablo 3.2), envanterin dört boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Boyutların içerdikleri ifadeler incelenerek boyutlara sırasıyla “Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme”, “Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma”, “Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme” ve “Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma” isimleri verilmiştir.

Araştırma öncesinde pilot uygulama (n=28) gerçekleştirilerek ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin yüzey geçerliliği ifadelerin konunun uzmanları tarafından değerlendirilmesi suretiyle gerçekleştirilmiş; buna ek olarak pilot uygulama esnasında deneklere ifadelere yanıt verdikten sonra ifadeden ne anladıkları sorularak ifadenin ölçmek istenen davranışı ölçme özelliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir. Pilot çalışmada yer alan deneklerin bir kısmına (n=11) anket uygulaması 10 gün sonra tekrar edilmiş ve ölçeğin test tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar göre (0,88 ile 0,93 arasında değişmektedir) ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Not verme davranışları ölçeğinden alınan yüksek puan öğretmenin ilgili boyutun içerdiği davranışları sergileme sıklığının yüksek olduğunu; düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir. Ölçeğin boyutları itibariyle Cronbach α değerleri incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir ($\alpha > 0,60$).

Tablo 3.2. Not Verme Davranışları Ölçeği Faktör Analizi

| <i>İfadeler</i> | <i>Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme</i> | <i>Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma</i> | <i>Sınav Kağıdını Değerlendirme</i> | <i>Sınav Sonuçlarını Hesaplama</i> |
|--|--|--|-------------------------------------|------------------------------------|
| Öğrencilere not vermede kullandığım ölçütler hakkında bilgi veririm | 0,83 | | | |
| Öğrenci velilerine öğrencilerin notları hakkında bilgi veririm | 0,78 | | | |
| Öğrencinin aldığı not hakkında şüpheleri varsa nedenlerini açıklamaktan çekinmem | 0,76 | | | |
| Sınavda öğrencilerin uymaları gereken kuralları doğru anlamalarını sağlarım | 0,59 | | | |
| Öğrencilere okulun not sistemini önceden açıklarım | 0,47 | | | |
| Sınavı izleyen derste soruları sınıfta cevaplarım ve çözerim | | 0,89 | | |
| Sınav sonuçlarını en kısa zamanda öğrencilere bildirmeye çalışırım | | 0,77 | | |
| Yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlarım | | 0,74 | | |
| Sınav kağıtlarını değerlendirirken güçlük derecesi fazla olan sorulara daha çok puan veririm. | | | 0,73 | |
| Puanlamayı yaparken sadece sonuca değil, aynı zamanda gidiş yoluna da puan veririm | | | 0,71 | |
| Soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırarım | | | 0,53 | |
| Verdiğim notu kişisel görüşlerimden çok objektif kanıtlara dayandırırım | | | 0,48 | |
| Öğrencinin ödevlerde sergilediği performansı sınav sonucunu belirlerken dikkate alırım | | | | 0,84 |
| Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak ek puan veririm | | | | 0,73 |
| Sınav sonuçlarını nota çevirirken sınıf ortalamasını ve puanların ortalamadan sapmasını dikkate alırım. | | | | 0,71 |
| Sınıf başarısız olduğunda herkese ek puan veririm | | | | 0,64 |
| Cronbach α | 0,71 | 0,70 | 0,81 | 0,71 |

KMO= 0,68; Bartlett's Test p= 0,00<0,05

3.4. Anakütle ve Örneklem

Araştırmanın anakütlesini İstanbul İli Bağcılar İlçesi'nde faaliyet göstermekte olan devlet liselerinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada rasgele seçilen 12 lisede anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamada toplam 300 anket dağıtılmış geri dönen geçerli anket sayısı 162 olmuştur (geri dönüş oranı %54).

3.5. Kullanılan İstatistik Analizler

Araştırmada öğretmenlerin kişilik envanteri sonuçları ve not verme davranışlarını değerlendiren ölçekten elde ettiği puanlar ortalama ve standart sapma değerleri ile sunulmuş; öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sorularda ise frekans dağılımları kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişilik envanterinden ve not verme davranışları ölçeğinden elde ettikleri puanların demografik özelliklerine göre farklılıklarını belirlemek amacıyla iki kategorili değişkenlerde z testi; ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerde ise tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA analizinde farklılığın hangi kategorilerde ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerden Tukey HSD testinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışları ile ilişkisi korelasyon analizi ile; kişilik özelliklerinin not verme davranışları üzerindeki etkisi ise çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir.

Tüm analizler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.6. Hipotezler

Araştırmada test edilmek üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

- 1) H1: Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden (a) deneyime açıklık, (b) sorumluluk bilinci, (c) dışadönüklük, (d) uyumluluk ve (e) duygusal dengesizlik öğretmenin “öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme” davranışını sergileme sıklığı üzerinde etkilidir.
- 2) H1: Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden (a) deneyime açıklık, (b) sorumluluk bilinci, (c) dışadönüklük, (d) uyumluluk ve (e) duygusal

dengesizlik öğretmeninin “sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma” davranışını sergileme sıklığı üzerinde etkilidir.

- 3) H1: Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden (a) deneyime açıklık, (b) sorumluluk bilinci, (c) dışadönüklük, (d) uyumluluk ve (e) duygusal dengesizlik öğretmenin “sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme” davranışını sergileme sıklığı üzerinde etkilidir.
- 4) H1: Öğretmenlerin kişilik özelliklerinden (a) deneyime açıklık, (b) sorumluluk bilinci, (c) dışadönüklük, (d) uyumluluk ve (e) duygusal dengesizlik öğretmenin “not verirken sınav dışı performansı dikkate alma” davranışını sergileme sıklığı üzerinde etkilidir.

3.7. Bulgular ve Değerlendirme

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri sunulmuş ve öğretmenlerin kişilik özelliklerine ve not verme davranışlarına ilişkin elde edilen bulgular aktarılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.7.1. Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.3) öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%54) kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin örneklem içerisindeki oranı %46 olmuştur. Kadın ve erkeklerin örneklem içerisinde hemen hemen birbirine eşit oranda yer aldığı söylenebilir.

Tablo 3.3: Cinsiyetlerine Göre Dağılım

| | Frekans | Yüzde |
|--------|---------|-------|
| Erkek | 75 | 46 |
| Kadın | 87 | 54 |
| Toplam | 162 | 100 |

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.4) öğretmenlerin çoğunluğa yakınının (%71) 30 yaş ve üzeri yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Bunu %22 ile 25 ile 29 yaş grubunda yer alanlar izlemektedir. Yaşı 25'in altında olan öğretmenlerin örneklem içerisindeki oranı ise %7'dir.

Tablo 3.4: Yaşlarına Göre Dağılım

| | Frekans | Yüzde |
|-------------|---------|-------|
| 25'in altı | 12 | 7 |
| 25-29 arası | 35 | 22 |
| 30-34 arası | 63 | 39 |
| 35 ve üzeri | 52 | 32 |
| Toplam | 162 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.5) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%91) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Önlisans mezunu öğretmenlerin örneklem içerisindeki oranı ise %9'dur.

Tablo 3.5: Eğitim Düzeylerine Göre Dağılım

| | Frekans | Yüzde |
|----------|---------|-------|
| Önlisans | 14 | 9 |
| Lisans | 148 | 91 |
| Toplam | 162 | 100 |

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.6) öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%64) Türkçe/Edebiyat ve Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Din Kültürü vb.) branşlarında öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Bunu %22 ile Matematik/Geometri branşlarında; %9 ile de Fen Bilimleri (Fen, Kimya, Biyoloji, Fizik vb.) branşlarında öğretmenlik yapanlar izlemektedir. Diğer branşlarda (yabancı dil, Beden Eğitimi) öğretmenlik yapan öğretmenlerin örneklem içerisindeki oranı ise %5'dir.

Tablo 3.6: Branşlarına Göre Dağılım

| | Frekans | Yüzde |
|--------------------|---------|-------|
| Matematik/Geometri | 35 | 22 |
| Türkçe/Edebiyat | 48 | 30 |
| Sosyal Bilimler | 55 | 34 |
| Fen Bilimleri | 15 | 9 |
| Diğer | 9 | 5 |
| Toplam | 162 | 100 |

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.7) öğretmenlerin çoğunluğa yakınının (%73) 5 ve üzeri süredir öğretmenlik mesleğini yerine getirdiği görülmektedir. Bunu %20 ile mesleki deneyimi 1 ile 4 yıl arasında olanlar izlemektedir. Mesleki deneyimi 1 yıldan az olan öğretmenlerin ise örneklem içerisindeki oranı %7 olmuştur.

Tablo 3.7: Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılım

| | Frekans | Yüzde |
|-----------------|---------|-------|
| 1 yıldan az | 11 | 7 |
| 1-4 yıl arası | 33 | 20 |
| 5-9 yıl arası | 67 | 42 |
| 10 yıl ve üzeri | 51 | 31 |
| Toplam | 162 | 100 |

Öğretmenlerin öğrencilerine yazılı sınav yaparken tercih ettikleri değerlendirme yöntemlerinin dağılımı incelendiğinde (Tablo 3.8) öğretmenlerin yarısının (%50) öğrencilerine sınav yaparken hem klasik yazılı yoklama hem de çoktan seçmeli test kullandıkları görülmektedir. Ağırlıklı (%70 ve üzerinde oranında bu yöntemi tercih edenler) klasik yazılı yoklama kullanan öğretmenlerin örneklem içerisindeki oranı %30; ağırlıklı çoktan seçmeli test yöntemini tercih edenlerin oranı ise %19'dur. Klasik yazılı yoklamanın öğretmenler tarafından kullanılma oranı ortalama %56,6 (SD=22,3); çoktan seçmeli test yönteminin kullanılma oranı ise ortalama %43,3 (SD=22,3) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 3.8: Kullandıkları Değerlendirme Yöntemine Göre Dağılım

| | Frekans | Yüzde |
|---------------------------------|---------|-------|
| Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 51 | 31 |
| Klasik yazılı yoklama ve test | 81 | 50 |
| Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 30 | 19 |
| Toplam | 162 | 100 |

3.7.2. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik envanterinden aldıkları puanlar incelendiğinde (Tablo 3.9) öğretmenlerin en yüksek puanı sorumluluk bilinci (4,31) ve uyumluluk (4,08) boyutlarında aldıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sorumluluk bilincinin yüksek olduğu ve başkalarıyla geçimli kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir.

Bu boyutları sırasıyla deneyime açıklık (3,73) ve dışadönüklük (3,61) boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin her iki boyutun içerdiği kişilik özelliklerine sahip oldukları; ancak aldıkları puanın yeterince yüksek olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal dengesizlik boyutunda aldıkları puan (2,84) incelendiğinde ise öğretmenlerin kısmen duygusal dengesizliğe sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin kişilik boyutlarından elde ettikleri puanların demografik özelliklerine göre farklılıkları iki kategorili değişkenlerde (cinsiyet, eğitim) z testi ile; ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerde ise tek yönlü ANOVA analizi ile test edilmiştir.

Tablo 3.9: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

| | O | SS |
|----------------------|------|------|
| Deneyime Açıklık | 3,73 | 0,60 |
| Sorumluluk Bilinci | 4,31 | 0,55 |
| Dışadönüklük | 3,61 | 0,65 |
| Uyumluluk | 4,08 | 0,52 |
| Duygusal Dengesizlik | 2,84 | 0,68 |

Öğretmenlerin kişilik boyutlarından deneyime açıklık boyutundan aldıkları puanların demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.10) öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların sadece branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre Matematik/Geometri ile diğer kategorisindeki branşlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin, Türkçe/Edebiyat, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarında öğretmenlik yapanlara göre bu boyuttan aldıkları puanın daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10: Öğretmenlerin Deneyime Açıklık Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | O | SS | z/F | p |
|----------------------------------|---------------------------------|------|------|------|-------|
| Cinsiyet | Erkek | 3,75 | 0,58 | 0,51 | 0,61 |
| | Kadın | 3,71 | 0,62 | | |
| Yaş | 25'in altı | 3,97 | 0,61 | 0,93 | 0,43 |
| | 25-29 arası | 3,79 | 0,62 | | |
| | 30-34 arası | 3,69 | 0,58 | | |
| | 35 ve üzeri | 3,68 | 0,61 | | |
| Eğitim | Önlisans | 3,85 | 0,76 | 0,77 | 0,44 |
| | Lisans | 3,72 | 0,59 | | |
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 3,80 | 0,57 | 1,76 | 0,16 |
| | 1-4 yıl arası | 3,93 | 0,65 | | |
| | 5-9 yıl arası | 3,66 | 0,58 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 3,67 | 0,58 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 3,51 | 0,62 | 2,91 | 0,02* |
| | Türkçe/Edebiyat | 3,91 | 0,54 | | |
| | Sosyal Bilimler | 3,72 | 0,63 | | |
| | Fen Bilimleri | 3,84 | 0,43 | | |
| | Diğer | 3,49 | 0,64 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 3,82 | 0,62 | 2,62 | 0,08 |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 3,62 | 0,59 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 3,86 | 0,56 | | |

*p<0,05

Öğretmenlerin kişilik boyutlarından sorumluluk bilinci boyutundan aldıkları puanların demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.11) öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların sadece branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre Matematik/Geometri ile diğer kategorisindeki branşlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin, Türkçe/Edebiyat, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarında öğretmenlik yapanlara göre bu boyuttan aldıkları puanın daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11: Öğretmenlerin Sorumluluk Bilinci Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | O | SS | z/F | p |
|----------------------------------|---------------------------------|------|------|------|--------|
| Cinsiyet | Erkek | 4,36 | 0,54 | 1,12 | 0,26 |
| | Kadın | 4,26 | 0,55 | | |
| Yaş | 25'in altı | 4,15 | 0,62 | 2,01 | 0,12 |
| | 25-29 arası | 4,34 | 0,47 | | |
| | 30-34 arası | 4,21 | 0,66 | | |
| | 35 ve üzeri | 4,43 | 0,40 | | |
| Eğitim | Önlisans | 4,37 | 0,56 | 0,46 | 0,64 |
| | Lisans | 4,30 | 0,55 | | |
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 4,13 | 0,59 | 2,22 | 0,09 |
| | 1-4 yıl arası | 4,35 | 0,50 | | |
| | 5-9 yıl arası | 4,21 | 0,64 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 4,44 | 0,38 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 4,02 | 0,64 | 4,43 | 0,00** |
| | Türkçe/Edebiyat | 4,46 | 0,47 | | |
| | Sosyal Bilimler | 4,37 | 0,49 | | |
| | Fen Bilimleri | 4,37 | 0,56 | | |
| | Diğer | 4,07 | 0,49 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 4,31 | 0,59 | 2,01 | 0,14 |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 4,24 | 0,54 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 4,47 | 0,45 | | |

**p<0,01

Öğretmenlerin kişilik boyutlarından dışadönüklük boyutundan aldıkları puanların demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.12) öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların sadece branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre Matematik/Geometri ile diğer kategorisindeki branşlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin, Türkçe/Edebiyat, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarında öğretmenlik yapanlara göre bu boyuttan aldıkları puanın daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.12: Öğretmenlerin Dışadönüklük Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | O | SS | z/F | p |
|----------------------------------|---------------------------------|------|------|-------|-------|
| Cinsiyet | Erkek | 3,62 | 0,62 | 0,11 | 0,92 |
| | Kadın | 3,61 | 0,67 | | |
| Yaş | 25'in altı | 3,82 | 0,47 | 0,50 | 0,68 |
| | 25-29 arası | 3,63 | 0,73 | | |
| | 30-34 arası | 3,58 | 0,60 | | |
| | 35 ve üzeri | 3,59 | 0,69 | | |
| Eğitim | Önlisans | 3,60 | 0,95 | -0,06 | 0,95 |
| | Lisans | 3,61 | 0,61 | | |
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 3,93 | 0,42 | 1,15 | 0,33 |
| | 1-4 yıl arası | 3,65 | 0,74 | | |
| | 5-9 yıl arası | 3,55 | 0,59 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 3,59 | 0,68 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 3,38 | 0,67 | 2,66 | 0,03* |
| | Türkçe/Edebiyat | 3,80 | 0,59 | | |
| | Sosyal Bilimler | 3,65 | 0,63 | | |
| | Fen Bilimleri | 3,55 | 0,75 | | |
| | Diğer | 3,35 | 0,51 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 3,63 | 0,67 | 0,23 | 0,79 |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 3,58 | 0,60 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 3,67 | 0,74 | | |

*p<0,05

Öğretmenlerin kişilik boyutlarından uyumluluk boyutundan aldıkları puanların demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.13) öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların sadece branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre Türkçe/Edebiyat ve Sosyal Bilimler branşlarında öğretmenlik yapanların bu boyuttan aldıkları puanın diğer branşlarda öğretmenlik yapanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.13: Öğretmenlerin Uyumluluk Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | <i>O</i> | <i>SS</i> | <i>z/F</i> | <i>p</i> |
|----------------------------------|---------------------------------|----------|-----------|------------|----------|
| Cinsiyet | Erkek | 4,15 | 0,55 | 1,49 | 0,14 |
| | Kadın | 4,03 | 0,49 | | |
| Yaş | 25'in altı | 3,97 | 0,49 | 1,22 | 0,30 |
| | 25-29 arası | 3,96 | 0,54 | | |
| | 30-34 arası | 4,13 | 0,52 | | |
| | 35 ve üzeri | 4,14 | 0,51 | | |
| Eğitim | Önlisans | 4,01 | 0,62 | -0,52 | 0,60 |
| | Lisans | 4,09 | 0,51 | | |
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 4,05 | 0,44 | 0,51 | 0,67 |
| | 1-4 yıl arası | 4,10 | 0,56 | | |
| | 5-9 yıl arası | 4,03 | 0,55 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 4,15 | 0,47 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 3,83 | 0,44 | 3,32 | 0,01* |
| | Türkçe/Edebiyat | 4,21 | 0,59 | | |
| | Sosyal Bilimler | 4,16 | 0,46 | | |
| | Fen Bilimleri | 4,03 | 0,58 | | |
| | Diğer | 4,04 | 0,38 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 4,11 | 0,52 | 0,10 | 0,91 |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 4,07 | 0,50 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 4,07 | 0,58 | | |

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin kişilik boyutlarından duygusal dengesizlik boyutundan aldıkları puanların demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.14) öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanların sadece cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre kadın öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanın erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.14: Öğretmenlerin Duygusal Dengesizlik Boyutundan Aldıkları Puanların Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | O | SS | z/F | p |
|----------------------------------|---------------------------------|------|------|-------|-------|
| Cinsiyet | Erkek | 2,69 | 0,63 | -2,78 | 0,01* |
| | Kadın | 2,98 | 0,70 | | |
| Yaş | 25'in altı | 3,12 | 0,97 | 1,23 | 0,30 |
| | 25-29 arası | 2,90 | 0,69 | | |
| | 30-34 arası | 2,86 | 0,60 | | |
| | 35 ve üzeri | 2,73 | 0,69 | | |
| Eğitim | Önlisans | 2,77 | 0,48 | -0,42 | 0,68 |
| | Lisans | 2,85 | 0,70 | | |
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 2,98 | 1,05 | 0,28 | 0,84 |
| | 1-4 yıl arası | 2,90 | 0,68 | | |
| | 5-9 yıl arası | 2,82 | 0,65 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 2,81 | 0,65 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 2,90 | 0,70 | 0,38 | 0,83 |
| | Türkçe/Edebiyat | 2,77 | 0,68 | | |
| | Sosyal Bilimler | 2,87 | 0,65 | | |
| | Fen Bilimleri | 2,76 | 0,66 | | |
| | Diğer | 2,98 | 0,88 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 2,85 | 0,68 | 0,04 | 0,96 |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 2,85 | 0,73 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 2,81 | 0,55 | | |

*p<0,05

3.7.3. Öğretmenlerin Not Verme Davranışları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin not verme davranışlarını değerlendirmeye yönelik kullanılan ölçekten aldıkları puanlar incelendiğinde (Tablo 3.15) öğretmenlerin öğrenciyi aldığı not hakkında ve genel olarak not sistemi hakkında bilgilendirdikleri (4,55), sınav sonuçlarını ve sınav kağıtlarını öğrenciyle paylaşıp sınavda sordukları soruları çözdükleri (4,32) görülmektedir. Öğretmenlerin sınav kağıtlarını değerlendirirken objektif yöntemler (zor sorulara yüksek puan, gidiş yoluna puan verme, ilgisiz yanıtlara puan vermeme) kullandıkları (4,10); buna karşın not verirken kısmen öğrencilerin sınav dışında sergilediği performansı (ödevlerde sergilediği performans, davranışlar, sınıfın genel başarısı) da dikkate aldıkları görülmektedir.

Tablo 3.15: Öğretmenlerin Not Verme Davranışları

| | O | SS |
|--|------|------|
| Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme | 4,55 | 0,43 |
| Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma | 4,32 | 0,61 |
| Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme | 4,10 | 0,80 |
| Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma | 3,29 | 0,90 |

Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından olan öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde (Tablo 3.16) öğretmenlerin sıklıkla sınavda öğrencilerin uymaları gereken kuralları doğru anlamalarını sağladıkları (4,66), öğrencinin aldığı not hakkında şüpheleri varsa nedenlerini açıkladıkları (4,59) ve öğrenci velilerine öğrencilerin notları hakkında bilgi verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin göreceli olarak daha az sıklıkla gerçekleştirdikleri uygulamalar ise öğrencilere okulun not sistemini önceden açıklamak (4,47) ve öğrencilere not vermede kullandığı ölçütler hakkında bilgi vermek (4,45) olmuştur.

Tablo 3.16: Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme

| | O | SS |
|--|------|------|
| Sınavda öğrencilerin uymaları gereken kuralları doğru anlamalarını sağlarım | 4,66 | 0,49 |
| Öğrencinin aldığı not hakkında şüpheleri varsa nedenlerini açıklamaktan çekinmem | 4,59 | 0,62 |
| Öğrenci velilerine öğrencilerin notları hakkında bilgi veririm | 4,54 | 0,60 |
| Öğrencilere okulun not sistemini önceden açıklarım | 4,47 | 0,79 |
| Öğrencilere not vermede kullandığım ölçütler hakkında bilgi veririm | 4,45 | 0,63 |
| Genel | 4,55 | 0,43 |

Öğretmenlerin öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme davranışlarının demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.17) öğretmenlerin bu davranışlarının sadece branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre Matematik/Geometri öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre öğrenciyi not sistemiyle ilgili daha az bilgilendirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.17: Öğretmenlerin Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme Davranışlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | <i>O</i> | <i>SS</i> | <i>z/F</i> | <i>p</i> |
|----------------------------------|---------------------------------|----------|-----------|------------|----------|
| Cinsiyet | Erkek | 4,53 | 0,45 | -0,55 | 0,58 |
| | Kadın | 4,57 | 0,42 | | |
| Yaş | 25'in altı | 4,57 | 0,42 | 0,36 | 0,78 |
| | 25-29 arası | 4,61 | 0,36 | | |
| | 30-34 arası | 4,51 | 0,47 | | |
| | 35 ve üzeri | 4,55 | 0,45 | | |
| Eğitim | Önlisans | 4,59 | 0,42 | 0,34 | 0,74 |
| | Lisans | 4,54 | 0,44 | | |
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 4,49 | 0,40 | 0,17 | 0,92 |
| | 1-4 yıl arası | 4,52 | 0,38 | | |
| | 5-9 yıl arası | 4,56 | 0,45 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 4,56 | 0,46 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 4,09 | 0,40 | 19,96 | 0,00** |
| | Türkçe/Edebiyat | 4,78 | 0,26 | | |
| | Sosyal Bilimler | 4,63 | 0,39 | | |
| | Fen Bilimleri | 4,57 | 0,38 | | |
| | Diğer | 4,58 | 0,43 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 4,57 | 0,40 | 2,30 | 0,10 |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 4,49 | 0,48 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 4,68 | 0,33 | | |

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından olan sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma boyutunda yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlar incelendiğinde (Tablo 3.18)

öğretmenlerin sınav sonuçlarını en kısa zamanda öğrencilere bildirmeye çalıştığı (4,49), sınavı izleyen derste soruları sınıfta cevaplayıp çözdüğü (4,39) ve yazılı sınav yaptığı durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağladıkları (4,11) görülmektedir.

Tablo 3.18: Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma

| | O | SS |
|--|------|------|
| Sınav sonuçlarını en kısa zamanda öğrencilere bildirmeye çalışırım | 4,49 | 0,63 |
| Sınavı izleyen derste soruları sınıfta cevaplarım ve çözerim | 4,39 | 0,71 |
| Yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlarım | 4,11 | 0,95 |
| Genel | 4,32 | 0,61 |

Öğretmenlerin sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma davranışlarının demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.19) öğretmenlerin bu davranışlarının sadece branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre Matematik/Geometri ile diğer kategorisindeki branşlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin, Türkçe/Edebiyat, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarında öğretmenlik yapanlara göre bu boyuttan aldıkları puanın daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.19: Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma Davranışlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | O | SS | z/F | p |
|----------|-------------|------|------|-------|------|
| Cinsiyet | Erkek | 4,26 | 0,61 | -1,20 | 0,23 |
| | Kadın | 4,37 | 0,60 | | |
| Yaş | 25'in altı | 4,53 | 0,54 | 1,03 | 0,38 |
| | 25-29 arası | 4,34 | 0,71 | | |
| | 30-34 arası | 4,23 | 0,60 | | |
| | 35 ve üzeri | 4,36 | 0,55 | | |
| Eğitim | Önlisans | 4,38 | 0,58 | 0,40 | 0,69 |
| | Lisans | 4,31 | 0,61 | | |

| | | O | SS | z/F | p |
|----------------------------------|---------------------------------|------|------|------|-------|
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 4,46 | 0,58 | 0,54 | 0,66 |
| | 1-4 yıl arası | 4,27 | 0,69 | | |
| | 5-9 yıl arası | 4,27 | 0,59 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 4,38 | 0,58 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 4,11 | 0,60 | 2,76 | 0,03* |
| | Türkçe/Edebiyat | 4,51 | 0,52 | | |
| | Sosyal Bilimler | 4,33 | 0,63 | | |
| | Fen Bilimleri | 4,27 | 0,62 | | |
| | Diğer | 4,08 | 0,68 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 4,31 | 0,62 | 0,83 | 0,44 |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 4,28 | 0,61 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 4,45 | 0,57 | | |

*p<0,05

Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde (Tablo 3.20) öğretmenlerin verdiği notu kişisel görüşlerinden çok objektif kanıtlara dayandırdığı (4,42), sınav kağıtlarını değerlendirirken güçlük derecesi fazla olan sorulara daha çok puan verdiği (4,14), puanlamayı yaparken sadece sonuca değil, aynı zamanda gidiş yoluna da puan verdiği (4,11) görülmektedir. Öğretmenlerin göreceli olarak daha az sıklıkla soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırdığı (3,69) ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.20: Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme

| | O | SS |
|---|------|------|
| Verdiğim notu kişisel görüşlerimden çok objektif kanıtlara dayandırırım | 4,42 | 0,87 |
| Sınav kağıtlarını değerlendirirken güçlük derecesi fazla olan sorulara daha çok puan veririm. | 4,14 | 1,04 |
| Puanlamayı yaparken sadece sonuca değil, aynı zamanda gidiş yoluna da puan veririm | 4,11 | 0,99 |
| Soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırım | 3,69 | 1,16 |
| Genel | 4,10 | 0,80 |

Öğretmenlerin sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme davranışlarının demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.21) öğretmenlerin bu davranışlarının eğitim düzeylerine ve branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre lisans mezunlarının önlisans mezunlarına göre; Türkçe/Edebiyat ve Fen Bilimleri branşlarında öğretmenlik yapanların diğer branşlarda öğretmenlik yapanlara göre bu boyuttaki davranışları daha sık sergilediği görülmektedir.

Tablo 3.21: Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme Davranışlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | O | SS | z/F | p |
|----------------------------------|---------------------------------|------|------|-------|--------|
| Cinsiyet | Erkek | 4,01 | 0,83 | -1,34 | 0,18 |
| | Kadın | 4,18 | 0,76 | | |
| Yaş | 25'in altı | 4,00 | 0,98 | 0,16 | 0,92 |
| | 25-29 arası | 4,05 | 1,03 | | |
| | 30-34 arası | 4,10 | 0,65 | | |
| | 35 ve üzeri | 4,14 | 0,75 | | |
| Eğitim | Önlisans | 3,66 | 1,40 | -2,17 | 0,03* |
| | Lisans | 4,14 | 0,71 | | |
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 4,00 | 1,02 | 0,78 | 0,51 |
| | 1-4 yıl arası | 3,94 | 1,00 | | |
| | 5-9 yıl arası | 4,11 | 0,69 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 4,21 | 0,72 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 3,84 | 0,68 | 8,80 | 0,00** |
| | Türkçe/Edebiyat | 4,57 | 0,33 | | |
| | Sosyal Bilimler | 3,80 | 0,94 | | |
| | Fen Bilimleri | 4,32 | 0,53 | | |
| | Diğer | 3,98 | 1,18 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 4,28 | 0,68 | 2,06 | 0,13 |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 4,00 | 0,78 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 4,06 | 0,97 | | |

*p<0,05 **p<0,01

Öğretmenlerin ölçeğin son boyutu olan not verirken sınav dışı performansı dikkate alma boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde (Tablo 3.22) öğretmenlerin öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak ek puan

verdikleri (3,68) ve öğrencinin ödevlerde sergilediği performansı sınav sonucunu belirlerken dikkate aldıkları (3,50) görülmektedir. Öğretmenlerin kısmen sergiledikleri davranışlar ise sınav sonuçlarını nota çevirirken sınıf ortalamasını ve puanların ortalamadan sapmasını dikkate almak (3,41) ve sınıf başarısız olduğunda herkese ek puan vermek olduğu (2,64) ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.22: Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma

| | O | SS |
|---|------|------|
| Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak ek puan veririm | 3,68 | 1,22 |
| Öğrencinin ödevlerde sergilediği performansı sınav sonucunu belirlerken dikkate alırım | 3,50 | 1,35 |
| Sınav sonuçlarını nota çevirirken sınıf ortalamasını ve puanların ortalamadan sapmasını dikkate alırım. | 3,41 | 1,14 |
| Sınıf başarısız olduğunda herkese ek puan veririm | 2,64 | 1,25 |
| Genel | 3,29 | 0,90 |

Öğretmenlerin not verirken sınav dışı performansı dikkate alma davranışlarının demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde (Tablo 3.23) öğretmenlerin bu davranışlarının sadece kullandıkları değerlendirme yöntemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre ağırlıklı çoktan seçmeli test kullanan öğretmenlerin ağırlıklı klasik yazılı yoklama kullanan ya da her iki uygulamayı benzer oranlarda kullanan öğretmenlere göre bu boyuttaki davranışları daha sık sergilediği görülmektedir.

Tablo 3.23: Öğretmenlerin Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma Davranışlarının Demografik Özelliklerine Göre Farklılıkları

| | | O | SS | z/F | p |
|----------|-------------|------|------|-------|------|
| Cinsiyet | Erkek | 3,24 | 0,88 | -0,63 | 0,53 |
| | Kadın | 3,33 | 0,92 | | |
| Yaş | 25'in altı | 3,02 | 0,86 | 1,63 | 0,18 |
| | 25-29 arası | 3,13 | 0,86 | | |
| | 30-34 arası | 3,27 | 0,96 | | |
| | 35 ve üzeri | 3,49 | 0,84 | | |

| | | O | SS | z/F | p |
|----------------------------------|---------------------------------|------|------|------|--------|
| Eğitim | Önlisans | 3,32 | 0,53 | 0,13 | 0,90 |
| | Lisans | 3,29 | 0,93 | | |
| Mesleki Deneyim | 1 yıldan az | 2,91 | 0,89 | 1,05 | 0,37 |
| | 1-4 yıl arası | 3,35 | 0,80 | | |
| | 5-9 yıl arası | 3,24 | 0,91 | | |
| | 10 yıl ve üzeri | 3,41 | 0,95 | | |
| Branş | Matematik/Geometri | 3,29 | 0,84 | 2,14 | 0,08 |
| | Türkçe/Edebiyat | 3,59 | 1,08 | | |
| | Sosyal Bilimler | 3,12 | 0,78 | | |
| | Fen Bilimleri | 3,05 | 0,73 | | |
| | Diğer | 3,21 | 0,78 | | |
| Kullandığı Değerlendirme Yöntemi | Ağırlıklı klasik yazılı yoklama | 3,13 | 1,01 | 5,76 | 0,00** |
| | Klasik yazılı yoklama ve test | 3,21 | 0,82 | | |
| | Ağırlıklı çoktan seçmeli test | 3,78 | 0,77 | | |

**p<0,01

3.7.4. Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Not Verme Davranışları Üzerindeki Etkisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin not verme davranışları ile kişilik özelliklerinin ilişkisini belirlemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre (Tablo 3.24) “Öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme” ve “Sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma” davranışlarının duygusal dengesizlik hariç tüm kişilik boyutlarıyla; “Sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme” davranışlarının ise sadece sorumluluk bilinci, dışadönüklük ve uyumluluk boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. “Not verirken sınav dışı performansı dikkate alma” davranışları ise hiçbir kişilik boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır. Anlamlı bulunan korelasyon katsayılarının tamamı pozitif yönde ancak düşüktür ($r<0,40$).

Öğretmenlerin öğrenciye not sistemiyle ilgili bilgilendirme davranışlarının en fazla sorumluluk bilinci boyutundaki kişilik özellikleriyle ($r=0,33$) ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenin sorumluluk bilincine sahip olma düzeyi arttıkça

öğrenciye not sistemiyle ilgili bilgilendirme davranışlarını sergileme sıklığı artmaktadır. Bu kişilik boyutunu sırasıyla deneyime açıklık ($r=0,26$), dışadönüklük ($r=0,26$) ve uyumluluk ($r=0,25$) boyutları izlemektedir.

Öğretmenlerin sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma davranışlarının en fazla sorumluluk bilinci boyutundaki kişilik özellikleriyle ($r=0,33$) ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenin sorumluluk bilincine sahip olma düzeyi arttıkça sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma davranışlarını sergileme sıklığı artmaktadır. Bu kişilik boyutunu sırasıyla dışadönüklük ($r=0,27$), uyumluluk ($r=0,25$) ve deneyime açıklık ($r=0,18$) boyutları izlemektedir.

Öğretmenlerin sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme davranışlarının en fazla dışadönüklük boyutundaki kişilik özellikleriyle ($r=0,33$) ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenin dışadönük kişilik özelliklerine sahip olma düzeyi arttıkça sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme davranışlarını sergileme sıklığı artmaktadır. Bu kişilik boyutunu sırasıyla sorumluluk bilinci ($r=0,20$) ve , uyumluluk ($r=0,20$) boyutları izlemektedir.

Tablo 3.24: Korelasyon Analizi Sonuçları

| | <i>Deneyime Açıklık</i> | | <i>Sorumluluk Bilinci</i> | | <i>Dışa Dönüklük</i> | | <i>Uyumluluk</i> | | <i>Duyusal Dengesizlik</i> | |
|--|-------------------------|--------|---------------------------|--------|----------------------|--------|------------------|--------|----------------------------|-------|
| | r | p | r | p | r | p | r | p | r | p |
| Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme | 0,26 | 0,00** | 0,33 | 0,00** | 0,26 | 0,00** | 0,25 | 0,00** | -0,07 | 0,36 |
| Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma | 0,18 | 0,02* | 0,30 | 0,00** | 0,27 | 0,00** | 0,24 | 0,00** | -0,05 | -0,05 |
| Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme | 0,10 | 0,21 | 0,20 | 0,01* | 0,27 | 0,00** | 0,20 | 0,01* | -0,06 | 0,47 |
| Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma | 0,06 | 0,47 | 0,02 | 0,80 | 0,06 | 0,47 | 0,04 | 0,59 | 0,09 | 0,23 |

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Araştırmada, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla her bir not verme davranışı için çoklu regresyon

analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizlerinde bağımlı değişken olarak not verme davranışı, bağımsız değişken olarak da kişilik boyutları kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışlarından “Öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme” davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda (Tablo 3.25) anlamlı bir model elde edilmiştir. Modele göre bağımsız değişkenler (kişilik özellikleri), öğretmenin öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme davranışını sergileme düzeyindeki değişikliğin %15’ini açıklamaktadır. Modelde bağımsız değişkenler içerisinde sadece sorumluluk bilinci boyutunun öğretmenin söz konusu davranışı sergileme sıklığı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Hipotez 1b Kabul; Hipotez 1a, 1c, 1d ve 1e Red). Buna göre öğretmenin araştırmada kullanılan kişilik envanterinin sorumluluk bilinci boyutundan elde ettiği puandaki bir standart sapmalı artış, öğretmenin öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme davranışını sergileme sıklığında 0,21 standart sapmalı artışa neden olmaktadır.

Tablo 3.25: Kişilik Özelliklerinin Öğretmenin Öğrenciyi Not Sistemiyle İlgili Bilgilendirme Davranışı Üzerindeki Etkisi

| | <i>Beta</i> | <i>St.Hata</i> | <i>St.Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------------|-------------|----------------|----------------|----------|----------|
| (Sabit) | 2,97 | 0,373 | | 7,97 | 0,00** |
| Deneyime açıklık | 0,09 | 0,05 | 0,14 | 1,67 | 0,09 |
| Sorumluluk bilinci | 0,16 | 0,07 | 0,21 | 2,21 | 0,02* |
| Dışadönüklük | 0,07 | 0,05 | 0,11 | 1,29 | 0,19 |
| Uyumluluk | 0,04 | 0,07 | 0,06 | 0,64 | 0,52 |
| Duygusal dengesizlik | 0,01 | 0,04 | 0,02 | 0,24 | 0,80 |

$R=0,38$; $R^2=0,15$; $F=5,29$, $p=0,00<0,01$

** $p<0,01$ * $p<0,05$

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışlarından “Sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma” davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda (Tablo 3.26) anlamlı bir model elde edilmiştir. Modele göre öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenin sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma davranışını sergileme sıklığındaki değişikliğin %12’sini açıklamaktadır. Bununla birlikte modelde kişilik özellikleri içerisinde sadece sorumluluk bilinci boyutunun öğretmenin söz konusu davranışı sergileme sıklığı

üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Hipotez 2b Kabul; Hipotez 2a, 2c, 2d ve 2e Red). Buna göre öğretmenin araştırmada kullanılan kişilik envanterinin sorumluluk bilinci boyutundan elde ettiği puandaki bir standart sapmalık artış, öğretmenin sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma davranışını sergileme sıklığında 0,19 standart sapmalık artışa neden olmaktadır.

Tablo 3.26: Kişilik Özelliklerinin Öğretmenin Sınav Sonuçlarını Öğrenciyle Paylaşma Davranışı Üzerindeki Etkisi

| | <i>Beta</i> | <i>St.Hata</i> | <i>St.Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------------|-------------|----------------|----------------|----------|----------|
| (Sabit) | 2,31 | 0,52 | | 4,38 | 0,00** |
| Deneyime açıklık | 0,05 | 0,08 | 0,05 | 0,63 | 0,52 |
| Sorumluluk bilinci | 0,21 | 0,10 | 0,19 | 2,01 | 0,04* |
| Dışadönüklük | 0,15 | 0,08 | 0,16 | 1,89 | 0,06 |
| Uyumluluk | 0,06 | 0,10 | 0,06 | 0,60 | 0,54 |
| Duygusal dengesizlik | 0,02 | 0,06 | 0,03 | 0,42 | 0,67 |

R=0,35; R²=0,12; F=4,34, p=0,00<0,01

**p<0,01 *p<0,05

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışlarından “Sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme” davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekteştirilen regresyon analizi sonucunda (Tablo 3.27) yine anlamlı bir model elde edilmiştir. Modele göre öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenin sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme davranışını sergileme sıklığındaki değişikliğin %9’unu açıklamaktadır. Bununla birlikte modelde kişilik özellikleri içerisinden sadece dışadönüklük boyutunun öğretmenin söz konusu davranışı sergileme sıklığı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Hipotez 3c Kabul; Hipotez 3a, 3b, 3d ve 3e Red). Buna göre öğretmenin araştırmada kullanılan kişilik envanterinin dışadönüklük boyutundan elde ettiği puandaki bir standart sapmalık artış, öğretmenin sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme davranışını sergileme sıklığında 0,21 standart sapmalık artışa neden olmaktadır.

Tablo 3.27: Kişilik Özelliklerinin Öğretmenin Sınav Sonuçlarını Objektif Kriterlere Göre Değerlendirme Davranışı Üzerindeki Etkisi

| | <i>Beta</i> | <i>St.Hata</i> | <i>St.Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------------|-------------|----------------|----------------|----------|----------|
| (Sabit) | 2,28 | 0,70 | | 3,23 | 0,00** |
| Deneyime açıklık | -0,02 | 0,11 | -0,02 | -0,25 | 0,79 |
| Sorumluluk bilinci | 0,12 | 0,14 | 0,08 | 0,85 | 0,39 |
| Dışadönüklük | 0,25 | 0,10 | 0,21 | 2,37 | 0,02* |
| Uyumluluk | 0,12 | 0,14 | 0,08 | 0,84 | 0,40 |
| Duygusal dengesizlik | -0,00 | 0,09 | -0,01 | -0,08 | 0,94 |

R=0,29; R²=0,09; F=2,95, p=0,01<0,05

**p<0,01 *p<0,05

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışlarından “Not verirken sınav dışı performansı dikkate alma” davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda (Tablo 3.28) anlamlı bir model elde edilememiştir (Hipotez 4a, 4b, 4c, 4d ve 4e Red). Buna göre kişilik özelliklerinin söz konusu not verme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.28: Kişilik Özelliklerinin Öğretmenin Not Verirken Sınav Dışı Performansı Dikkate Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi

| | <i>Beta</i> | <i>St.Hata</i> | <i>St.Beta</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------------|-------------|----------------|----------------|----------|----------|
| (Sabit) | 2,17 | 0,83 | | 2,61 | 0,01* |
| Deneyime açıklık | 0,08 | 0,13 | 0,05 | 0,66 | 0,50 |
| Sorumluluk bilinci | -0,02 | 0,16 | -0,01 | -0,12 | 0,90 |
| Dışadönüklük | 0,06 | 0,12 | 0,04 | 0,48 | 0,63 |
| Uyumluluk | 0,05 | 0,17 | 0,03 | 0,33 | 0,73 |
| Duygusal dengesizlik | 0,15 | 0,10 | 0,11 | 1,38 | 0,16 |

R=0,13; R²=0,02; F=0,56, p=0,72>0,05

*p<0,05

Sonuç Ve Genel Değerlendirme

Bu çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışları üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda lise öğretmenlerinden seçilen bir örneklem üzerinde anket uygulaması gerçekleştirilerek öğretmenlerin kişilik özellikleri ve not verme davranışları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin beş kişilik boyutu içerisinde sorumluluk bilinci ve uyumluluk boyutlarında yüksek puan aldıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin genel anlamda sorumluluk bilincinin yüksek olduğu ve başkalarıyla geçimli kişilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin deneyime açıklık ve dışadönüklük boyutlarının içerdiği kişilik özelliklerine ise göreceli olarak daha az düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kısmen duygusal dengesizliğe sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, kişilik boyutlarından deneyime açıklık, sorumluluk bilinci, dışadönüklük ve uyumluluk boyutlarında aldıkları puanların sadece branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre Matematik/Geometri ile diğer kategorisindeki branşlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin, Türkçe/Edebiyat, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler branşlarında öğretmenlik yapanlara göre deneyime açıklık, sorumluluk bilinci, dışadönüklük boyutlarından aldıkları puanın daha düşük olduğu; Türkçe/Edebiyat ve Fen Bilimleri branşlarında öğretmenlik yapanların uyumluluk boyutundan aldıkları puanın diğer branşlarda öğretmenlik yapanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişilik boyutlarından duygusal dengesizlik boyutundan aldıkları puanların ise sadece cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre kadın öğretmenlerin göreceli olarak daha fazla duygusal dengesizliğe sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin not verme davranışları incelendiğinde öğretmenlerin en sık olarak öğrenciyi aldığı not hakkında ve genel olarak not sistemi hakkında bilgilendirdikleri ve sınav sonuçlarını ve sınav kağıtlarını öğrenciyle paylaşarak sınavda sordukları soruları çözdükleri görülmektedir. Öğretmenlerin yine sıklıkla gerçekleştirdikleri bir diğer uygulama ise sınav kağıtlarını değerlendirirken objektif yöntemler (zor sorulara yüksek puan, gidiş yoluna puan verme, ilgisiz yanıtlara puan

vermeme) kullanmak olmuştur. Öğretmenlerin kısmen gerçekleştirdiği uygulama ise not verirken öğrencilerin sınav dışında sergilediği performansı (ödevlerde sergilediği performans, davranışlar, sınıfın genel başarısı) dikkate almak olmuştur.

Öğretmenlerin not verme davranışlarının demografik özelliklerine göre farklılıkları incelendiğinde, öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme ve sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma davranışlarının öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre Matematik/Geometri öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre bu davranışları daha az sıklıkla sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme davranışları ise öğretmenlerin hem eğitim düzeylerine hem de branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre lisans mezunlarının önlisans mezunlarına göre; Türkçe/Edebiyat ve Fen Bilimleri branşlarında öğretmenlik yapanların diğer branşlarda öğretmenlik yapanlara göre bu boyuttaki davranışları daha sık sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin not verirken sınav dışı performansı dikkate alma davranışlarının ise sadece kullandıkları değerlendirme yöntemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Buna göre ağırlıklı çoktan seçmeli test kullanan öğretmenlerin ağırlıklı klasik yazılı yoklama kullanan ya da her iki uygulamayı benzer oranlarda kullanan öğretmenlere göre bu boyuttaki davranışları daha sık sergilediği görülmektedir.

Öğretmenlerin not verme davranışları ile kişilik özelliklerinin ilişkisini belirlemek amacıyla korelasyon analizi sonuçlarına göre; “Öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme” ve “Sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma” davranışlarının duygusal dengesizlik hariç geri kalan dört kişilik boyutuyla; “Sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme” davranışlarının ise sadece sorumluluk bilinci, dışadönüklük ve uyumluluk boyutlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. “Not verirken sınav dışı performansı dikkate alma” davranışları ise hiçbir kişilik boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin sorumluluk bilinci, dışadönüklük ve uyumluluk kişilik özelliklerine sahip olma düzeyi arttıkça, “Öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme”, “Sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma” ve “Sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme” davranışlarını sergileme sıklıkları artmaktadır. Deneyime açıklık boyutundaki kişilik özelliklerine sahip olma düzeyleri arttıkça ise sadece “Öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme”

ve “Sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma” davranışlarını sergileme sıklıklarının arttığı görülmektedir. Kişilik boyutları içerisinde en fazla sorumluluk bilinci boyutunun korelasyon katsayısının yüksek olduğu; bunu dışadönüklük boyutunun izlediği görülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin not verme davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla her bir not verme davranışı için çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin “Öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme” ve “Sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma” davranışlarının kişilik özelliklerinden sadece sorumluluk bilincinden etkilendiği; “Sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme” davranışının ise sadece dışadönüklük boyutundan etkilendiği; “Not verirken sınav dışı performansı dikkate alma” davranışının ise hiçbir kişilik özelliğinden anlamlı düzeyde etkilenmediği ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğretmenlerin sorumluluk bilinci yükseldikçe “Öğrenciyi not sistemiyle ilgili bilgilendirme” ve “Sınav sonuçlarını öğrenciyle paylaşma” davranışlarını sergileme sıklıkları artmakta; dışadönüklükleri yükseldikçe ise “sınav sonuçlarını objektif kriterlere göre değerlendirme” davranışını sergileme sıklıkları artmaktadır.

Araştırma sonuçları özellikle sorumluluk bilinci ve dışadönüklük kişilik boyutlarının öğretmenlerin not verme davranışlarını açıklayabildiğini göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin not verme davranışlarını yönlendirmeye yönelik prosedürlerin hazırlanması ve uygulamaya konması açısından okul yöneticileri için önemli kabul edilebilir. Buna göre okul yöneticilerinin araştırma verilerini okullarındaki öğretmenlerin not verme davranışlarını kontrol etme ve yönetme anlamında kullanmaları önerilir.

Araştırma sonuçları kişilik özelliklerinin öğretmenlerin not verme davranışlarını en fazla %15 oranında açıklayabildiğini göstermiştir. Buna göre geri kalan %75’lik bölüm araştırma kapsamında ele alınmamış değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Bundan sonra konu ile ilgili araştırma yapacak araştırmacıların söz konusu değişkenlerin neler olduğuna ilişkin çalışmalar gerçekleştirmeleri önerilir.

EK: ANKET FORMU

Değerli Katılımcı,

Aşağıda Beykent Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç Dr. Osman YILDIRIM danışmanlığında gerçekleştirilmekte olan yüksek lisans çalışması için hazırlanmış anket formu yer almaktadır. Çalışma, öğretmenlerin çeşitli özelliklerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Lütfen ankette yer alan her bir ifadeye belirtilen kriterler doğrultusunda içtenlikle yanıt veriniz. Anket sonuçları kişi ya da okul bazında değil genel olarak değerlendirilecektir; bu nedenle herhangi bir şekilde isminizi ya da okulunuzu belirtmenize gerek bulunmamaktadır. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmaya katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Selda Komplıman

Beykent Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda çeşitli özelliklerinizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeye belirtilen kriterler doğrultusunda yanıt veriniz.

| Bu ifade benim için | |
|--|--|
| (a) Kesinlikle doğru | (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil |
| 1. Başıma ne gelirse gelsin gelecek ile ilgili iyimser düşünürüm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 2. Herkese karşı güler yüz gösteririm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 3. Kolay kolay öfkelenmem | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 4. Sahip olduğum meziyetler hakkında konuşmaktan hoşlanmam | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 5. Bir işi yaparken her an bir aksilik çıkacağından endişe ederim | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 6. Hayatıma farklılık getirecek şeyleri denemekten hoşlanırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 7. Üzerime aldığım işleri büyük bir özenle yerine getiririm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 8. Her zaman daha iyisini yapmak için uğraşırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 9. İnsanlarla kolay kolay samimiyet kuramam | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 10. Zengin bir hayal dünyam vardır | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 11. Düşündüğüm şeyleri karşımdakinin yüzüne söylemekten çekinmem | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 12. İşler yolunda gitmediğinde umutsuzluğa kapılırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 13. Çoğunlukla başkalarına rezil olma endişesini taşıyırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 14. Hayatım sürekli bir koşuşturma içerisinde geçer | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 15. Herkese karşı, olduğum gibi davranmayı tercih ederim | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 16. Tanımadığım insanlarla bir arada olduğumda, konuşmayı ilk başlatan kişi ben olurum | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 17. Etrafımdaki insanları güldürmekten hoşlanırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 18. Soyut kavramlar üzerinde düşünmeyi severim | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 19. Sorunların çözümünde farklı görüşler ortaya atarım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 20. Birisine yardım ettiğimde herhangi bir karşılık beklemem | (a) (b) (c) (d) (e) |

| Bu ifade benim için | |
|---|---------------------|
| (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil | |
| 21. Ortalama bir insandan daha fazla sanatla ilgilenirim | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 22. Bana verilen sorumlulukları yerine getirme konusunda kendime güvenim tamdır | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 23. Amaçlarıma ulaşmak için sonuna kadar uğraşırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 24. Bir işe başlamadan önce tüm detayları düşünürüm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 25. Mümkün olduğunca zor durumdaki insanlara yardım ederim | (a) (b) (c) (d) (e) |

Aşağıda öğrencilerinize not vermenizle ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeye belirtilen kriterler doğrultusunda yanıt veriniz.

| (a) Kesinlikle katılıyorum (b) Katılıyorum (c) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (d) Katılmıyorum (e) Kesinlikle katılmıyorum | |
|---|---------------------|
| 1. Öğrencilere okulun not sistemini önceden açıklarım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 2. Sınavda öğrencilerin uymaları gereken kuralları doğru anlamalarını sağlarım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 3. Sınavı izleyen derste soruları sınıfta cevaplarım ve çözerim | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 4. Sınav sonuçlarını en kısa zamanda öğrencilere bildirmeye çalışırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 5. Yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlarım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 6. Öğrencinin aldığı not hakkında şüpheleri varsa nedenlerini açıklamaktan çekinmem | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 7. Öğrenci velilerine öğrencilerin notları hakkında bilgi veririm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 8. Öğrencilere not vermede kullandığım ölçütler hakkında bilgi veririm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 9. Verdiğim notu kişisel görüşlerimden çok objektif kanıtlara dayandırırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 10. Soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 11. Puanlamayı yaparken sadece sonuca değil, aynı zamanda gidiş yoluna da puan veririm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 12. Sınav kağıtlarını değerlendirirken güçlük derecesi fazla olan sorulara daha çok puan veririm. | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 13. Sınıf başarısız olduğunda herkese ek puan veririm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 14. Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak ek puan veririm | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 15. Öğrencinin ödevlerde sergilediği performansı sınav sonucunu belirlerken dikkate alırım | (a) (b) (c) (d) (e) |
| 16. Sınav sonuçlarını nota çevirirken sınıf ortalamasını ve puanların ortalamadan sapmasını dikkate alırım. | (a) (b) (c) (d) (e) |

Öğrencilerinize yazılı sınav yaparken aşağıdaki yöntemleri kullanma sıklığınızı oransal olarak belirtiniz.

| | |
|---------------------------|------|
| (1) Klasik yazılı yoklama | %... |
| (2) Çoktan seçmeli test | %... |
| TOPLAM | %100 |

| | | | | |
|----------------------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Cinsiyetiniz: | <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın | | | |
| Yaşınız: | <input type="checkbox"/> 25'in altı <input type="checkbox"/> 25 – 29 arası <input type="checkbox"/> 30 – 34 arası <input type="checkbox"/> 35 ve üzeri | | | |
| Eğitiminiz: | <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisans üstü | | | |
| Branşınız: | <input type="checkbox"/> Matematik | <input type="checkbox"/> Tarih | <input type="checkbox"/> Kimya | <input type="checkbox"/> Yabancı Dil |
| | <input type="checkbox"/> Türkçe/Edebiyat | <input type="checkbox"/> Geometri | <input type="checkbox"/> Fizik | <input type="checkbox"/> Din Kültürü |
| | <input type="checkbox"/> Coğrafya | <input type="checkbox"/> Fen | <input type="checkbox"/> Biyoloji | <input type="checkbox"/> Diğer..... |
| Öğretmenlik Yapma Süreniz | <input type="checkbox"/> 1 yıldan az <input type="checkbox"/> 1-5 yıl arası <input type="checkbox"/> 5-10 yıl arası <input type="checkbox"/> 10 yıl ve üzeri | | | |

Katılımınız için teşekkür ederim.

Kaynakça

- Aytaç, S., İnsan Anlama Çabası, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2000.
- Bacanlı, H., Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1997.
- Barrick, M.R.; Mount M.K., "The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis", Personnel Psychology, 44 (1), 1991: 1-26.
- Başaran, İ. E., Yönetimde İnsan İlişkileri. Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1992.
- Baykul, Y., Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, ÖSYM Yayınları, Ankara, 2000.
- Baymur, F., Genel Psikoloji, İnkılap Kitapevi, İstanbul, 1994, s.253.
- Bird, E., Entrepreneurial Leadership, Scott Foresman Pub., London, 1989.
- Bruck C.S.; Allen, T.D., "The Relationship Between Big Five Personality Traits, Negative Affectivity, Type A Behavior, and Work-Family Conflict", Journal of Vocational Behavior, 63, 2003: 457-472.
- Büyükkaragöz, S.S.; Çivi, C., Genel Öğretim Metotları, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, 1997.
- Büyüköztürk, S. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, PegemA Yayınları, Ankara, 2004.
- Can, G., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ed. Binnur Yeşil yaprak, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Cloninger, S.C. Theories of Personality: Understanding Persons, Third Edition, Prentice Hall, USA, 2000.
- Cüceloğlu, D., İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları, 2. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.
- Deary, L., "Personality Traits Are Alive And Well", The Psychologist, July 1993: 299-311.
- Digman, J.M., "Personality Structure: Emergence of The Five-Factor Model", Annual Review of Psychology, 41, 1990: 417-440.

- Dubrin, A., *Applying Psychology Individual and Organizational Effectiveness*, Prentice Hall, New Jersey, 1994.
- Erden, M., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- Eren, E., *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- H. Ekşi, “Kişilik ve Başa çıkma: Başa çıkma Tarzlarının Durumsal ve Eğilimsel Boyutları Üzerine Çok Yönlü Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2004.
- Engler, B., *Personality Theories*, 2. Basım, Houghton Mifflin Company, Boston, 1985.
- Erdoğan, İ., *İşletmelerde Davranış*, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1997.
- Ergun M.; vd., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ocak Yayınları, Ankara, 1999.
- Ersanlı, K., *Davranışlarımız, Gelişim ve Öğrenme*, Eser Matbaacılık, Samsun, 2005.
- Ertuğrul, H., *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*, Nesil Yayınları, İstanbul, 2000.
- Friedman H.S. ve Schustack, M.W., *Personality: Classic Theories and Modern Research*, Allyn & Bacon, USA, 1999.
- Forsberg, M., “Childhood Affects Office Politics”, *Personnel Journal*, 123 (8), 1993.
- Hall, Calvin S.; Gardner L., *Theories of Personality*, Third Edition, New York, 1985.
- Gardner, W.; Demirtaş, A., ve Doğanay A., *Sosyal Bilimler Öğretimi*, YÖK Yayınları, Ankara, 1997.
- Geçtan, E., *Psikanaliz ve Sonrası*, 3. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993.
- Goldberg, L.R., “The Structure of Phenotypic Personality Traits”, *American Psychologist*, 48, 1993: 26-34.
- Göğüs, B., *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1978.
- Gül, G., *İlköğretim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2002.

- Güler, Z.; Başpınar, N.Ö., Gürbüz, H., **İş Yaşamında Stres ve Kamu Kurumlarındaki Sekreterler Üzerinde Bir Uygulama**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2001.
- Hackett, R.S.; Saha, S., “Leadership Emergence in Autonomous Work Teams: Antecedents and Outcomes”, *Personnel Psychology*, 52: 899-926.
- İşman, A., **Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model**, Değişim Yayınları, Adapazarı, 2005.
- Kan, A., **Yazılı Yoklamaların Puanlanmasında Puanlama Cetveli ve Yanıt Anahtarları Kullanımının Puanlamaya ve Puanlayıcı Güvenirliğine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2001.
- Karacoşkun; Doğan M., **Ateist bir Mistik: Erich Fromm**, Etüt Yayınları, Samsun, 2006.
- Karahan T. F.; Sardoğan, M.E., **Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar**, Deniz Kültür Yayınları, Samsun, 2004.
- Kaynak, S., **Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, 2000.
- Kılıççı, Y., **Okulda Ruh Sağlığı**, Anı yayıncılık, Ankara, 1992.
- Kurtuluş, K., **Pazarlama Araştırmaları**, İstanbul, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, 1996.
- Koç, N., **Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1981.
- Köknel, Ö., **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, 14. Basım, Altın Kitaplar, İstanbul, 1997.
- Köknel, Ö., **Günlük Hayatta Ruh Sağlığı**, Alfa Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- Kulaksızoğlu, A., **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitapevi, 1998.

- Küçükahmet, L., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1983.
- Lawrence, Kolb C.; Keith, H.; Brodie, H., Modern Clinical Psychiatry. WB Saunders Company, Tenth Edition, Philadelphia, 1982.
- Lloyd, P., Introduction to Psychology, W.Collins Publication, NewYork, Lloyd, 1990.
- Mac Donald, K., “Evolution, the Five-Factor Model and Levels of Personality”, Journal of Personality, 63, 1995: 525-567.
- McClure, L., “Personality Variables İn Management Development Interventions”, Journal of Management Development, 12 (3), 1993.
- Mc Crae, R.R.; John, O.P., “An Introduction to the Five Factor Model and Its Applications”, Journal of Personality, 60, 1992: 175-215.
- Morgan, J.C., Psikolojiye Giriş, Çev. Sibel Karataş, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara, 1995.
- Muşta, M.C., İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Oktay, A., “Öğretmenlik Mesleği ve Öretmenin Nitelikleri”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 1991.
- Özçelik, D.A., Eğitim Programları ve Öğretim, ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara, 1987.
- Özçelik, D.A., Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1988.
- Özdemir S.; Yalın, H., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayın, Ankara, 2000.
- Özgüven, E., Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı, Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları, Ankara, 1992.
- Özkalp E.; Kirel, Ç., Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 2001.
- Öztürk, B., Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Gazi Üniversitesi, Ankara, 1988.

- Semerci, Ç., Fırat Üniversitesinde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler ile Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
- Sevinç, L., PERI Kişilik Envanteri Teknik Kitapçığı, Assessment Systems Yayınları, İstanbul, 2006.
- Sneed, C.D., “Correlates and Implications for Agreeableness in Children”, Journal of Psychology, 136 (1), 2002: 134-148.
- Somer, O., “Türkçe de Kişilik Özelliğini Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beş Faktör Analizi”, Türk Psikoloji Dergisi, Nr.21, 1998: 35-62.
- Tekin, H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları, Ankara, 2003.
- Tekindal, S., Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme, PegemA Yayınları, Ankara, 2003.
- Tezcan, M., Kültür ve Kişilik, Bilim Yayınevi, Ankara, 1987.
- Topal, T., İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 1999.
- Turgut, M.F., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1997.
- Yanbastı, G., Kişilik Kuramları, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1990.
- Yıldırım, C., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1999.
- Yılmaz, H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Çizgi Kitabevi, Konya, 2002.
- York, K.L. ve John, O.P., “The Four Faces of Eve: A Typological Analysis of Women’s Personality at Midlife”, Journal of Personality and Social Psychology, 63, 1992: 494-508.
- Wayne, J. H.; vd., “Considering the Role of Personality in the Work-Family Experience Relationships of the Big Five to Work-Family Conflict and Facilitation”, Journal of Vocational Behavior, 2003.

Woolfolk, Anita E., Educational Psychology, Prentice Hall, Princeton, 1987.

Zel, U. N., Kişilik ve Liderlik, Seçkin Yayınları, Ankara, 2001.

ÖZGEÇMİŞ

27 Eylül 1975 tarihi, Sivas doğumluyum. İlk, Orta ve Liseyi yine Sivas'ta, yüksek öğrenimimi Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Bölümü'nde tamamladım. Bu bölümden 1997 yılında mezun oldum. 1999 yılından beri, Bağcılar Kazım Karabekir İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmenliği görevini sürdürmekteyim. 2005 yılında da, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimime başladım.

Özel ilgi alanlarım, eğitim yönetimi ve denetimi, psikoloji, ölçme ve değerlendirme, eğitim teknolojileridir.

Yabancı dilim İngilizce olup, medeni halim bekindir.

Aday: Selda KOPLİMAN

