

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ENNEAGRAM MODELİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ
STİLLERİ İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilek GÜLGÖNÜL

İstanbul

Ocak, 2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ENNEAGRAM MODELİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilek GÜLGÖNÜL

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

İstanbul

Ocak, 2024

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi
Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

.....

Üye: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

“Enneagram Modeline Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Stilleri İlişkisi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmamın öneri aşamasından sonuçlanma aşamasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tezde yer alan tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Dilek GÜLGÖNÜL

ÖN SÖZ

Eğitimin temel unsuru olan insanın kişiliğinin ve temel birimi olan sınıfın yönetim stilinin birlikte ortaya koyulması, okullarda eğitimimizin gelişiminde fayda sağlayacaktır. Bu çalışmamda öncelikle desteği ve katkılarından dolayı değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN'a, yüksek lisans eğitimi sürecinde değerli birikimlerini paylaşarak bizi hazırlayan tüm hocalarımıza, sabırla sorularımı cevaplayan, tez süreci deneyimlerini paylaşan meslektaşım ve sınıf arkadaşım Süleyman MERAL'e, çalıştığım kurumda beni gönülden destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen Salahattin DERELİ müdürüme, tüm aileme özellikle kardeşim Hilal GÜLGÖNÜL'e ve tüm arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Dilek GÜLGÖNÜL
İstanbul-2024

ÖZET

ENNEAGRAM MODELİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ İLİŞKİSİ

Dilek GÜLGÖNÜL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Ocak-2024, 117 Sayfa

Bu araştırmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin Enneagram kişilik tipleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda nicel araştırma yöntemi, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ilkokul ortaokul ve liselerde çalışan 414 öğretmen, uygun örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Verileri toplamak için kişisel bilgi formu yanında Enneagram Kişilik Ölçeği (EKÖ) ile Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği (SYSÖ) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık ölçüleri ve Q-Q Plot grafikleri analiz edilerek normal dağılım gösterdiğine karar verilmesinden sonra istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma konusunu oluşturan sınıf yönetimi stili ve kişilik tipinin demografik özellik değişkenlerine göre T-testi, Anova analizi; aralarındaki ilişki analizi için Pearson Korelasyon, kişilik tiplerinin sınıf yönetimi stillerini yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stillerinin yetkeci, baskıcı, serbest ve ilgisiz şeklinde; kişilik tiplerinin Uzlaşmacı (Tip9), Mükemmeliyetçi (Tip1), Özgün (Tip4), Sorgulayan (Tip6), Gözlemci (Tip5), Maceracı (Tip7), Yardımcı (Tip2), Reis (Tip8) ve Başaran (Tip3) şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi stili alt boyutlarında cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmemiş ancak medeni durum, kıdem ve kademe değişkenlerine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Baskıcı sınıf yönetimi stilinde medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre, yetkeci sınıf yönetiminde kıdem ve kademe değişkenlerine göre, ilgisiz sınıf yönetiminde kademe değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişilik tiplerinde yaş ve medeni duruma göre farklılık görülmezken cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve kademe değişkenlerinde

farklılık belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre Başaran (Tip3), Gözlemci (Tip5), Maceracı (Tip7) ve Reis (Tip8) kişilik tiplerinde erkeklerin lehine; eğitim durumuna göre Gözlemci (Tip5), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7) lisansüstü lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre Mükemmeliyetçi (Tip1), Özgün (Tip4), Reis (Tip8); kademe değişkenine göre Mükemmeliyetçi (Tip1), Yardımcı (Tip2) ve Reis (Tip8) alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kişilik tiplerinden Mükemmeliyetçi (Tip1), Başaran (Tip3) ve Sorgulayan (Tip6) ile baskıcı sınıf yönetimi stili arasında; Mükemmeliyetçi (Tip1), Başaran (Tip3), Özgün (Tip4), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7) ile yetkeci sınıf yönetimi stili arasında; Yardımcı (Tip2), Maceracı (Tip7) ve Uzlaşmacı (Tip9) ile pozitif, Sorgulayan (Tip6) ile negatif olmak üzere serbest sınıf yönetimi stili arasında; Maceracı (Tip7) ile pozitif, Sorgulayan (Tip6) ve Reis (Tip8) ile negatif olmak üzere ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında korelasyon belirlenmiştir. Ayrıca Mükemmeliyetçi (Tip1) ve Başaran (Tip3)'ün pozitif, Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)'in negatif yönde baskıcı sınıf yönetimi stilini; Mükemmeliyetçi (Tip1), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7)'nin yetkeci sınıf yönetimi stilini; Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)'in pozitif, Sorgulayan (Tip6) negatif yönde serbest sınıf yönetimi stilini; Maceracı (Tip7)'nin pozitif, Sorgulayan (Tip6) ve Reis (Tip8)'in negatif yönde ilgisiz sınıf yönetimini yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Enneagram Kişilik Tipi, Sınıf Yönetimi Stili, Öğretmen

ABSTRACT

**RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERSONALITY
TRAITS AND CLASSROOM MANAGEMENT STYLES
ACCORDING TO THE ENNEAGRAM MODEL**

Dilek GÜLGÖNÜL

Master, Education Administration

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Pınar ÖZKAN

January-2024, 117 pages

This research aimed to determine whether there is a relationship between Enneagram personality types and classroom management styles of teachers working in public schools. The quantitative research method, the relational survey model, was used in this context. The universe of the study consists of teachers working in public schools in the Küçükçekmece district of İstanbul. Four hundred fourteen teachers working in primary, secondary, and high schools, which constitute the sample group of the research, were selected using the convenient sampling method. In addition to the personal information form, the Enneagram Personality Scale (EPS) and The Classroom Management Styles Scale (CMSS), was used. Statistical analyses were carried out after it was decided that the obtained data showed normal distribution by analyzing skewness and kurtosis measures and Q-Q Plot graphics. T-test, Anova analysis according to a demographic characteristic variable of classroom management style and personality type, which are the research subjects; Pearson Correlation for relationship analysis between them; Whether personality types sub-dimensions predict classroom management style sub-dimensions. Multiple Regression analysis was performed to determine whether it predicted or not. As a result of analysis, the classroom management styles used mainly by teachers were authoritative, authoritarian, permissive, and uninvolved; it has been determined that personality types are listed as Peacemaker (Type9), Perfectionist (Type1), Individualist (Type4), Questioner (Type6), Observer (Type5), Adventurer (Type7), Helper (Type2), Leader (Type8), Achiever (Type3). There were no significant differences in the classroom management styles sub-dimensions according to gender, age, and education level, but differences were determined according to marital status, seniority, and rank variables.

Difference was determined in the authority sub-dimension according to marital status and seniority; in authoritative style according to seniority and rank; in uninvolved style according to rank. While there were no differences in the Enneagram personality type sub-dimensions according to age and marital status, there were differences in gender, educational status, seniority, and rank variables. According to the gender variable, in the Type3, Type5, Type7, and Type8 subscales, men are favored. According to education level, a significant difference was determined in favor of Type5, Type6, and Type7 graduates. According to the seniority variable, in the Type1, Type4 and, Type8 sub-dimension, a significant difference was determined. According to the grade variable, a difference was determined in the Type1, Type2, and Type8 sub-dimensions in favor of the high school level compared to the primary school level. Between the authoritarian classroom management style of personality type sub-dimensions Type1, Type3, and Type6; Between Type1, Type3, Type4, Type6, and Type7 and authoritative classroom management style; between the permissive classroom management style, positive with Type2, Type7, and Type9, and negative with Type6; between and uninvolved classroom management style, positive with Type7 and a negative with Type6 and Type8 relationship was determined. Additionally, Types1 and Type3 have an upbeat, and Types2 and Type5 have a negatively predicted authoritarian classroom management style; Type1, Type6, and Type7 predicted Authoritative classroom management style; Types2 and Type5 have a positive, and Type6 negatively predicted permissive classroom management styles; It was also determined that Type7 positively and Type6 and Type8 negatively predicted uninvolved classroom management style.

Keywords: Enneagram Personality Type, Classroom Management Style, Teacher

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Sınıf Yönetimi.....	7
2.1.1. Sınıf Yönetimi Boyutları	9
2.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	12
2.1.3. Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri	13
2.1.4. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	17
2.1.5. Sınıf Yönetimi Stilleri.....	18

2.2. Kişilik.....	24
2.2.1. Kişilik Kuramları	24
2.2.2. Enneagram Kişilik Modeli.....	39
2.3. İlgili Araştırmalar.....	50
2.3.1. Sınıf Yönetimi ile ilgili Yapılan Araştırmalar	50
2.3.2. Enneagram Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar	556
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	61
YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırma Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.4. Verilerin Analizi.....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	65
BULGULAR	65
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular	65
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular	66
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	766
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular	77
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	80
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	80
5.1.Tartışma ve Sonuç.....	80
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	80
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	81
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	86

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	87
5.2. Öneriler	88
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	88
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	89
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	98
ÖZGEÇMİŞ.....	103



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Erikson'un Sekiz Gelişim Aşaması.....	28
Tablo 2.2: Sullivan'ın Gelişim Evreleri.....	29
Tablo 2.3: Eysenck'in İki Temel Kişilik Boyutu ile İlişkili Özellikler.....	33
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	62
Tablo 4.1: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Dağılımı.....	65
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Enneagram Kişilik Tiplerinin Dağılımı.....	66
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi.....	67
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi.....	67
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi	68
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi.....	68
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi.....	69
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi.....	70
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi.....	70
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Enneagram Kişilik Tiplerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi.....	71
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi.....	72
Tablo 4.12: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi.....	73

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi.....	73
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi.....	75
Tablo 4.15: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stilleri ile Enneagram Kişilik Tipleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi.....	76
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Baskıcı Sınıf Yönetimi Stili Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	77
Tablo 4.17: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Yetkeci Sınıf Yönetimi Stili Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	78
Tablo 4.18: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Serbest Sınıf Yönetimi Stili Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	78
Tablo 4.19: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	36
Şekil 2.2: Enneagram Şeması.....	40



KISALTMALAR

EKÖ: Enneagram Kişilik Ölçeği

EKT: Enneagram Kişilik Tipi

SYSÖ: Sınıf Yönetimi Stili Ölçeği

SYS: Sınıf Yönetimi Stili



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ortaya konulmakta, amaç ve öneminden bahsedilmekte, varsayımlar, sınırlılıklar ve ilgili tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin ve toplumların, sürekli bir gelişim ve değişim sürecinde olması kaçınılmaz bir durumdur. Bireyin çevresindeki değişim, bireyi de etkiler ve bu etkilere uygun tepki vermesi gerekir. Çevresindeki değişim karşısında sorunları artan bireye yardım eden olgulardan biri eğitimidir. Eğitim, bireye yeni davranışlar kazandırarak, değişimlere uyum sağlayabilmesine yardımcı olur (Halis, 2003: 1).

Eğitim, belirlenmiş hedefler doğrultusunda, bilgi, beceri ve davranış aktarımına dayanarak, bireyin bilimsel ve sosyal gelişiminin karşılanmasıdır (Uysal, 2020: 748). Eğitim tüm yaşam alanlarında gerçekleşen bir etkinlik olsa da okul, özel olarak eğitim amacıyla oluşturulmuş bir çevredir. Okulun kaynaklarının eğitim amaçlarına uygun kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine dayanmaktadır. Eğitim yönetimi hiyerarşisinin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi, eğitimin büyük çoğunluğu okullarda sınıf olarak tanımlanan ortamlarda gerçekleştiği ve öğrenci, öğretmen, ders programı, kaynaklar, sınıfta yer aldığı için, başarılı bir eğitim gerçekleştirmek açısından büyük öneme sahiptir (Başar, 1999: 13). Sınıf yönetimi, öğrencilerin öz motivasyonunu, aktif katılımını, sosyal etkileşimini teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturmak için yapılan öğretmen etkinlikleridir. Sınıf kuralları, olumlu davranışı yönlendirme ve pekiştirme, olumsuz davranışı önleme, öğrenci motivasyonu, kişilerarası ilişkiler ve sorumluluklar, sınıf yönetimi kapsamında yer alan konulardır (Burden, 2020: 2).

Öğrencilerin tamamı, öğrenme ortak amacı ile aynı sınıfta bulunsalar da birbirlerinden farklı kişilik özelliklerine sahip olmaları, davranışlarını yönlendirecek öğretmen rehberliğini gerektirir. Günümüzde öğretmenler sadece bilgi aktaran değil, eğitici niteliği yanında rehber ve lider rollerine de sahip kişilerdir (Kahramanoğlu ve Eriş, 2020: 41). Sınıf yönetimi, öğrencilerin yanlış davranışlarını düzeltmeye ve öz disiplin

oluşturmaya yönelik teknikler, eğitim sürecinin düzenli akışını sağlamaya yönelik prosedürler, olumlu davranışları pekiştirme ve motivasyon içeren öğretim teknikleri, sınıfta fiziksel ve psikolojik güvenliği sağlamaya yönelik stratejilerden oluşur (Manning ve Bucher, 2014: 3-4). Uykun (2021) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarının ve iletişim biçimlerinin öğrenci motivasyonunu; Adedigba ve Sulaiman (2020) sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve akademik başarılarını; Kırbaç (2019) ise öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının öğrencinin okul bağlılığını etkilediğini belirlemiştir. Bu araştırmalar, öğrencinin eğitimini başarılı bir şekilde sürdürebilmesinde sınıf yönetiminin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenler ile ilgili sınıf yönetiminde etkili faktörler, mesleki nitelikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen beklentileri, örgütsel bağlılık, kontrolü kaybetme korkusu ve öğretmenlerin kişilik özellikleridir. (Akan, 2015: 29).

Kişilik, bireyin kendi içinden kaynaklanan bilişsel, duygusal süreçler ve tutarlı davranış kalıpları olarak tanımlanabilir (Burger, 2006: 4). Her birey aynı durumda aynı şekilde davranmaz, içinde bulundukları duruma, yaşadığı olaya aynı tepkiyi vermez. Geçmişte çok tartışılmış olsa da, psikolojide davranışların hem durum hem de kişiden etkilendiği, genel kabul görmüştür (Burger, 2006: 2). Bir öğretmenin olumsuz kişilik özelliklerine sahip olması, öğrenciyi dersten, okuldan soğuturken, hoşgörülü, sabırlı ve demokratik bir kişiliğe sahip olması, sınıf içinde olumlu eğitim ortamının oluşmasını sağlar. (Akan, 2015: 29). Pavlovic, Stanisavljevic-Petrovic ve Injac, (2017) araştırmalarında öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerinin öğrencilerin okula karşı tutumlarını, motivasyonlarını olumlu etkilediğini, okula devamsızlıklarını azalttığını; Valencic (2001) ise araştırmalarında öğretmen kişilik özelliklerinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını, öğrenmelerini, derse katılımlarını ve akademik başarılarını etkilediğini belirlemiştir. Sınıf içinde iletişim süreci, genellikle öğretmenin kişilik özelliklerine göre şekillenir. Bu iletişim sürecinde öğretmenlerin gösterdikleri davranış biçimleri, sınıf yönetimi stillerini oluşturmaktadır (Ekici, 2004: 51). Bu araştırmada öğretmenlerin kişilik tiplerinin sınıf yönetimi stillerini ne ölçüde etkilediği belirlenip, öğretmenlerde kişilik tipleri ve sınıf yönetimi stilleri konusunda farkındalık oluşturulması ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi, “Enneagram modeline göre öğretmenlerin kişilik tipleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

İnsanların kişilik özellikleri, davranışlarına, eylemlerine, mesleklerine yansır. Öğretmenlik, insan ilişkilerinin daha ön planda olması, hem kişisel hem grup ilişkilerinin şekillendirilmesini içermesi, öğretmenlerin öğrenciler için rol model olması yönlerinden, kişilik özelliklerinin çok daha önemli olduğu bir meslektir. Öğrencilerin yaşantılarının önemli bir bölümünün geçtiği sınıf ortamında öğretmen tüm bu yaşantıyı, öğrenme deneyimlerini, değer yargıları ve kişilik gelişimini düzenleyen, yönlendiren rehber ve lider durumundadır. Öğretmenin olumlu kişilik özelliklerine bağlı olarak gelişen olumlu öğrenme ortamı, öğrencilerin akademik başarıları ve kişilik gelişiminde olumlu etkiye sahipken, öğretmenin olumsuz kişilik özellikleri, engelleyici bir etkiye sahip olacaktır (Özel ve Bayındır, 2008: 47-48). Bu sebeple öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu çalışmada, insanı bütüncül olarak ele alan, özellikle stres durumunda sergileyebileceği davranışları öngörebilen Enneagram kişilik modeli ile öğretmenlerin potansiyellerini, temel motivasyonlarını açıklayan kişilik özellikleri ve uygun sınıf yönetimi stili oluşturma noktasında farkındalık oluşturma ve alanyazına veri sağlamada katkıda bulunma amaçlanmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin Enneagram kişilik tipleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik tipleri ile sınıf yönetimi stilleri, farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ve kişilik tipleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ve kişilik tipleri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim, kıdem ve kademe) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kişilik tipleri ve sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin kişilik tipleri sınıf yönetimi stillerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her sınıfta öğretmenler birçok rol üstlenir. Ancak bunların en önemlisi sınıf yönetimi rolleridir. Kötü yönetilen bir sınıfta kaos oluşur ve etkili bir eğitim gerçekleşmez. Buna karşılık iyi yönetilen sınıflar, eğitimin gelişebileceği uygun bir ortam sağlar. Bu sınıfların oluşturulabilmesi için ciddi bir çaba gerekir ve oluşturulmasında sorumluluğun en büyüğü, öğretmene aittir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003: 1). Sınıf iklimi ve disiplin yaklaşımı, öğretmenin yönetim stili tercihinine göre şekillenir (Akan, 2015: 8). Bu noktada öğretmenin kişilik özellikleri sınıf yönetiminde ön plana çıkmaktadır.

Birçok kişilik kuramına dayanarak geliştirilmiş farklı kişilik modelleri olsa da bunlar içinde Enneagram kişilik modeli, bütüncül yaklaşımı, bireyin temel motivasyon kaynağını ortaya koyması, dinamik bir yapıya sahip olması, rahatlık ve stres durumlarında nasıl davranış sergileyebileceğini öngörmesi, yönleriyle daha öne çıkan bir kişilik modelidir (Batı, 2012; Riso ve Hudson, 2009). Kendini ve başkalarını anlamayı sağlayan bu model, duygusal zekayı yükseltip, empati ve daha uyumlu ilişkiler geliştirmeye, kendi ve başkaları hakkındaki farkındalıkla iş yerinde yaşadığı sorunları çözmeye yardımcı olabilir (Batı, 2012: 14-15). Bir öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, öncelikle hem kendini hem öğrencilerini iyi tanımasına ve uygun liderlik davranışları sergilemesine bağlıdır. Yapılan araştırmalarda (Garcia, Kupczynski ve Holland 2011; Pavlovic, Stanisavljevic-Petrovic ve Injac, 2017; Valencic, 2001), farklı kişilik özellikleri taşıyan öğretmenlerin öğrencileri farklı şekillerde etkilediği ortaya koyulmuştur. Öğretmenin özgüveni, tutarlı, demokratik tutumları, öğrencilerin olumlu tepkisini geliştirirken, tutarsız, güvensiz, iletişim kopukluğu içeren tutumları öğrencilerde de güvensizlik ve olumsuz savunma mekanizmaları içeren tepkiler geliştirmesine sebep olmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencinin motivasyonu, başarısı, sosyal davranışları, öğretmenin kişilik özellikleri odağında şekillenmektedir (Özel ve Bayındır, 2008: 48). Bu bağlamda Öğretmenin Enneagram kişilik modeli farkındalığının, kendi potansiyelini verimli kullanması ve öğrencilerin kişilik tiplerine uygun öğretim yöntemleri belirlemesi, öğrenci davranışları, motivasyonu ve grup dinamiklerini daha etkin bir şekilde yöneterek, sınıf yönetiminde başarılı olma noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde sınıf yönetimi stilleri ve kişilik değişkenlerinin ayrı ayrı çalışıldığı, birlikte yapılan çalışmalarda farklı kişilik modelleri kullanıldığı ve az

sayıda olduğu (Büyükuysal, 2016; Ferah, 2018; Malak, 2012; Sevgi, 2017; Tekin, 2019) görölmüş, Enneagram kişilik modeli ile sınıf yönetimi stili ilişkisinin incelendiğı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Enneagram kişilik modeli, yurt dışında özellikle ABD’de işe alımlarda ve hizmet sektöründe (eğitim, sağlık, işletme, dini topluluklar, psikoterapi, liderlik koçluğu) sıklıkla kullanılmaktadır (Morgan-Alexander ve Brent-Schnipke, 2020: 2). Türkiye’de ise, Ulusal Tez Merkezinde (tez.yok.gov.tr) psikoloji, işletme, din, aile hekimliğı, eğitim-öğretim alanlarında toplamda sadece 25 tez araştırması yapıldığı görölmüştür. Enneagram, diğer kişilik modellerinden daha kapsamlı, bütüncül, dinamik yapıya sahip olması ve stres durumunda kullanılan savunma mekanizmalarını da kişilik tipi ile ilişkilendirerek açıklaması sebebiyle daha etkin bir kişilik modelidir. Bu nedenle farklı bir araçla öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ortaya konulmasının Eğitim Yönetimi alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonuçlarının, öğretmenlerde, kendi ve öğrencilerinin kişilik tiplerine bağılı olarak sınıf yönetimine uygun bir stil geliştirmesi yönünde farkındalık oluşturma ve kişilik ve sınıf yönetimi stili ilişkisinin belirlenmesi konusunda anlayışımızı geliştireceğı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın katılımcıları öğretmenlerin ölçek sorularını samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili ve Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarının ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Kişilik: Bireyin kendi içinden kaynaklanan bilişsel, duygusal, güdüsel süreçler ve tutarlı davranış kalıplarıdır (Burger, 2006: 4).

Enneagram: Kökenleri tam olarak bilinmeyen, Gurdjieff tarafından Sufi bilgilerden batıya taşınan, dokuz kişilik tipini, dokuz köşeli bir yıldız şeklinde konumlandırıp, geometrik desenlerle birbirleri ile ilişkilendiren, kalıtsal özelliklerle birlikte çevresel etkileri de dikkate alan, temel motivasyon kaynağını, çatışma ve stres yönetimini açıklayan, dinamik, insanın öz farkındalığını, gelişimini öngören bir kişilik modelidir (Acarkan, 2016; Batı, 2012; Palmer, 1991; Riso ve Hudson, 2009).

1.6.2. Sınıf Yönetimi: Öğrencilerin yanlış davranışlarını düzeltmeye ve öz disiplin oluşturmaya yönelik teknikler, eğitim sürecinin düzenli akışını sağlamaya yönelik prosedürler, olumlu davranışları pekiştirme ve motivasyon içeren öğretim teknikleri, sınıfta fiziksel ve psikolojik güvenliği sağlamaya yönelik stratejilerden oluşan, öğrencilerin aktif katılımını, sosyal etkileşimini teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturmak için yapılan öğretmen etkinlikleridir (Burden, 2020: 2; Manner ve Bucher, 2014: 3-4).

Sınıf Yönetimi Stili: Öğretmenin kişilik özellikleri, inançları, değerleri ve eğitim felsefesine bağlı olarak, sınıfın etkileşimli öğelerinden (öğretmen, öğrenci, öğretim programı) herhangi birini merkeze alması sonucunda, sınıf yönetimine ilişkin sergilediği davranış örüntüleridir (Caron, 2012: 16).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sınıf yönetimi ve kişilik kavramalarını açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler sunulmakta ve bu iki değişken ile ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların incelenmesi yer almaktadır.

2.1. Sınıf Yönetimi

Yönetim, belirlenmiş bir amaca ulaşabilmek için, maddi ve beşeri kaynakları koordine ederek işbirliği sağlama sürecidir. Sınıf yönetimi ise belirlenmiş eğitim öğretim amaçlarına ulaşmak için sınıfta yer alan öğretim kaynaklarını ve öğrencileri koordine ederek işbirliği sağlama sürecidir. Öğrenci davranışları, eğitimciler için uzun zamandır dikkat çekici bir çalışma konusu olmuştur. (Celep, 2004: 1).

Sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar, ilk olarak 60'lı yıllarda ABD'de yoğunlaşmıştır. Eşit eğitim fırsatı ve öğrencileri eğitim sistemi dışına çıkarmama anlayışının ortaya çıkması ile öğrencilerin normlara göre davranmaya yönlendirilmesi için, ilk olarak “davranış değiştirme” adı altında temelleri atılan “sınıf yönetimi” alanı ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ilk olarak 80'li yıllarda “sınıf kontrolü ” adıyla engelliler için öğretmen yetiştirme programında, sonrasında ayrı bir alan şeklinde, sınıf yönetimi dersi olarak yerini almıştır (Özyürek, 2001: 2).

Sınıf, örgüt kapsamında ele alındığında, sınıfın bileşenlerinden biri olan öğretmen de sınıf yöneticisi olarak öne çıkar (Toprakçı, 2002: 23). Sınıf yönetimi anlayışı ve öğretmen görevleri tarihi süreçte öğrenciyi disiplin altına alıp davranışlarını yönetmekten daha çok sınıf içinde akademik başarısını sağlayacak tüm gereklilikleri sağlamaya ve sürdürmeye dönüşmüştür (Tertemiz, 2005: 68). Sınıf yönetimi, öğrencinin baskı altına alınmadan, özdisiplin geliştirerek, gönüllü olarak derse katılım sağladığı, akademik başarı yanı sıra sosyal ilişkilerin gelişiminin önemsendiği bir anlayışa dönüşmüştür.

Sınıf yönetimi tanımının bir kaçında aşağıda olduğu gibi benzer ifadeler kullanılmıştır. Sınıf yönetimi etkin bir öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla,

öğrencilerin aktif katılımıyla, sınıf etkinliklerinin yönetilmesidir (Balay, 2016: 3). *“Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamının sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir”* (Erdoğan, 2008: 11). Sınıf yönetimi, öğrencinin dersin amaçlarına ulaşmasını sağlamak için, ders materyalleri ve sınıf içi düzeni sağlama, öğretim amaçlarına yönelik iletişim kurarak, öğrenci davranışını yönlendirir (Özyürek, 2001: 3).

Sınıf yönetimi, temelde öğretmen liderliği, öğretim ortamı (sınıf iklimi) ve disiplin öğelerini kapsar. Sınıfta olumlu fiziksel ve psikolojik bir çevre oluşturulması, öğretmenin iletişim ve motivasyon becerilerini kullanarak etkili bir liderlik yapması ile mümkündür. (Tertemiz, 2005: 69). Öğretmen, birbiri ile ilişkili ve örtüşen, eğitim uzmanlığı, yöneticilik ve rehberlik başlıklarında toplanabilecek rollere sahiptir. Öğretmen müfredat bağlamında öğrenci gereksinimleri ve yeteneklerini dikkate alarak eğitim alanındaki uzmanlığını sergiler. Diğer taraftan, Sınıf içindeki davranışları, ilişkileri ve öğrenme koşullarını belirli bir disiplin kapsamında düzenler ve yönetir (Demirbolat, 2005: 53-54). Bunların yanında öğretmen iyi bir gözlemci olmalı ve öncelikle öğrencinin zihinsel becerilerini ve duygusal özelliklerini tanıyarak, davranışları etkileyen psikolojik etkenleri de tüm yönleriyle anlayabilmeli; iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon becerilerini kullanarak danışmanlık sağlayarak öğrencilere yardımcı olabilmelidir (Çelik, 2002: 5). Öğretmenin bu sorumlulukları yerine getirebilmesi, etkili bir lider olmasına bağlıdır. Etkili liderlik, öğretmenin meslek statüsü gereği sahip olduğu yasal yetkilerin yanında, karşılaştığı özel durum ve ortamda, kendi özgün bilinç ve yaklaşımı ile süreci yönlendirme, yöntemi belirleyip uygulama becerisine sahip olması anlamına gelmektedir. (Demirbolat, 2005: 54).

Öğretmenin liderlik stili, kişiliğinin yansımasıdır (Tertemiz, 2005: 69). Hepburn (1983) ve Moore’a (1989) göre öğretmenin sıcak, ilgili, iyimser, kırıncı, baskıcı, kötümser gibi kişilik özellikleri liderlik stilini belirlemektedir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerine bağlı olarak gelişen liderlik stilleri, genel olarak otoriter, demokratik, ilgisiz veya izin verici olarak üç gruba ayrılmaktadır (İpek, 2003: 97). Sonuç olarak, öğretmenin kişilik özellikleri, anlayışları, değerleri, nasıl bir sınıf yönetimi gerçekleştireceğini, hangi sınıf yönetimi modelini, disiplin anlayışını, sınıf yönetimi stilini tercih edeceğini belirlemektedir.

2.1.1. Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencinin kendi öğrenimine aktif katılımını sağlayacak şekilde sınıfı düzenlemek, verimli bir ortam oluşturmak için yapması gereken müdahalelerin bütünü olarak tanımlanabilir. Sınıf yaşantısında etkili tüm unsurlar, en basit şekilde pedagojik boyut ve organizasyonel boyut olarak iki boyutta özetlenebilir. (Caron, 2012: 5-11). Başar'a (1999) göre sınıf yönetiminin beş boyutu bulunmaktadır.

2.1.1.1. Sınıfın Fiziki Düzeni

Sınıfın fiziki düzeni, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını yönlendiren önemli bir etkidir. Sınıf düzeni farkından dolayı bazı sınıflarda öğrenci kendisini yalnız bir birey, bazı sınıflarda ise sosyal bir birey hissederek farklı davranış biçimleri sergiler. Öğrenci ve öğretmen rolleri, sınıfın fiziksel özelliklerine göre şekillenir (Erdoğan, 2008: 34). Sınıf ortamında, deney veya münazara tekniği uygulaması gibi gerçekleştirilecek eğitsel amaçların özelliklerine göre farklı fiziksel düzene ihtiyaç duyulur (Yılmaz, 2006: 11-12). Sınıf düzeni, sınıf ortamının genişliği, öğrenci sayısı, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, sınıf temizliği, kullanılacak eğitim materyalleri, ısı, ışık, renk, ses düzeneği gibi etmenleri kapsar. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahatsız olmadan derse aktif katılabileceği ve öğrenmenin kolay gerçekleşebileceği ortam sağlamak amacıyla yapılır (Akbaşlı, 2015: 65; Başar, 1999: 29-32; Burden, 2020: 3; Yıldırım, 2012: 60-72; Yılmaz, 2006: 11-12).

Sınıf, öğrenci sayısına göre yeterli büyüklükte, gerekli materyalleri barındıran, öğretmenin her alanını görebileceği bir ortam olmalıdır. Öğrencilerin yaş ve boylarına uygun sıralar, monoton veya dikkat dağıtıcı olmayan renkler ve ışıklandırma kullanılmalıdır. Sınıf, dikkat dağıtıcı gürültünün engellendiği, öğrencilere gerekli hareket imkanı sağlayan, öğretmenin her an sınıfı gözleyip denetleyebildiği hem estetik hem ferah olan rahat bir ortam olmalıdır (Özyürek, 2001: 98-99). Sınıfın fiziki düzeni, öğrenme etkinliğine ve öğrencinin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarına göre ders ortamının şekillendirilmesini ifade eder ve akademik başarı için önemli bir etkidir.

2.1.1.2. Öğretim Etkinlikleri

Öğretim etkinlikleri, öğretmenin alan bilgisi ve mesleki yeteneklerini verimli bir öğretim için kullandığı sınıf yönetiminde yer alan en önemli süreçtir. Öğretmenin yaptığı tüm hazırlıkları, kullandığı tüm araç ve gereçleri, ders yöntemi belirlemesini, öğrencinin motivasyonunu sağlama, durumunu değerlendirme, gelişimini izleme ve

geleceğe yönelik önlemleri planlamasını kapsamaktadır (Akan, 2015: 9; Kayıkçı, 2012: 214). Planlama, verimli öğrenme sürecinin oluşturulmasında büyük bir öneme sahiptir. Öğretmen sahip olduğu mesleki becerilerini kullanarak öncelikle işleyeceği konulara ve öğrencilerinin özelliklerine göre eğitim programını uygulamak için belli bir zaman çizelgesinde, hangi içerik, etkinlik, araç ve yöntemleri kullanacağını, öğretim çıktılarını nasıl değerlendireceğini tasarlayıp yıllık plan hazırlamalıdır (Duman, 2005: 233-235). Öğrenme sürecinin temel ögesi olan öğrencilerin, sınıfta aktif katılım sergilemeleri öğretmenin motivasyon yeteneğine bağlıdır. Öncelikle öğretmen sınıfta güven ortamını sağlamalı, öğrencilerin dersle ilgili başarısızlık kaygılarını gidermelidir. Ders anlatımında, proje ve sınav uygulamalarından sonra uygun zamanda verilen geri bildirimler vererek, öğrenci ile ders içeriği arasındaki bağlantıyı yansıtan özdeşleşme sağlayarak öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemelidir (Çelik, 2002: 143-152). Öğretmenin temel görevi, öğrencinin müfredattaki yerini kavrayıp kendi akademik, duygusal ve sosyal gelişimini sağlaması için rehberlik etmesidir (Özel ve Bayındır, 2008: 32). Öğretim etkinlikleri, öğrencilerin özelliklerine göre uygun hazırlık, ders yöntemi, ilişki örüntüsü ve değerlendirmeler olarak özetlenebilir.

2.1.1.3. Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi, öğretim etkinliklerinin belli bir süre bağlamında düzenlenmesi ve bu düzenlemelerin akış süreçlerinin planlanması olarak tanımlanabilir. Zaman, artırılmayan, geri alınamayan çok önemli bir kaynaktır ve sınıfta iyi yönetilmelidir. Sınıftaki sınırlı bir zaman içinde, eğitim yaşantısının belli bir planlama ile gerçekleştirilmesi ayrıca öğretmenin öğrencilere de verimli bir şekilde zamanı kullanma becerisi kazandırması gerekir (Özel ve Bayındır, 2008: 117-118).

Zaman; sınıf yönetiminin etkin olabilmesinde ön koşul niteliğine sahip olduğu için eğitim hedefleri doğrultusunda verimli kullanılması gerekmektedir. Eğitim sürecinin planlanmasında zamanın dikkate alınması, eğitimde kullanılacak ders araç ve gereçlerin ders öncesinde hazırlanmış olması, sınıfta tüm zamanın ders etkinlikleri için kullanılması, zaman kaybettiren işlerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi gereklidir. Öğrencilerin okul terk ve devamsızlığın önlenmesi de bu kapsamda yer almaktadır (Bayrakçı, 2012: 153; Başar, 1999: 13; Gülşen, 2012: 105-111). Zamanın verimli kullanılması, belirsizliği ve kargaşayı önlediği için öğrencinin başarısını artırmakta ve öğretmenin zihinsel yorgunluğunu önlemektedir.

2.1.1.4. Sınıf İlişki Düzeni

Sınıf ilişki düzeni; grup dinamiği olarak da ifade edilebilir. Sınıfta olumlu öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenci olumsuz davranışını önlemede en önemli etkidir. İlişki düzeninin oluşturulmasında amaç, öğretim etkinliklerine katkı sağlayacak öğrenci ilişkilerinin kurulması, öğrenci motivasyonu, ilgi ve katılımının sağlanmasıdır. Sınıf bir öğretim alanı olmasının yanı sıra yüksek sosyal etkileşimin olduğu bir yaşam alanıdır. Sınıf kurallarını belirleme ve uygulamada öğretmenin öğrencilerle beraber hareket etmesi, sınıf içi uygun çalışma grupları oluşturması ve iletişimi geliştirmesi, sınıf yaşantısına olumlu etki eder ve kolaylık sağlar (Aydoğan, 2015: 248; Yılmaz, 2011: 181).

Sınıf ortamının eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye elverişli olumlu bir psikolojik iklime sahip olması, öğretmenlerin önemli bir sorumluluğudur. Sınıfın en öne çıkan özelliği öğrencinin öğretmen rehberliğinde, eğitim amaçları kapsamında çevresi ile etkileşim kurduğu bir ortam olmasıdır. Eğitimin temel amacı, öğrencilerin potansiyellerini artırarak, nitelik ve verimliliğini geliştirmektir. Öğretmenin sınıf içinde oluşturduğu destekleyici ilişki düzeni, öğrencinin katılımı, işbirliği, moral, ilgi ve akademik başarısını yükseltmektedir (Akınoğlu, 2003: 113-126). Sınıfın fiziksel düzeni gibi ilişki düzeni de eğitimin temel hedefi olan öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini sağlamak açısından önemlidir. Öğretmenin sağlıklı ilişkiler geliştirilmesini sağlayarak olumlu sınıf iklimi oluşturmaları, grup çalışması ve akran öğrenmesini geliştirerek öğrencinin hem akademik hem de sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır.

2.1.1.5. Davranış Düzenlemeleri

Davranış yönetimi, öğrenci davranışları üzerinde denetim sağlayarak normlara aykırı davranış oluşumunu azaltma ve normlara uygun davranış oluşturma amacıyla yapılan düzenlemelerdir (Özyürek, 2001: 109). Sınıf yönetiminde öğretmenin öncelikli amacı, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleme ve istenilen davranış göstermelerini, ilgi ve motivasyonlarını artırarak derse katılımlarını sağlamaktır. Öğretmenin kullandığı model olma, duyguları yönlendirme gibi stratejiler ile olumlu sınıf iklimi oluşturulması, istenmeyen davranışların öngörülerek önlenmesi, sınıf kurallarının uygulanmasının sağlanması bu boyutta yer alır (Başar, 1999: 133-140; Ünal, 2012: 273-277).

Sınıfta eğitsel amaçlara ulaşmada ve zamanın verimli kullanılmasında etkili olan olumsuz davranışların engellenmesi için öğrencilerin katılımı ile sınıf kuralları oluşturulması gerekir (Ağaoğlu, 2003: 10). Sınıf kuralları, öğrencinin kendisine yönelik beklentileri bilmesinden dolayı daha dikkatli davranışlar sergilemesini sağlar. Ayrıca öğretmenin yetkisini meşrulaştırarak isteklerinin benimsenmesini, standart oluşturarak her olay karşısında yeniden karar almaktan kurtulmasını, nesnel olmasını, kabul görmesini sağlar. Buna ek olarak hem öğretmen hem de öğrencilerin birbirlerine yönelik haklarını koruyarak çift yönlü bir fayda sağlar (Sarıtış, 2003: 47-48). Öğretmen rol model olarak, öğrenciye doğru davranışı yaşantı yoluyla öğretmek, beraber belirlenen sınıf kurallarını uygulayıp belirsizliği ve kargaşayı ortadan kaldırarak, öğrencide istendik davranış oluşturarak eğitim hedeflerine ulaşabilir.

2.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

2.1.2.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, öğretmenin kendini merkeze yerleştirip öğrencilere yöneldiği sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Sınıf içinde tüm etkinliklerde öğretmen etkin, kural koyucu, buyurgan, otoriter ve yönetici; öğrenci ise itaat etmesi beklenen, edilgen ve dinleyici durumundadır. İletişim öğretmenden öğrenciye doğrudur ve yargılayıcı bir dil kullanılır. Sınıf kurallarının belirlenmesi ve ders planlamasında öğrencilere pek söz hakkı verilmez. Öğretmenin belirlediği kurallar, değişmez doğrular olarak kabul edilir ve sorgulanmaz (Özel ve Bayındır, 2008: 40). Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında insan doğasına yönelik kötümser, ön yargılı bakış açısı mevcuttur. Öğretmen, öğrencileri yaramaz ve uslu gibi belli kategorilere yerleştirir, ödül ve cezanın kullanıldığı tepkisel ve önlemsel davranış örüntüsü geliştirir. Bu yaklaşım, itaate alışmış, düşünmek ve sorgulamaktan uzak, üretmeyen, duyarsız öğrenciler ortaya çıkarır (Uğurlu, 2016: 15-16). Geleneksel yaklaşım, öğretim etkinliklerinde öğretmenin aktif olduğu öğrencinin ise pasif kaldığı, sınıf içi ilişkilerin öğretmen tarafından aşırı derecede yapılandırılıp bütün otoritenin öğretmende toplandığı sınıf yönetimi biçimidir.

2.1.2.2. Dönüştürücü Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Dönüştürücü sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrenci gelişimi ve öğretmen yetenekleri üzerinde sınıf yönetimi uygulamalarının etkin ve uzun vadeli sonuçlarının olduğunu varsaymakta ve daha iyi bir geleceğe yönelik çaba sarf etmeyi vurgulamaktadır.

Dönüştürücü sınıflar, içindeki insan kaynaklarını hem bireysel hem de grup olarak daha iyiye doğru değiştirme işlevselliğine sahiptir. Geleneksel yaklaşımdan farklı olarak sınıfta oluşan sorunlara tepki göstermek yerine, sorunların kaynağının belirlenerek değiştirilmesi gerektiğini savunur. Dönüştürücü sınıf yönetimi yaklaşımında bu değişimler üç alanda gerçekleşir. İlki, öğrencinin bireysel ilerlemesini destekleyen sorumsuzluk ve başarısızlık psikolojisinden, öz sorumluluk ve başarı psikolojisine doğru gerçekleşen değişimdir. İkincisi, sınıf topluluğunu mevcut durumundan daha yüksek bir işlevselliğe en sonunda daha yüksek toplum seviyelerine yönelik büyümeyi teşvik eden değişimdir. Üçüncü olarak ta öğretmenleri sınıfta vizyoner lidere dönüştüren araçları sağladığı, daha yüksek seviyede öz farkındalığa ve istedik uygulamalara doğru gerçekleşen değişimlerdir (Shindler, 2010: 5-6).

Dönüştürücü sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmenin pasif ya da baskıcı tutum sergilediği sınıf yönetimi yaklaşımından sınıfı orkestra şefi gibi yönettiği rehber yönetim yaklaşımına ve öğrencilerin öğrenmede bilinçli, etkin ve öz sorumluluk sahibi olduğu kolaylaştırıcı sınıf yönetimi yaklaşımına doğru değişimin hedeflendiği söylenebilir (Yüksel ve Özkan, 2022: 6). Dönüştürücü sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin sınıf içi uygulamaların ne amaçla yapıldığını bildiği, kendini yönetebilen bir sınıf meydana getirerek öğrencileri bireysel ve grup olarak daha iyi bir duruma getirmeyi hedefler.

2.1.3. Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri

Sınıf yönetiminin temel unsurlarından biri olan disiplin, eğitim amaçlarına ulaşma sürecinde, öğrencilerde istedik davranışı belirlemeye, uygulamaya, denetlemeye ve pekiştirmeye ilişkin etkinliklerin bütünüdür. Disiplin öğrenci davranışlarını bilinçli bir düzende yürütme önlemleri ve yıkıcı davranışlara maruz kalmış, çekingen öğrencilerin haklarını koruma önlemleri olarak açıklanabilir (Sarıtaş, 2003: 51). Disiplin bireyin kendine ve başkalarına karşı saygı ve özen içeren davranışları olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda sadece saldırgan davranışlar değil aşırı çekingen, aşırı kontrollü davranışlar da bireyin gelişimini engellediği için disiplin kapsamında ele alınır (Celep, 2004: 169).

Disiplin uygunsuz davranış sonucu verilen ceza kavramı ile karıştırılmaktadır. Ceza, istenmeyen davranışa gösterilen tepkidir. Disiplin ise istenmeyen davranış ve bu davranışa yönelik tepkiyi önlemek için yapılan etkinliklerdir. Diğer bir ifadeyle

disiplin, sorun oluşmadan önce alınan tedbirlerin yanı sıra sorun oluştuğunda yapılanlardır. Her öğretmenin kişilik özelliklerine ve liderlik stiline göre farklı disiplin anlayışı mevcuttur (Tertemiz, 2005: 69). 1980'li yıllardan sonra artış gösteren sınıf yönetimi araştırmaları, disiplin anlayışını da önemli ölçüde değiştirmiştir. Önceleri ceza ağırlıklı disiplin anlayışı kabul görürken, yakın zamanda dış disiplin anlayışının yerini öğrencinin vicdanına göre kendini kontrol ettiği iç disiplin almıştır (Çelik, 2002: 23). Her sınıf özgündür, öğretmenler de disiplin modellerini gözden geçirip eğitim psikolojisine ve kendi sınıf ihtiyacına uygun olan kendi disiplin tarzlarını geliştirmelidir.

2.1.3.1. Davranış Değiştirme Modeli (Skinner)

Skinner'ın uyaran tepki kuramının eğitime uygulanmasına dayanan disiplin anlayışıdır. Bu kuramın temel ilkesi, insanların hoş görmedikleri uyarıcılardan kaçınırken, hoş gördüklerine yönelmeleridir. Öğretmenler de öğrencileri ödülleri pekiştirerek olumlu davranışa yönlendirmelidir (Celep, 2004: 178.)

Ödül ceza sistemini içeren bu kuramda amaç, öğrenciye kendi davranışlarını kontrol etmek için yeterlilik kazandırmaktır. Ancak bu model, kullanımı kolay, kısa sürede net sonuçlar alınması gibi olumlu özelliklerinin yanında, sürekli ödül ve ceza ile kontrol edildikleri için öğrencilerde kendilerini ifade etme, çözüm üretme becerileri ve iç motivasyon gelişmemesi gibi olumsuz sonuçlara sahiptir (Yalçınkaya, 2003: 192-193). Bu model öğrencilerin içsel uyarılara sahip olmadığı, öğrenci davranışlarının öğretmenin vereceği ödül veya pekiştirici ile şekillendirebileceği düşüncesine dayanmaktadır. Bu model, kullanımının basit olması ve hızlı sonuç alınması yönüyle faydalı gibi görünse de öğrencinin öz disiplin ve demokratik beceriler geliştirmesini engellemesi ve sonuçların kalıcı olmaması gibi olumsuzlukları taşımaktadır.

2.1.3.2. Güvengen Davranış Modeli (Canter)

Lee ve Canter'in birlikte geliştirdikleri model, öğrenciler üzerinde sıkı kontrole sahip eğitim sistemini amaçlamaktadır. Öğretmen, öğrencilere sağduyulu yaklaşan ancak kendi belirlediği kuralları öğrencilere açıkça belirten ve katı bir şekilde uygulayan, ceza ve pekiştirici kullanarak olumlu veya olumsuz davranışları kontrol eden, sorunları hızla çözen, veli ve yöneticilerden de destek bekleme hakkı olan biridir (Waterman, 2013: 33). Bu modeli uygulayan öğretmenler, öğrencilerin genetik sorunları, fiziksel engelleri gibi özel durumlarının sonucu gelişen uygunsuz

davranışlarına bile anlayış göstermez, davranışı düzeltmeyi ve kuralları işletmeyi önemser. Koydukları kurallara katı bir şekilde uyan, verdikleri vaatleri yerine getiren, tutarlı kimselerdir (Tertemiz, 2005: 72). Bu modelde öğretmen, okul yönetimi ve veliler tarafından da desteklenen, hak ve sorumluluklarının gözetildiği, öğrenci davranışlarının sıkı kontrol edildiği kısıtlayıcı bir sınıf ortamı oluşturur.

2.1.3.3. Ussal Sonuçlar Modeli (Dreikurs)

Pozitif disiplin modeli olarak ta adlandırılan bu model, Adler'in (1937) ve Dreikurs'un (1972) çalışmalarına dayanmaktadır ve 1980'lerde Jane Nelson vd. tarafından kavramsallaştırılmıştır. Bu modelin temel düşüncesi, çocukların toplumlarının değerli bir üyesi olduklarını hissettiklerinde olumsuz davranış sergileme olasılıklarının azalacağı anlayışıdır (Waterman, 2013: 32). Bu model bağımlılık oluşturduğu gerekçesi ile öğrenciye ceza ve övgüyü reddederek gelişimlerini sağlayan cesaretlendirmeyi esas almaktadır. Etkili disiplinin sağlanması, aidiyet ve önem hissi, karşılıklı saygı ve akılcılık kıstaslarına uyarak mümkündür (Celep, 2004: 197-198). Bu modelde öğrencilerin öz disiplin geliştirmeleri amaçlanır; sınıf kuralları birlikte belirlenerek sorumluluk almaları beklenir. Olumsuz davranış, öğrenciyi yakından tanıyarak hızlı sorun tespiti ile düzeltilmeye çalışılır. Öğrenci, davranışın sonuçları hakkında mantıklı bir şekilde bilgilendirilir, olumlu davranışa yönelmesi için desteklenir (Tertemiz, 2005: 72-73). Bu modelde öğrencide öz disiplin ve öz motivasyon geliştirilmesi ve demokratik sınıf yönetimi sürdürülmesi amaçlanır.

2.1.3.4. Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli (Gordon)

Gordon (1974) tarafından geliştirilen öğretmen etkililiği eğitim modeli (TET), öğretmenlerin anlayışlı tutumları ile olumsuz davranışları azaltabileceği düşüncesine dayanarak, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesini sağlamayı amaçlamıştır (Tertemiz, 2005: 71). Öğretmen veya öğrencilerin ihtiyaçlarının engellenmesi çatışma doğurur. TET modeli, çatışma çözümünde otoriter veya izin verici sınıf yönetimi yaklaşımına dayanan ve taraflardan birini yıpratıcı yöntemler yerine, etkin dinleme, ben dili iletişimi ve sorun çözme kapsayan farklı bir yöntem önerir (Celep, 2004: 235).

TET modelinde sınıfta ortaya çıkan sorunların çözümünde ilk adım olarak “sorunun sahibi kim” sorusu ile sorunu ortaya çıkaranın kim olduğu saptanır. Sorun öğrenciden kaynaklanıyorsa, öğretmen aktif dinleyici bir danışman olarak, öğrencinin sorununa

kendisinin çözüm üretmesine yardımcı olmalıdır. Tersine sorun öğretmenden kaynaklanıyorsa, öğretmen ve öğrenciler soruna beraber çözüm üretmeye çalışmalıdırlar (Erdoğan, 2008: 120). Sınıf yönetiminde, baskıcı veya ilgisiz anlayışın aksine, öğretmen ve öğrencinin işbirliği yaptığı, sağlıklı iletişimle sorunların net bir şekilde tespit edilip, çözüm üretildiği bir modeldir.

2.1.3.5. Ginott Modeli (Kounin)

Kounin kuramına dayanan Ginott modeli (1971), öğretmenlerin sınıf içi davranış ve ifadelerinin nasıl olması ve olmaması gerektiğini açıklayarak, öğretmenlere etkin ve olumlu sınıf iklimi oluşturma noktasında destek olmayı amaçlar (Celep, 2004: 229). Sınıfta istenmeyen davranış görüldüğünde öğretmen öğrenciye sert ifadeler kullanmak veya onu cezalandırmak yerine olumlu davranışı açıklamalıdır. Sınıfta bir öğrencinin cezalandırılması diğer öğrencileri de olumsuz etkilemektedir. Dalgalı etki olarak adlandırılan bu durum, etkin öğrenimi engellemektedir. Öğretmenler, sınıfta oluşan bir sorunla gereksiz meşgul olmak yerine öğretim etkinlikleri ile ilgilenmeli, gerekirse etkinlikleri çeşitlendirerek, içeriğe önem vererek, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamalıdır (Tertemiz, 2005: 71). Öğretmen sınıf içinde öğrenciye farkındalığını hissettirmeli, aktif olmalı, etkinlik çeşitliliği ile bıkkınlığın önüne geçerek öğrenciyi aktif tutmalı, olumsuz davranışa uygun tepki vermeli ve olumlu veya olumsuz gösterdiği her tepkinin diğer öğrencileri de etkilediğinin bilincinde olmalıdır.

2.1.3.6. Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli (Glasser)

Glasser modeli (1965) iyi bir disiplini “gerçek terapi” olarak adlandırarak kişisel bir rehberlik olduğunu belirtir. Öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına ve sorumluluklarını üstlenmelerine öğretmenlerin rehberlik etmesi, öğrencilerin doğru seçimler yaparak davranışlarını kontrol edebilmelerini sağlar (Tertemiz, 2005: 70). Glasser’a (1990) göre bu modelin temel ilkesi, öğrencinin olumsuz davranışının sorumluluğunu almasıdır. Ancak öğrencilere sorumluluk kazandırma, ceza veya övgü yerine “akılcı sonuçlar” yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmelidir. Öğretmen ve öğrenciler arasında, açık ifadeleri ve uyulmamasının doğuracağı sonuçları kapsayan bir anlaşma yapılması gerekmektedir. Sorunlu davranışlar, sınıf toplantılarında öğrencilerle değerlendirilir ve disiplin sorunlarının bütün öğrenciler tarafından anlanması sağlanır (Celep, 2004: 241-246). Toplantılarda kararlı bir şekilde birlikte sınıf kurallarının uygulanması bunun için öğrencinin de sorumluluk alması vurgulanır.

2.1.3.7. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli (SDSY)

Öğretmen etkililiği eğitim modeli, Kohlberg'in (1981) "Ahlaki Gelişim" teorisine dayanmakta ve güvengen davranış (kararlı disiplin) modelini öğrencilerin gelişim evrelerini anlama ve empati ile birleştirilmesi sonucu oluşmuştur. Öğretmenler, her yaş grubunda öğrencilerin farklı etik gelişim seviyesinde olduklarını, farklı performans gösterebileceklerini kabul eder (Waterman, 2013: 38). SDSY'ye göre sorumlu davranma, bütünleştirilmiş inanç ve değerlerin içselleştirilmesine dayanarak sorumlu davranma ve davranışın sonuçlarının üstlenilmesi anlamındadır. Öğretmenler, çocukların gelişim evrelerinin ilkelerini dikkate alarak, öğrenciye değerleri, tutum ve davranışları ile rol model olarak, sorumlu davranışı kazandırmalıdır. Öğrenciler sorumlu davranışı içselleştirebildiklerinde, öz saygıları gelişir ve öz denetim kazanırlar (Celep, 2004: 246-249). Öğretmenler öğrencinin yaş grubu özelliklerini dikkate alarak ve hoşgörü ile öğrenciye örnek olarak etik anlayışı, öz denetim ve davranış sorumluluğu bilinci kazandırmayı amaçlar.

2.1.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitim alanında gelişmeler, sosyal alanlardaki gelişmelerin yanı sıra sınıf yönetimi alanında baskıcı eğilimden demokratik eğilime şekil yöneliminden hedef yönelimine, öğretmeni merkeze alan anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru yeni yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Sınıf yönetiminin zaman boyutunda yer alan etkinlikleri çeşitlendirerek, amaç, kaynak ve ihtiyaçlara göre öğretmenler tarafından farklı sınıf yönetimi modelleri kullanılabilir. Sınıf yönetim modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak dört başlıkta gruplandırılabilir (Başar, 1999: 14-15).

2.1.4.1. Tepkisel Model

Sınıf içinde oluşan bir durum veya davranışa tepki gösterilmesiyle şekillenen yönetim modelidir. Sınıf yönetiminde geleneksel model olarak kabul edilebilir. Bu yönetim modelinde amaç ödül ve ceza yoluyla sınıfta istenmeyen durum veya davranışı düzeltmektir. Etkinliklerde grupsal değil bireysel yönelim mevcuttur. Bu modelin sık kullanılması öğretmenin gerektiğinde diğer modelleri kullanmadığı ve sınıf yönetimi becerisi yönünden yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir (Başar, 1999: 15; Balay, 2016: 5). Bu modelin dikkat edilmesi gereken yönü, her tepkinin karşıt bir tepki geliştirmeye sebep olmasıdır. Yerine göre diğer modellerin yanında ölçüsü ayarlanarak istenmeyen davranışa karşı bu modelin kullanılmasına ihtiyaç duyulabilir

(Sarıtaş, 2003: 49). Bu modelde önceden önlem alınmadığı ve istenmeyen davranış oluştuğunda bireysel tepki gösterildiği için hesaplanamayan öğrenci tepkisi gelişebilir.

2.1.4.2. Önlemsel Model

Önlemsel model, istenmeyen durum ve davranışı gerçekleşmesine fırsat vermemek için önlem almaya, geleceği sezinleyerek tedbir almaya, planlama düşüncesine dayanan yönetim modelidir. Modelin amacı, sınıf ortamında sorun çıkmasını engelleyici bir düzen ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modelin kullanımına ihtiyacı azaltmaktır (Erdoğan, 2008: 25). Etkinlikler bireysel değil gruba yöneliktir. Model, sınıf etkinliklerinde kültürel sosyalleşme sürecine önem verir, öğrencilerin yanlış davranışına fırsat vermeyen bir sosyal ortam oluşturmayı amaçlar. Yıllık planların, derste kullanılacak materyallerin hazırlanması, sınıf kuralları oluşturulması bu model için örnek gösterilebilir (Başar, 1999: 16; Erdoğan, 2008: 25; Uğurlu, 2016: 16). Sınıf anlık tepkiler yerine planlanmış kurallar ile yönetilir ve müdahaleler gruba yöneliktir.

2.1.4.3. Gelişimsel Model

Bu model, öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişim düzeyleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak uygulamaların gerçekleştirilmesi esasına dayanan sınıf yönetimi modelidir. Sınıfta öğretim etkinlikleri ve kuralların belirlenmesinde, ilkokuldan lise düzeyine kadar yaş gruplarının gelişim evrelerinin dikkate alınması esastır. Somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencileri ile ergenlik (soyut işlemler) dönemindeki lise öğrencilerinin ihtiyaçlarının sınıf içi etkinliklerde ve kuralların uygulanmasında dikkate alınması, bu modelin uygulanmasına örnek gösterilebilir (Ağaoğlu, 2003: 13; Erdoğan, 2008: 25; Uğurlu, 2016: 17). Sınıf içinde uygulanacak kurallar öğrencilerin gelişim özellikleri gözetilerek belirlenir. Öğrenci yaşı büyüdükçe sorumluluk artarken kuralların uygulanmasında esneklik azalır.

2.1.4.4. Bütünsel Model

Bütünsel model, tüm sınıf yönetimi modellerini yerine göre uygulamaya dayanan bir modeldir. Bu modelde hem gruba hem bireye yönelme vardır. Bütünsel model, sınıf yönetiminin sistem modeli olarak kabul edilebilir. Okul, aile ve arkadaş çevresi, modelin çevre boyutunu oluşturur. Öğretmen bütünsel bir bakış açısına sahiptir, her olayı bir diğer olayı etkileyen unsur olarak değerlendirir ve istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önlem alır. Bunun yanı sıra yaş özelliklerini de dikkate alarak hareket eder, gerektiğinde, istenmeyen davranış ortaya çıktığında tepkisel yönetim araçlarından

yararlanarak sınıf yönetimini sürdürür (Başar, 1999: 16; Sarıtaş, 2003: 50; Uğurlu, 2016: 17). Öğretmenin sınıf yönetiminde bütün etkenleri dikkate alarak yerine göre uygun model kullanarak uygun çözüm geliştirdiği modeldir. Öğretmen öğrencilerin özelliklerinin farkındadır, ders öncesinde hazırlıklıdır ve anlık doğru refleks gösterir.

2.1.5. Sınıf Yönetimi Stilleri

Öğretmenlerin her biri, kendi inançlarına, değerlerine, eğitim felsefesine, öğretim anlayışına ve kişilik özelliklerine göre kendi sınıf yönetimini yürütür. Bu durumda birkaç farklı sınıf yönetimi stili olduğu söylenebilir. Bu farklı sınıf yönetimi stilleri, öğretmenin sınıfın etkileşimli üç ögesinden (öğretmen, öğrenci ve öğretim programı) hangisini merkeze aldığına bağlı olarak ortaya çıkar. Kısaca açıklarsak, öğretmen kendi değer ve görüşlerini esas alıp baskıcı bir tutum sergiliyorsa kapalı sınıf yönetimi; öğrenciye odaklanıp aşırı serbest bırakıp, liderlik yetersizliği gösteriyorsa özgürlük eğilimli sınıf yönetimi; sadece öğretim programı içeriklerine odaklanıyorsa mekanik sınıf yönetimi; her birine uyumlu, dengeli bir şekilde yer veriyorsa katılımcı sınıf yönetimi gerçekleşir (Caron, 2012: 11). Hesapçıoğlu'na (1995) göre sınıf yönetimi stili, değer yargılarına ve yönetim bilincine bağlı olarak, öğretmenin sınıf düzenlemesine dair sergilediği tutarlı davranış düzeyidir (Terzi, 2001: 3).

Lewin, Lippit ve White (1939) tarafından 10 yaş çocuklar üzerinde ilk grupta demokratik ve otoriter liderlik, ikinci grupta demokratik ve otoriter liderlik yanı sıra serbest liderlik özellikleri sergilenerek deneysel bir çalışma yapılmıştır. Dreikurs (1957), Lewin'in sınıflandırmasına dayanarak, öğretmenleri sınıf lideri kabul ederek benzeri bir sınıflandırma yapmıştır. Baumrind (1966; 1971) ebeveyn tutumlarını otoriter, izin verici ve demokratik sınıflandırması ile ifade eden bir çalışma yapmıştır. Maccoby ve Martin (1983) Baumrind sınıflandırmasına umursamaz ebeveyn tutumunu eklemek gerektiğini savunmuşlardır (Kırbaç, 2019: 37). Baumrind (1978) tarafından ilk olarak disiplin stilleri, sonrasında (1991) ebeveynlik stilleri (tutumları) olarak önerilen ve öğretmenleri baskıcı-otoriter, yetkeci-koruyucu, serbest, ilgisiz olmak üzere dört sınıf yönetimi stiline göre sınıflandırmıştır. 1996'da Teacher Talk'ta Center for Adolescent Studies tarafından yayınlanmıştır (Waterman, 2013: 25).

Alan yazın incelendiğinde, sınıf yönetimi stilleri ifadesi yerine sınıf yönetimi yaklaşımları (Büyükuysal, 2016), sınıf yönetimi profilleri (Ekici, 2004), sınıf yönetimi tarzları (Yılmaz, 2011) ve sınıf yönetimi anlayışı (Kırbaç, 2019) ifadelerinin

kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda (Aktan ve Sezer, 2018; Ata, 2014; Ekici, 2004), sınıf yönetiminin “baskıcı, yetkeci, serbest, ilgisiz” ve “ilgili, demokratik, hoşgörülü, katı ve tükenmiş” veya “otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırmaz” şekillerinde sınıflandırılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmada John T. Santrock’un geliştirdiği ebeveynlik stil ölçeğinin Bosworth (1997) tarafından sınıf yönetimine uyarlanan, sonrasında Aktan ve Sezer (2018) tarafından sınıf yönetimi stili alt boyutları; baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz olarak ifade edilen sınıflandırma kullanılacaktır.

2.1.5.1. Baskıcı Sınıf Yönetimi Stili

Baskıcı sınıf yönetimi stili, öğretmenin öğrenciye yönelik sınırlamaları ve mutlak kontrolü ile şekillenmiştir (Ekici, 2004: 51). Otoriter öğretmenler, sınıf üzerinde sıkı bir kontrole sahiptir, sınıf düzenini oldukça önemserler. Öğrencilere özel oturma düzeni oluşturur, öğrencilerin yerlerini değiştirmelerine ve sınıf dışına çıkmalarına pek izin vermezler. Derse geç kalınması konusunda mazeret kabul etmezler. Sınıfın sessiz olmasını sağlarlar, ders sunumu esnasında konuşulmasına, sunumun aksamasına izin vermezler. Öğrenciler arasında iletişim çok zayıftır, sadece öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir iletişim vardır. Sınıflarında akran eğitimi ve öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimi gerçekleşemez. (Waterman, 2013: 26). Bu sınıf yönetimi stilinde ağır bir sınıf iklimi hakimdir. Öğretmen katı bir disiplin anlayışına sahiptir. Öğretmen öğrencilerin özelliklerini dikkate almadan sadece kendi değer ve anlayışına göre sınıf yönetimini şekillendirir. Esas alınan kriterler, otorite, itaat, aktif dinleme ve ezberleme becerisinin geliştirilmesidir. Bu durum, her şeyi kontrolü altında bulundurmak isteyen öğretmenin güvensizliğine bağlanabilir (Caron, 2012: 16-17). Moore’a (1989) göre, bu yönetim stiline sahip sınıfta öğrenci bir hata yaptığında öğretmenin ağır eleştirisine ve baskısına maruz kalır. Sınıf ikliminde güvensizlik, bağımlılık, çekişme, düşmanlık ve sosyal kopukluk gözlemlenir. Bu özelliklere sahip bir ortamda öğrenciler inisiyatif alma becerisi ve öz saygıdan yoksun kalırlar, yenilgiyi kabullenmiş çekingen tutumlar geliştirirler (Halis, 2003: 98). Öğretmenler, öğrenciye, kendilerini önemsediklerini nadiren gösterirler. Bu yönetim stilini tercih eden öğretmenler, okul dışı etkinliklerle ilgilenmezler, belirledikleri eğitim hedeflerinden uzaklaşıracağı düşüncesi ile nadiren okul gezisi, grup çalışması gibi etkinlikler gerçekleştirirler (Waterman, 2013: 26).

Otoriter sınıf yönetimi stilini tercih eden öğretmenler, sınıf içindeki kuralların belirlenmesi ve kararların alınması noktasında, öğrencilerin fikirlerini dikkate almaz,

her konuda kendileri tek başına kara verir, her türlü eleştiriye de kapalıdırlar. Öğrencilerden koşulsuz itaat bekler, hiçbir şeye itiraz edilmesine izin vermezler (Kırbaç, 2019: 41). Geleneksel eğitim anlayışına sahip öğretmenlerin kullandığı yönetim stilidir. Otoriter sınıf yönetiminin öğrenciler üzerinde sorumluluk duygusu, bağımsız düşünme, araştırma yeterliliği ve öz denetim niteliklerinin gelişmemesi, kıskançlık, ezbercilik ve derse karşı isteksizlik gibi olumsuz etkileri olur (Ekici, 2004: 51; Terzi, 2001: 7-8).

Otoriter sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer vermeyen tutumlar sergiledikleri için, öğrencilerin kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine sebep olabilmektedirler. Bu sınıf yönetimi stili, günümüzde bireyin önemsendiği, öğrenci merkezli modern eğitim sisteminin savunduğu anlayıştan uzak kaldığı için öğretmenler tarafından pek tercih edilmemektedir (İlter, 2022: 22).

Tüm öğrencilerin tek düze bir öğrenme ve disiplin anlayışına maruz bırakıldığı, sınıfta öğrencinin edilgen, adeta nesne durumunda olduğu, fikirlerinin, kişisel tercihlerinin, öğrenme farklılıklarının dikkate alınmadığı, kişilik ve sosyal becerilerinin gelişimine izin verilmeyen, öz saygısını zedeleyebilen bir sınıf yönetimi stilidir.

2.1.5.2. Yetkeci Sınıf Yönetimi Stili

Yetkeci sınıf yönetimi stilinde öğretmen, bir yandan öğrenci bağımsızlığını cesaretlendirir, diğer yandan öğrenciler üzerinde mantıklı sebeplere dayandığı kontrol ve sınırlılık sağlar (Ekici, 2004: 51). Öğretmenin daha çok öğrenme programının içeriğine ve çıktılara odaklandığı yönetim stili olduğu söylenebilir. Öğretmenin öğretim programı içeriğine bağımlı liderliğinin sonucudur. Sınıf ikliminde rasyonellik anlayışı ve akademik başarı kaygısı hakimdir. Sınıfta üretkenliğe odaklanıldığı için yapılması gereken görevler önemsenir, süreç titizlikle takip edilir. Öğrencinin üreticilik yeteneklerini ve sorumluluk duygusunu geliştirdiği söylenebilir (Caron, 2012: 16-17). Öğretmen, koyduğu kuralların sebeplerini öğrencilere açıklar, disiplin sorunlarını ele alırken koşulları dikkate alarak değerlendirme yapar, öğrencilerin olumsuz davranışlarına nazik ama net bir cevap verir. Sınıfında öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimini sağlar. Sıcak ve ilgili tavırları ile öğrencilerin özgüven ve sosyal yetkinliklerini teşvik eder. Öğrenme etkinliklerinde,

otoriter yönetiminden farklı olarak, öğrenciye yönelik idarecilik değil, rehberlik rolü üstlenir (Waterman, 2013: 26).

Yetkeci sınıf yönetimi stiline, Öğrencilerin akademik başarısı ile birlikte davranışları da önemsenir, bütünsel gelişimin hedeflendiği söylenebilir. Ders dışı faaliyetlere önem verilir ve sınıf dışında etkinlikler gerçekleştirilir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi önemli olduğu gibi öğrenciler arası ilişki de önemsenir (İlter, 2022: 22). Öğrenciler, iletişim ve eleştirilere açık sınıf ortamında fikirlerini rahatça ifade edebileceğini bilir. Öğretmen öğrencilere karşı sıcak ve anlayışlıdır. Proje ve ödevlerde öğretmen rehberlik yapar, yorumlar yazar, motive edici olumlu sözler söyler, notlar öğrenciye olumlu etki yapmak için kullanılır (Ekici, 2004: 51; Yılmaz, 2011: 148).

Sınıf yönetimi, öğretim hedeflerine ulaşmada verimlilik anlayışı esas alınmakla birlikte öğrencinin kişisel beklentileri de dikkate alınarak büyük ölçüde demokratik anlayışa dayalı kurallarla yönlendirilir. Öğrenci öğretmen ile birlikte sınıfın bir üyesi olduğunu, sorumluluk alması gerektiğini kavrayarak, hem insancıl hem de akademik başarıya ulaşmayı kolaylaştıracak sınıf ikliminde öğrenme yaşantısı gerçekleştirir. İlk, orta ve lise öğretim kademelerinde uygulanabilecek, akademik başarı ile sonuçlanabilecek sınıf yönetim stilidir.

2.1.5.3. Serbest Sınıf Yönetimi Stili

Serbest sınıf yönetimi stili, öğretmenin öğrencinin davranışlarını kabullendiği ve sadece izleyici olmayı tercih ettiği sınıf yönetimi stilidir. Öğretmenin öğrenciden beklentisi ve davranışlarını kontrol etme çabası, oldukça düşüktür (Ekici, 2004: 52). Öğrencilerin sınıfta ders sunumunu kesmeleri sorun olarak görülmez. Disiplin kuralları ve uygulama süreci, genellikle tutarsızdır. Öğrencinin duygusal sağlığı, akademik başarıdan daha çok önemsenir. Öğretmen öğrencinin kendinden hoşlanmasını ön planda tutar, öğrenciye karşı aşırı hoşgörü ve müsamaha gösterir. Bu sınıflarda öğrencilerin özdenetim ve sosyal yeterlikleri gelişmez (Waterman, 2013: 27). Öğrenciler, öğretmenler hiçbir şeye kızmadığı için mutludur ve öğretmenlerine karşı sevgi beslerler. Akademik başarı düzeyi beklentinin altında olsa da iyi iletişimle gelişmiş samimi ilişkilere dayalı bir sınıf ortamı oluşur (İlter, 2022: 23).

Sınıfta kararlar öğrencileri ilgilendirdiği için beraber alınır, kurallar beraber belirlenir. Öğrencilerin kuralların adaletle uygulanacağını bilmesi güven ve bağlılık duygusu geliştirerek başarıyı yükseltir. Bu sınıf yönetiminde öğrenciler sınıf içi davranışlarında

sınırlanmadığı için sosyal kabul edilebilir davranış geliştiremeyebilirler, istedikleri her şeyi yapabileceklerini düşünebilir ve ders için yeterli motivasyona sahip olmayabilirler. Bu sınıf yönetiminde öğrencinin özgüven, özdenetim, sorumluluk bilinci ve iş birliği duygusu, bireysel araştırma ve karar verme yeterliliği geliştirmesi, olumlu etkilerdir (Ekici, 2004: 52; Terzi, 2001:13-14). Öğrenci yaratıcılığına ihtiyaç duyan yapılarda başarı gösteren bu sınıf yönetimi, ergenlik dönemi ve öncesinde yeterli başarı gösterememiştir, (Kırbaç, 2019: 43).

Bu yönetim stili, sonuç beklentisi, akademik başarı kaygısı yaşanmayan, sınıf yaşantısının ve sürecin ön planda tutulduğu sınıflarda uygulanabilir. Diğer taraftan belli bir yaşa ulaşmış, sorumluluk bilincine sahip bireylerde keyifli, mutlu, motive edici bir ortam sağladığı için olumlu sonuç verebilir. Bunun dışında, öğrencilerin belirsizlik ve tutarsızlık içinde akademik başarıya ulaşmaları pek mümkün olmayacaktır.

2.1.5.4. İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili

İlgisiz sınıf yönetimi stili, öğretmenin öğrencilere duyarsız kaldığı, beklentisinin düşük olduğu, sınıfa pek katılmadığı sınıf yönetimi stilidir (Ekici, 2004: 52). Öğretmenin büyük ölçüde liderlik eksikliği ile tanımlanabilecek bu sınıf yönetimi stilinde, sınıf içinde etkileşimler, kendiliğinden, kontrol dışı gelişir, Öğrencinin öğrenmesi kendi tercihine bırakılır, istediğini öğrenir. Abartılı öğrenci merkezli sınıf yönetimi de denebilir (Caron, 2012: 16-17).

İlgisiz sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenler, sınıftan kopuktur, sınıfı kontrol edecek özgüven ve yetenekten yoksundurlar. Derslerine hazırlık yapmak için çok az zaman ayırır, genelde her yıl aynı materyalleri kullanır. Sınıflarında öğrencilerine beceri geliştirme ve uygulama fırsatı sağlamadıkları ve sınıfı kontrol etmedikleri için, çok az öğrenme gerçekleşebilir. Dersleri genellikle öğrenciler için vakit kaybından ibarettir. Sınıfta ders yapmadıkları gibi, sınıf dışı etkinlik de gerçekleştirmezler (Waterman, 2013: 27).

Öğretmen mesleğini sevmeden yapar, dersle ilgili konularda isteksizdir. Ders saatini zamanı doldurup, bitirmek niyetiyle geçirir, son dakikalarında öğrencileri serbest bırakır, ders etkinliği yapmaz. Plansız, boş bırakılan öğrencilerde, değersizlik hissi ve davranış sorunları gelişebilir (İlter, 2022: 23). Sınıf içinde disiplin sağlanmadığı için ders işlemek için uygun koşullar oluşmaz, gürültü ve kargaşa hakim olur. Öğrencilerde

motivasyon, özenetim ve sosyal yeterlik noktalarında eksikliler oluşur (Ekici, 2004: 53; Terzi, 2001: 18-19; Yılmaz, 2011: 148).

Öğretmenin görevlerini tam olarak yerine getiremediği, liderlik yönünün zayıf olduğu sınıf yönetimi stilidir. Öğrenciler belirsizliğin başıboşluğun oluşturduğu karmaşa yüzünden kişisel olarak da akademik olarak da gelişme gösteremez. Eğitim haklarını kullanamadıkları söylenebilir. Ancak bu sınıf yönetim stili, öğrenciler öz denetim ve sorumluluk sahibi olduğu için, yükseköğretimde kullanılabilir.

2.2. Kişilik

Kişilik, birçok farklı yaklaşımın bilimsel olarak incelediği ve açıklamaya çalıştığı bir kavram olmasına rağmen psikologlar arasında mutabık kalınmış bir tanımı yoktur. İlgili literatür incelendiğinde, kişilik tanımlarının birçoğunda öne çıkan bazı ortak özelliklerin, bireysel farklılıklar; bir organizasyon olarak ele alınması; genetik ve biyolojik eğilimler, sosyal yaşantı ve çevrenin etkilediği gelişim sürecinden bahsedilmesi; bireyin tutarlı davranış örüntüsünü açıklaması ve birçok özellikten oluşan, uyumlu bir sistem olduğu görülmektedir. Kişilik kuramcıları, yaklaşımlarına göre farklı tanımlamalar yapsalar da benzer tanımlamalar da mevcuttur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 2-4). Bu bağlamda kişilik tanımlarından birkaçını aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz. Kişilik, bireyin kendi içinden kaynaklanan bilişsel, duygusal ve güdüsel süreçler ve tutarlı davranış kalıpları olarak tanımlanabilir (Burger, 2006: 23). “*Kişilik, bireyi diğerlerinden ayıran, bireye özgü, tutarlı ve yapılaşmış özellikler bütünü*” olarak tanımlanabilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 2-4). “*Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış ilişki biçimidir*” (Cüceloğlu, 2006: 404). “*Kişilik, bireysel davranışın ve kişinin deneyiminin altında yatan içsel nedenler olarak tanımlanabilir*” (Cloninger, 2003: 3).

2.2.1. Kişilik Kuramları

Kişiliği açıklamaya çalışan yaklaşımlar, psikanalitik yaklaşım, ayırıcı özellik yaklaşımı, biyolojik yaklaşım, insancıl yaklaşım, davranışsal/ sosyal öğrenme yaklaşımı, bilişsel yaklaşım olarak altı grupta toplanabilir. Genel olarak kişilik kuramlarının her biri bu altı kişilik kuramlarından birinin kapsamında yer almaktadır. Aşağıda kısaca açıklanan bu kuramlar, kişiliğin farklı boyutlarını ele alarak bazı durumlarda birbirine yakın, her biri doğru olan ve birbirini tamamlayıcı açıklamalar

getirseler de, bazı durumlarda konuya ilişkin açıklamaları birbiriyle tamamen uyumsuzdur (Burger, 2006: 24-25). Bir tek kişilik açıklaması yapılamamaktadır.

2.2.1.1. Psikanalitik Yaklaşım

a) Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı

Psikanalitik Yaklaşım, 1800'lerin sonlarında Sigmund Freud tarafından geliştirilen ilk kapsamlı kişilik kuramıdır. Sonraki bütün kuramlar bir şekilde, onun türevi olarak veya ona karşı geliştirilerek, bu kuramın üzerine inşa edilmiştir. Psikanaliz yaklaşımında, bilinç dışı güçler, cinsellik ve saldırganlık dürtüleri, erken çocukluk dönemi çatışmaları, vurgulanmaktadır (Schultz ve Schultz, 2017: 35). Bu kurama göre kişilik, topografik model ismiyle bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı (bilinç dışı) olmak üzere üç düzeyden ve daha sonra yapısal model olarak adlandırılan alt benlik, benlik ve üst benlik olarak üç yapıdan oluşur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 19-22). Freud, histerik hastalarının tedavisinde hipnoz çalışmaları yapmış ve bu sınıflandırmaları ortaya koymuştur. Freud'a göre psikolojik güç, libido olarak adlandırdığı psişik güçten gelmektedir. Sağlıklı bir kişilikte benlik, alt benlikten gelen dürtülerle üst benlikten gelen talepleri denetlemek için birkaç savunma mekanizması kullanır. Bu mekanizmalar, bastırma, yüceltme, yer değiştirme, karşıt tepki geliştirme, inkar etme, mantığa bürüme ve yansıtmadır. Freud'un kuramının en çok tartışılan yönü psikoseksüel gelişim olarak açıkladığı, cinsel bölgeyle tanımlanan; oral, anal, fallik ve genital gelişim dönemleridir. Rüyaları bilinçaltına ulaşan bir yol olarak görüp, rüya simgelerini yorumlamıştır. Psikoterapi sistemini geliştirmiş, psikanaliz seanslarında danışanların sözlerini, rüyalarını ve davranışlarını etkili bir şekilde yorumlamıştır. Freud'un yaklaşımının etkisi, kişilik kuramları üzerinde yıllarca sürmüş, psikoterapi sistemi geliştirmiş ve alana yeni kavramlar getirmiştir (Burger, 2006: 71-95; Cüceloğlu, 2006: 431). Eleştirilen yönleri; kuramını geliştirmede taraflı veriler kullandığı, biyolojik etkileri dikkate aldığı kadar sosyal ve çevresel etkileri dikkate almadığı, sosyal nedenleri göz ardı ederek içgüdüsel nedenlere dayanarak psikolojik rahatsızlıkları incelediği ve insan doğasını, genel olarak olumsuz yansıttığıdır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 36-37).

Neo-psikanalitik kuramcılar, Freud'la çalışmış, Viyana grubundan ayrılıp, Freud'un kavram ve varsayımlarını kullanarak, kendi kuramlarını geliştirip kendi psikoloji okullarını kuran psikologlardır. Psikanalitik kuramına katkıda bulunmuş, Freud'un çalışmalarındaki eksiklikleri düzelterek yeni psikolojik kavramlar ortaya

koymuşlardır. Her biri birçok konuda birbirinden farklı görüşlere sahip olsa da Freud'un görüşlerinden insanın davranışında öncelikli güdüleyici olarak içgüdülere vurgusu ve determinist kişilik görüşlerine karşı çıkmaları ortak yönleridir. İnsan doğasına Freud'dan daha iyimser ve değer verici yaklaşım göstermişlerdir. Eleştirilen yönleri, tartışmalı veriler kullanmaları ve bazı kuramların aşırı basit ve eksikliklere sahip olmasıdır (Burger, 2006: 196-198; Schultz ve Schultz, 2017: 79).

b) Alfred Adler'in Bireysel Psikolojik Kuramı

Adler, ebeveyn etkisinin ve doğum sırasının üzerinde durmuş ve insanın güdülenmesinde üstünlük çabasının etkili olduğunu savunmuştur. (Burger, 2006: 196). Adler, insanın değerini, amaç kavramıyla açıklar. Freud ve Adler arasındaki anlaşmazlığın en önemli sebebi, Freud'un haz prensibini insan hayatındaki en önemli etken kabul etmesine karşın Adler'in bunu reddederek ereklilik arzusunu (üstünlük çabası) kabul etmesidir (Adler, 2002: 6). Adler, kişiliği bütün olarak ele alır ve bilinç ve bilinç dışının birbirine karşıtmiş gibi kesin bir ayrımla bölünemeyeciğini, birlikte çalıştığını savunur (Cloninger, 2003:114). Adler'in bireysel psikoloji yaklaşımı, bireyin eşsizliğini, bilinç kavramını ve biyolojik etkenlerden fazla sosyal etkileri vurgulamasıyla Freud'un kuramından ayrılır. Cinsiyet etkisini en aza düşürür. İnsanın nihai hedefini üstünlük veya mükemmellik olarak açıklar. Yaşam tarzı kavramını, mükemmelliğe ulaşma çabasının yönlendirdiği bireysel davranış kalıpları olarak tanımlar. Doğum sırasına göre kişinin yaşam tarzının şekillendiğini savunarak, ilk doğanları geçmişe odaklı, karamsar, otoriteyi koruyucu; ikinci doğanları rekabetçi, hırslı; son doğanları büyüklerini aşmaya teşvik edilmesiyle başarılı; tek çocukları ise erken olgunlaşan, ilgi odağı kişilik sahibi olarak açıklar (Schultz ve Schultz, 2017: 133). Adler aşağılık kompleksinin organ kusurları, şımartılma ve ihmalden kaynaklandığını; üstünlük kompleksinin ise fiziksel, zihinsel veya sosyal yeteneklerin abartılmasından ya da aşağılık kompleksine tepki olarak aşırı ödünlemeden kaynaklandığını savunmuştur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 52).

c) Carl G. Jung'un Analitik Yaklaşımı

Jung, Freud'un bilinçaltı kavramını genişleterek, bireysel yaşantılara dayanan bireysel bilinçaltı ve geçmiş nesillerden aktarılan bilgilere dayanan kolektif bilinçaltı olarak ikiye ayırmıştır (Cüceloğlu, 2006: 415). Kişiliğin sadece geçmişten değil gelecekte de etkilenip şekillendiğini, kişiliğin bir kısmının doğuştan, bir kısmının da sonradan

öğrenilerek oluştuğunu, çocukluk yaşantısını önemsemekle birlikte orta yaş deneyimlerinin ve umutların kişiliği etkilediğini savunmuştur. İnsan doğasını daha iyimser ve daha az determinist yansıtmıştır (Schultz ve Schultz, 2017: 106).

Carl Jung, arketip olarak adlandırdığı ilk imgelerle ilişkili bir bilinçaltı (bilinçdışı) varlığını savunur, insanın din ihtiyacını tanrı arketipiyle açıklar. (Burger, 2006: 198). İmgeler dilini kullanan bilinçdışında kişileşmiş simgeler olarak ortaya çıkan arketipler, insan ruhunun gizil güçlerinin bütününe ifade eder. İnsanın tanrı ve kozmos ilişkisine uzanan atalarından kalma bilgi hazinesini bilinç ile bütünleştirmek, insanı yalnızlığından kurtaran, kozmosa katan bir yaşam türü görülmektedir (Jung, 2006: 52). Sayısız arketip olmasına rağmen en öne çıkan arketipler, erkeğin dışı yönünü yansıtan anima, kadının erkeksi yönünü yansıtan animus ve bir kısmı bastırılmış duygu olarak kişisel bilinçaltında yer alan, kötülüğe eğilimli yönünü yansıtan gölgedir (Burger, 2006: 158; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 76).

Jung, kişilik tiplerini içe dönük ve dışa dönük sınıflandırması kullanarak tanımlayan ilk kişidir. Kişilik tipleri içedönük-dışadönük tutumları ve düşünme, hissetme, algılama ve sezgi işlevlerinin kombinasyonu olan sekiz tipten oluşur. Bu kişilik boyutları, Myers-Briggs kişilik ölçeğiyle değerlendirilebilir (Cloninger, 2003: 98; Cüceloğlu, 2006: 415; Schultz ve Schultz, 2017: 106). Jung'un eleştirilen yönleri, kuramının ağır bir dille yazılması ve bilimsel olarak doğrulanabilir olmamasıdır (Burger, 2006: 159; Schultz ve Schultz, 2017: 106).

d) Erik Erikson'un Kişilik Kuramı (Yaşam Boyu Yaklaşımı)

Erik Erikson, benliğin olumlu fonksiyonları kimlik duygusu geliştirme ve korumasını vurgulayan kuramını geliştirmiştir. Freud benliği, alt benlik ve üst benlik arasında arabulucu olarak tanımlarken, Erikson benliği kimlik oluşturma ve çevresi üzerinde egemenlik hedefi için çalışan güçlü ve bağımsız bir bölüm olarak kabul etmiştir (Burger, 2006: 163-164). Erikson, diğer kuramcılardan farklı olarak kişiliğin yaşam boyu geliştiğini savunmuştur. Freud kişiliğin 5 yaşına kadar geliştiğini, Jung ise orta yaş döneminde asıl gelişimini gerçekleştirdiğini savunmuş, Erikson ise insan kişiliğini tüm yaşam boyu devam eden sekiz aşamadan oluşan bir gelişim evresi ile açıklamıştır. Bu aşamaların her birinde yüzleşip çözülmesi gereken bireysel krizler bulunur ve kişinin hayatındaki dönüm noktalarını oluşturur (Schultz ve Schultz, 2017:157). Erikson kişilik gelişimi aşamalarının evrensel olduğunu ancak her bir dönemin

krizlerine çözüm üretme tarzlarının sosyal çevreye göre farklılık gösterdiğini savunmaktadır. Her bir aşamada yapılan seçimler, bir sonraki aşamada karşılaşılabilecek kriz çözümünü de etkiler (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 165). Erikson, kuramındaki sekiz gelişim aşamasını aşağıdaki tabloda olduğu gibi sıralamıştır (Burger, 2006: 165).

Tablo 2.1: Erikson’un Sekiz Gelişim Aşaması

Yaşlılık	Benlik bütünlüğü - Umutsuzluk
Yetişkinlik	Üretkenlik - Durgunluk
Genç Yetişkinlik	Yakınlık kurma - Soyutlanma
Ergenlik	Kimlik kazanma – Rol karmaşası
İlkokul Çağı	Başarı – Aşağılık duygusu
Erken Çocukluk	Girişkenlik – Suçluluk duygusu
Yürümeye Başlama	Özerklik – Utanma ve Şüphecilik
Bebeklik	Güven - Güvensizlik

Tablo 2.1’de Erikson’ın sekiz gelişim aşamasında, bireyin ego nitelikleri vurgulanarak psikososyal gelişimi (psikolojik ve sosyal ihtiyaçların çatışması) esas alınmakta ve kişilik gelişiminin ömür boyu devam ettiği gösterilmektedir.

Erikson’un kuramı, psikososyal gelişim aşamaları tanımlarının eksikliği ve çocukların oyunlarının biçimlerini gözlemleyerek yaptığı cinsiyet farklılıklarını, sosyal etkileri göz ardı ederek biyolojik faktörlerle açıklayan çalışması yönünden eleştirilmiştir (Cloninger, 2003: 155; Schultz ve Schultz, 2017: 189).

e) Karen Horney’in Kişilik Kuramı (Temel Kaygı)

Horney, Freud’un kişilik gelişimi anlayışında yer alan, içgüdülere vurguya, cinsiyete göre kişilik farklılıklarının kalıtsal olduğuna ve nevrotik anlayışına karşı çıkar. Psikanalitik yaklaşıma, kadın psikolojisi ve nevroz olmak üzere iki temel katkısı olmuştur. İnsanlara dönük (bağımlılık), insanlara karşı (saldırganlık) ve insanlardan uzak (vazgeçiş) olarak üç nevrotik tarz belirleyerek, bunların çocuklukta kaygıyla baş etme amacıyla geliştirilmiş ilişki tarzları olduğunu savunur (Burger, 2006: 171-176).

Horney, insanın hayata başladığında sahip olduğu sağlıklı gelişim potansiyelini sürdürebilmesi için anne baba tutumlarıyla şekillenen uygun çevreye gereksinimi olduğunu ifade etmiştir. Samimi sevgi ve doğru bir disiplin, çocukların güvenlik ve doyum hislerini yaşayıp, sağlıklı gelişimini sağlarken, aşırı korumacı veya ihmalkar

tutum sergilenmesi, çocuğun güvenlik ve doyum gereksiniminin karşılanmaması, çocukta ebeveyne karşı temel düşmanlık duygusunun bastırılması ile tüm dünyaya güvensizlik ve endişe duygusuna dönüşür. Horney, bu düşmanca algılanan bir dünyada çaresiz ve yalnız olma duygusunu, temel kaygı kavramıyla tanımlamıştır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 91).

Horney, Freud'un kadınların eksikliklerinden dolayı erkekleri kıskandığı iddiasını reddedip, kadınların erkek bedenine sahip olmayı değil, ikinci sınıf görüldükleri bir dönemde erkeklerin sahip olduğu haklara ve fırsatlara özendiğini ifade etmiştir. Horney, Freud'un kuramını tamamen reddedip tam olarak bir kuram geliştirmemesi, belli konuları muğlak bırakıp tam olarak açıklamaması ve içinde geliştiği orta sınıf Amerikan kültüründen çok fazla etkilendiği yönleriyle eleştirilmiştir (Schultz ve Schultz, 2017: 154).

f) Harry S. Sullivan'ın Kişilik Kuramı (Kişiler Arası İlişkiler)

Sullivan, psikanalitik kurama kişiselleştirme kavramıyla katkı yapmıştır. Freud, kaygının kökeninin bireysel farklılıklar, Sullivan ise zayıf sosyal ilişkiler olduğunu savunmuştur. Ergenlik yılları üzerinde durarak, yaşamın ilk yıllarından yetişkinliğe kadar süren kişilik gelişim aşamalarını açıklamıştır (Burger, 2006: 177). Sullivan, kişiliğin sosyal ilişkilerinden daha çok kişiliğin gelişimi ve şizofreni üzerine odaklanmıştır. Tek tür önermesiyle dikkat çeken kuramında, ilk bakışta bireysel farklılıkları ihmal eden bir izlenim oluştursa da, insanların benzerliklerine odaklanmış, insancıl bir yaklaşım geliştirmiştir. (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012:135). Sullivan gelişim evrelerin sosyal çevre tarafından şekillendirildiği ve farklı kültürlerde bulunan çocukların farklı gelişim evreleri geçirdiğini savunmuştur. Bu sıralama Tablo 2.2'de gösterilmiştir (Burger, 2006: 179-181).

Tablo 2.2: Sullivan'ın Gelişim Evreleri

Bebeklik (0-1 yaş)	Doğum
Çocukluk (1-5 yaş)	Konuşmayı öğrenme
İlk Gençlik (6-8 yaş)	Oyun arkadaşı ihtiyacı
Ön Ergenlik (9-12 yaş)	Hemcins arkadaşı ile yakınlaşma
Erken Ergenlik (13-17 yaş)	Ergenlik- cinsel güdü, karşı cins ile yakınlaşma ihtiyacı
Geç Ergenlik (18-20 yaş)	Uzun süreli cinsel ilişki, mesleki ve ekonomik konulara ilgi
Yetişkinlik	Sabit bir meslek hayatı, yetişkin arkadaşlar, uzun süreli cinsel ilişki

Tablo 2.2’de Sullivan’ın gelişim evrelerini, biyolojik gelişim özellikleri ve sosyal davranışları ilişkilendirerek bebeklikten yetişkinliğe kadar yedi evrede açıkladığı görülmektedir.

g) Erich Fromm’un Kişilik Kuramı (Özgürlükten Kaçış)

Erich Fromm, evrimsel süreçte köklerini yitiren insanın doğadaki diğer canlılardan farklı olarak sahip olduğu akıl ve imgelem sebebi ile kendine özgü sorunlarla yüzleşmesi sonucu geliştirdiği kaygıyı aşmak için oluşturduğu üç kaçış mekanizmasını açıklayan kuramı savunur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 113-114). Fromm demokrasinin gelişimiyle, insanın özgürlüğe kavuştuğunu ancak bu özgürlükle birlikte sorumluluklarla ve alması gereken kararlarla yüzleşmesinin korkunç bir güçsüzlük ve yalnızlık duygusu getirdiğini bunu aşmak için de özgürlükten kaçmak ya da olumlu özgürlüğe ilerleme şeklinde iki tepki geliştirdiğini açıklar (Burger, 2006: 182).

Fromm, insanların özgürlükle birlikte yüzleştikleri güçsüzlük kaygısını aşmak için üç temel strateji geliştirdiklerini belirtir. Bunlardan ilki yetkecilik (otoritecilik), egemenlik kurma (sadizm) ve boyun eğme (mazoşizm) olarak iki farklı şekilde ya da her ikisi bir arada gerçekleşebilir. Birey, önemsizlik ve güçsüzlük duygularını aşmak için kendinden daha güçlü kişi ya da kurumlarla özdeşleşir ve kendi istediğini yapmak yerine dış güçlerin iradesine boyun eğerek. Diğer taraftan zayıf gördükleri kişileri ezerek veya sömürerek güç elde etmeye çalışırlar. Üstlerine boyun eğme astlarına baskı uygulama her ikisinin bir arada gerçekleşme şeklidir. İkinci kaçış stratejisi, yalnızlık ve güçsüzlükten kaynaklanan başka bir kişi ya da kurum ile bağ kurmadan insanlardan uzaklaşma ve nesneleri yok etme çabasını tanımlayan yıkıcılıktır (Feist ve Feist, 2006: 194-195). Üçüncü ve en yaygın kaçış stratejisi mekanik uyumluluk (Konformizm), toplumun kişiye uygun gördüğü rollere bürünüp, sosyal kabul göreceği yaşam tarzını seçmesidir. Ancak bu uyumun da kendi özünü kaybetmek gibi bir bedeli olacaktır. Fromm, bireyleşme olarak tanımladığı, içimizden geleni, yapmak istediğimizi anlayıp bu duyguları da ifade etmeyi, özgürlükten kaçmak yerine olumlu özgürlük oluşturmayı önerir (Burger, 2006: 182-185; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 121-122).

2.2.1.2. Ayırıcı Özellik Yaklaşımı

a) Gordon Allport’un Kişilik Kuramı

Ayırıcı özellik yaklaşımı, kararlı, zamanla ve duruma bağlı olarak değişmeyen bireysel davranışların farklılıklarının belirlenebileceğini savunarak, bir bireyin değil, bir

özelliğın sürekliliğinin farklı noktalarında yer alan insan davranışlarını tanımlar. Gordon Allport, topluluk normları bağlamında veya kendi içinde inceleme, işlevsel özerklik ve benlik katkılarıyla ilk ayırıcı özellikler kişilik kuramcısıdır (Burger, 2006: 282-283). Allport, 1921’de ağabeyi Floyd ile yaptığı ‘‘Kişilik Özellikleri: Sınıflandırılması ve Ölçümü’’ başlıklı çalışması ile bireyi kategorize etmeden kendi içinde incelemeyi, kişiliğı oluşturan özgün, benzersiz özelliklerin bileşimini belirlemenin mümkün olduğunu savunmuştur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 241). Allport, birçok noktada Freud’un psikanaliz kuramı görüşlerine karşı çıkmıştır. İlk olarak, bilinçsiz güçlerin, güdülerin, normal yetişkinlerin kişiliğini yönettiğini reddederek, ruhsal olarak sağlıklı bireyin motivasyon gücünün farkında, bilinçli bir işlevselliğe sahip olduğunu, sadece nevrotik bireylerin davranışlarında bilinçdışının önemi olduğunu; ikinci olarak, çocukluk yıllarındaki çatışmalardan ziyade şimdiki zamanın ve gelecek umutlarının bireyi yönlendirdiğini; üçüncü olarak ta anormal kişilerden veri toplanarak normal insanların değerlendirilmesini doğru bulmayarak, anormal kişiliğın çocuk seviyesinde işleve sahip olduğunu savunmuştur (Schultz ve Schultz, 2017: 194).

Allport kuramında genel ve bireysel olmak üzere iki tür özellik belirtmiş, sonradan bireysel özellikleri eğilim olarak adlandırıp, birincil ve ikincil özellik sınıflandırması yapmıştır. Birincil özellik (eğilim), bireyi yönlendiren ana güç, şovenizm veya sadizm gibi neredeyse hayatının her yönüne nüfuz eden hakim duygu, baskın tutku; ikincil özellikler, daha zayıf, daha az tutarlı, daha az yaygın, müzik ve yemek tercihi gibi, bireyin yakınları tarafından fark edilebilecek türde özelliklerdir. Allport (1961) kişiliğı, bireyin özgün düşünce ve davranışını belirleyen psikofiziksel sistemlerin bireyin içindeki dinamik organizasyonu olarak tanımlamıştır (Cloninger, 2003: 211-222).

b) Henry Murray’ın Kişilik Kuramı (Personoloji)

Henry Murray, kişiliğın temeli olarak psikolojik ihtiyaçları gösterip, kişinin ihtiyaç sıralamasında olduğu yere ve içinde yer aldığı duruma göre davranışını etkileyeceğini savunmuştur. Murray, psikanaliz kuramını reddeden diğer özellik kuramcılarının aksine kişilik kuramını psikanalitik ve ayırıcı özellik kavramlarının karışımı olarak oluşturmuştur. Kuramını kişilik bilim olarak isimlendirmiş ve fiziksel değil psikolojik kökene dayanan hiyerarşik ihtiyaçların üzerinde durmuştur. Bilinçli düşünceye tam olarak yansıtılmayan verilere ulaşmak için Tematik Algı Testini (TAT) geliştirmiştir.

Personoloji kuramı ile kendinden sonrasında daha çok güç, yakın ilişki ve başarı konularını ele alan birçok araştırmaya temel oluşturmuştur (Burger, 2006: 245-246).

c) Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı (Faktör Analizi)

Cattell, diğer kuramcılarının aksine, kendi sezgilerini kullanarak tımdengelim yöntemiyle kişiliği oluşturan unsurlarla ilgili kavram geliştirmeden, diğer bilim insanların çalışmalarına dayalı tümevarım yöntemi ile çalışma yürütmüştür. Bir kuramın kişiliği oluşturan özellikleri, genetik ve çevrenin kişiliği oluşturan özellikleri ne oranda belirlediği, davranışa etkilerini açıklaması gerektiğini belirtmiştir. Cattell'in temel hedefi, temel kişilik özelliğinin sayısını tesbit etmektir. Özelliklerin bağımsız olanlarını ayırıp birbiri ile ilişkili olanları gruplayarak, kişiliğin ana yapısını tespit edebileceğimizi belirtmiştir. Bu yapıyı oluşturmak için çok değişkenli yöntemleri kapsayan faktör analizi tekniğini kullanmıştır. Beş faktör kişilik modeli Cattell'in çalışmaları esas alınarak oluşturulmuştur (Burger, 2006: 248; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 263).

Cattell kişiliği, en basit şekliyle, bireyin belli bir durumda nasıl davranacağını öngörmeyi sağlayan araç olarak tanımlamıştır. Kişisel anketler (Q verileri), nesnel testler (T verileri) ve geçmiş bilgileri (L verileri) kullanarak 16 temel kişilik özelliği tespit edip 16PF testinin ilk halini 1949'da yayınlamıştır (Cloninger, 2003: 266). Cattell bu özellikleri, bireyde kolayca görülebilen özellikleri yüzeysel, daha derinde kişiliğin belirleyicisi gördüğü gizil özellikleri de kaynak özellik olarak adlandırmış sonrasında mizaç, yetenek ve motivasyon olarak sınıflandırmıştır (Feist ve Feist, 2006: 399), faktör analizi ile yüzeysel özellikleri tanımlamış ve kaynak özelliklere ulaşmayı amaçlamıştır. Bu kaynak özellikleri de, biyolojik faktörlerden oluşan yapısal özellikler ve sosyal çevrenin biçimlendirdiğı çevresel özellikler olarak ikiye ayırmıştır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 264-265).

Cattell kişiliği ikinci bir şekilde sınıflandırırken, dinamik özellikler (güdü), mizaç ve yetenekler olarak üçe ayırmıştır. Yetenek özellikleri, zeka gibi, bir hedef doğrultusunda ne kadar etkin çalışıldığını; mizaç özellikleri, uyum veya asabiyet gibi davranışların duygusal boyutunu; dinamik özellikler, içsel motivasyonu, hırs ve tutkuları ifade eder (Schultz ve Schultz, 2017: 217). Eleştiri aldığı noktalar, ayırıcı özelliklerin davranışa bir çerçeve oluşturmadığı, durumlar arası tutarlılık noktasında yeterli kanıt olmadığı, davranış sorunlarına bir çözüm önermemesi ve hedefsiz ampirik

çalışma yapmaktan öteye geçemeyip yol gösteren bir teori üretememesi olmuştur (Burger, 2006: 282-283; Cloninger, 2003; 250).

2.2.1.3. Biyolojik Yaklaşım

a) Hans Eysenck'in Kişilik Kuramı (Biyoloji Temelli Faktör Analizi)

Biyolojik yaklaşım, ilk olarak Hans Eysenck tarafından kişiliği biyolojik temelde açıklayarak geliştirilmiştir. Eysenck, kişiliğin özellikleri ve boyutlarının belirlenmesi üzerinde çevresel etkilerin sınırlı, kalıtımın etkisinin genel belirleyici olduğunu savunmuştur. Buna delil olarak farklı çevrede büyütülen tek yumurta ikizlerinin çift yumurta ikizlerinden daha fazla benzerlik göstermesi, evlat edinilmiş çocukların ebeveynleri ile görüşme de ebeveynlerine benzerliklerinin evlat edinenlerden fazla olması ve farklı ülke ve kültürlerde araştırmalarla aynı üç kişilik boyutunun doğrulanması olarak üç durumu göstermiştir (Schultz and Schultz, 2017: 230).

Hans Eysenck, kişilik özelliklerin temelini oluşturan süper özellikleri bulmak için faktör analizi kullanmış, çalışmaları sonucunda bütün özelliklerin içe dönüklük-dışa dönüklük, nevrotiklik ve psikotiklik olmak üzere üç temel boyutta incelenebileceğini öne sürmüştür (Burger, 2006: 343-344). Eysenck, kişilik öğelerini hiyerarşik sıra ile çeşitli birimlere bölerek çalışma yürütmeyi tercih etmiştir. Bu yapıda temel birim, belirli tepki düzeyini ifade eden belirli davranışlardır (Feist ve Feist, 2006: 402). Kişilik özelliklerinin temel boyutları Tablo 2.3'te gösterilmektedir.

Tablo 2.3: Eysenck'in İki Temel Kişilik Boyutu ile İlişkili Özellikler

	Dengesiz (Nevrotik)	Dengeli
İçedönük	Değişken Kaygılı Dik kafalı Ağırbaşlı Kötümser Çekingen İçe kapanık Sessiz	Edilgen Dikkatli Düşünceli Huzurlu Temkinli Güvenilir Durgun Sakin
Dışadönük	Alıngan Huzursuz Saldırgan Heyecanlı Değişken Atılgan İyimser Aktif	Sosyal Cana yakın Konuşkan Uyumlu Uysal Canlı Umarsız Lider

Kaynak: Burger, 2006: 345

Tablo 2.3'te Eysenck, kişiliği içe dönük-dışa dönük ve nevrotik-dengeli olarak iki boyutta ele almış ve dört bölümde gruplamıştır. Kişi içe dönük veya dışa dönük olsa da dengeli ya da nevrotik olmasına bağlı olarak farklı kişilik özelliği sergileyebilmektedir.

2.2.1.3.2. McCrae ve Costa'nın Kişilik Kuramı (Beş Faktör Analizi)

McCrae ve Costa, Eysenck'in üç boyutlu kişilik kuramından sonra 1985 yılında yeni bir boyut keşfedip deneyime açıklık boyutunu ekleyip sonrasında yaptıkları çalışmalarla beş boyutlu kişilik kuramı geliştirip 1992'de bu boyutlar için bir ölçüm aracı geliştirmişlerdir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 287). Dil analizinden tasarlanan Beş Faktör Modeli, dışa dönüklük, nevrotiklik, açıklık, uyumluluk ve öz disiplin boyutlarını içerir (Cloninger, 2003: 266). Eysenck'in nevrotizm ve dışadönüklük tanımları bu modelin tanımları ile örtüşmektedir. Açıklık boyutu, kişilere değil yeni deneyimlere ve görüşlere açıklığı ifade eder ve bireyi yenilikçi veya gelenekçi özellikleri arasında bir noktada konumlandırır. Uyumluluk boyutu, uysallık ve acımasızlık özellikleri arasında bir noktayı ifade eder. Öz disiplin faktörü ise bireyin ne kadar kontrollü, düzenli ve başarıya odaklı olduğunu açıklayan boyuttur (Burger, 2006: 254-255).

McCrae ve Costa davranışın ancak kişiliğin üç merkezi bileşeni ve üç periferik bileşeninin anlaşılması ile yordanabileceğini öne sürer. Kişiliğin üç merkezi bileşenini, dolaylı olarak gözlenebilen yatkınlık anlamındaki temel eğilimler; daha esnek yapıya sahip çevreye uyum anlamındaki karakteristik adaptasyon; kişisel geçmiş ve kimlik duygusu arasındaki kendisi ile ilgili görüşlerini kapsayan kendilik kavramı oluşturur. Kişiliğin periferik bileşenlerini ise genetik özellikleri ifade eden biyolojik temeller, nesnel yaşam öyküsü ve içinde yer aldığı fiziksel ve toplumsal durumları ifade eden dış etkilerdir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 289-291).

Biyolojik temelli faktör kuramı araştırmacıları, duygusallık, eylemsellik ve sosyallik olarak üç boyuttan oluşan mizaç adı verdikleri kalıtsal eğilimler tespit etmişlerdir. Yüksek oranda kalıtsal olan mizacın yaşantı yoluyla etkileşip, yetişkin kişilik özelliklerini oluşturduğunu savunurlar. Evrimsel kişilik psikologları, doğal ayaklanma kavramıyla kişilik özelliklerinin gelişimini ve hayatta kalma fonksiyonunu açıklarlar. Kaygı, sosyal reddedilme korkusuna dayandırılır. Bu kuram, boş levha kişilik modelinin eksikliklerini ortaya koymuştur. Eleştirilen yönlerini, bazı görüşlerinin

doğrudan sınanmasının zor olması, mizaç için genel kabul görmüş bir modelin bulunmaması (üçlü, beşli, yedili ve dokuzlu mizaç modelleri vardır) ve davranış değişikliği hakkında yeterli bilgi vermemesi oluşturmaktadır (Burger, 2006: 341-379).

2.2.1.4. İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl kişilik yaklaşımı, 1960’larda psikanalitik ve davranışçı yaklaşımlara tepki olarak, Avrupalı Varoluşçu Felsefeye dayanarak ve Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi Amerikalı psikologların çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Bu kuramı oluşturan dört temel ilke, kişisel sorumluluk, “şimdi ve burada”, bireysel fenomenoloji ve kişisel gelişimdir (Burger, 2006: 417-421).

a) Carl Rogers’ın Kişilik Kuramı (Birey Merkezli Yaklaşım)

Birey merkezli kişilik kuramının kökleri Rogers’ın hasta ve terapist ilişkisinde oluşturduğu hümanist psikolojik yaklaşıma dayanmaktadır. Birey merkezli terapi ifadesini kullanarak, danışmanın yönlendirdiği edilgen danışan yerine, kişilik değişimi ve gelişimi becerisinin asıl güç merkezinin danışanın kendi içi olduğunu, terapistin sadece değişimi kolaylaştırdığını, savunmuştur (Schultz and Schultz, 2017: 271-272). Carl Rogers, bireyin doyum noktasına ulaşma çabası içinde olduğunu savunarak, bu hedefe ulaşan insanları tanımlamak için “potansiyelini tam kullanan kişi” kavramını geliştirmiştir. Bu kurama göre insan, engellenmediği sürece başarı ve mutluluk hedefine doğru ilerler. Kaygıdan kaçınmak için inkar ve çarpıtma yöntemleri kullanılır. Aileler tarafından insanlara koşulsuz olumlu kabul gösterilmesini, danışmanın da koşulsuz kabulle danışana uygun ortam oluşturmaları gerektiğini savunmuştur (Burger, 2006: 424-428).

Rogers, bilinç dışı güçleri önemsemeyip bireyin kendisi ve yaşantısının bilinçli bir algısı ile yönlendirilen rasyonel bir varlık olduğunu, çocukluk yaşantılarının etkisini tamamen yok saymasa da mevcut duygu ve yaşamsal ihtiyaçların bireyin kişiliği üzerinde daha önemli etkiye sahip olduğunu savunmuştur. Doğuştan gelen potansiyelini gerçekleştirme eğiliminin bireyin ağır basan temel motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Rogers benlik kavramını, algılanan benlik ve ideal benlik olarak iki sistemden oluşturmaktadır. Algılanan benlik, bireyin mevcut durumu, ideal benlik ise ulaşmayı istediği benlik algısıdır. Bu ikisi arasındaki fark ne kadar büyük olursa bireyin psikolojik uyumsuzluğu ve sağlıksızlığı da o kadar artar (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 298-302; Schultz and Schultz, 2017: 272).

b) Maslow'un Kişilik Kuramı (Kendini Gerçekleştirme)

Abraham H. Maslow, bireyin kişiliğini anlamaya çalışırken, hasta insanlara değil sağlıklı kişilere odaklanmak gerektiğini ifade ederek, insan doğasını iyimser ve neşeli bir tabloyla tasvir etmiştir (Burger, 2006: 429). Maslow insanların eksiklik ve gelişim olarak temel iki güdüye sahip olduğunu belirterek beş ana gruba ayırdığı ihtiyaçlar hiyerarşisi oluşturmuştur. Açlık susuzluk, güvenlik gibi eksiklik güdülere, ihtiyaçları karşılayarak gerilim öncesi noktaya dönmeyi hedefler. Sevgi ve kendini gerçekleştirme gibi gelişim ihtiyaçları ise karşılandığında doyum sağlanmaz ihtiyacın artmasına neden olur ancak bu ihtiyacı tatmin etmek oldukça keyiflidir. Öncelikli fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmadan üst düzey ihtiyaçlara geçilemez, bu sebeple insan fizyolojik ihtiyaçlardan kendini gerçekleştirme ihtiyacına doğru bu hiyerarşi içinde ilerler. Ancak çoğu insan kendini gerçekleştirme ihtiyacına ulaşamaz. Bu sıralama istisna olarak bazı insanlar için farklılık gösterebilir. (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 315-316).



Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Burger, 2006: 432)

Şekil 2.1'de Maslov bireyin ihtiyaçlarını önceliğine göre beş kademede sıralamıştır.

Maslow, kuramını oluşturmada çok küçük bir örneklem kullanması ve yöntemlerinden dolayı eleştirilmiştir. Deneklerini kendi özel kriterlerine göre seçmiş ve kullandığı “kendini gerçekleştirme” terimini net bir şekilde tanımlamamıştır. Bilgi toplama yöntemleri, test sonuçlarının analizi, neye dayanarak kendini gerçekleştiren kişi olarak tanımlandığını açıklayamaması, bilimsel metodolojisinin eksikliği olarak eleştirilmiştir. Bu eleştirilere karşı Maslow, kuramının laboratuvar çalışmalarıyla büyük ölçüde desteklenmesi de kişisel, sosyal ve klinik olarak başarılı olduğunu savunmuştur (Schultz ve Schultz, 2017: 268).

2.2.1.5. Davranışsal/Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Davranışçılık, 1920’lerde John B. Watson tarafından başlatılan sadece gözlenebilir davranışları dikkate alarak, kişiliği geçmişte deneyimlenen koşullanmaların sonuçlarının toplamı olarak tanımlayan yaklaşımdır. Geleneksel davranışçılar, uyarıcı-tepki eşleştirmesi olan klasik koşullanma ile pekiştirme ve cezanın ardından gelen edimsel koşullanmadan bahsetmişlerdir. İlerleyen süreçte, içsel durum, çevre ve davranışın etkileşim halinde olduğu, bireyin sık sık davranışlarını hedefe ulaşmak için düzenlediği düşüncesine dayanarak klasik ve edimsel koşullanma kavramlarına sosyal öğrenme kavramını da eklemişlerdir. Bu çalışmaların sonucunda kişiliği bilişsel yöntemlerle açıklama eğilimi doğmuştur (Burger, 2006: 510-557).

a) Burrhus F. Skinner’ın Kişilik Kuramı (Radikal Davranışçılık)

Skinner, diğer kişilik kuramlarından farklı olarak soyut kavramları kullanmayı, içsel süreçleri dikkate almayı reddederek kişiliği davranışların pekiştirilmesi ile edinilmiş alışkanlıklar olarak açıkladığı radikal davranışçı yaklaşımını savunmuştur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 182). Skinner’a göre zihinsel, duygusal ve fizyolojik süreçler bilimsel metotlarla gözlemlenebilir olmadığı için bilimin konusu değildir. Duygu ve düşünceler, davranışın nedenleri değil tersine davranışı oluşturan çevresel faktörlerin sonucudur. Davranışın pekiştiriciler tarafından kontrol edilebileceğini savunur (Cloninger, 2003: 283).

Skinner, davranışı tepkisel ve edimsel olarak ikiye ayırmıştır. Tepkisel davranış, belirli bir uyarana tepki olarak meydana gelen davranıştır. Edimsel davranış ise belirli bir uyarandan oluşmaz, organizmanın bir davranışının ardından tekrarlanma sıklığı sonuçları tarafından kontrol edilen davranıştır. Skinner’ın fonksiyonel analiz diye adlandırdığı davranış değerlendirme yaklaşımında davranış sıklığı, davranışın olduğu durum ve pekiştirme olmak üzere davranışın üç yönü ele alınır. Doğrudan gözlem, kişisel raporlar ve fizyolojik ölçümlerden oluşan üç yaklaşım kullanılarak davranışlar analiz edilir (Schultz ve Schultz, 2017: 321-333).

Skinner, en başta sadece gözlemlenebilir davranışlara odaklanıp içsel etkileri, özgür irade, gibi insani özellikleri göz ardı ettiği ve hayvanlardan elde edilen sonuçları insanlara genellemesi türler arasındaki farklılıkları, insanın dil yeteneği, sosyal dünyasının karmaşıklığını dikkate almaması eleştiri almıştır (Burger, 2006: 555; Cloninger, 2003: 306; Schultz ve Schultz, 2017: 335).

b) Albert Bandura'nın Kişilik Kuramı (Sosyal-Bilişsel Kuram)

Bandura, Skinner'a tepki olarak oluşturduğu kuramında birçok öğrenmenin pekiştirme sonucu gerçekleştiğini kabul etse de doğrudan bir pekiştireç olmadan da neredeyse tüm davranışların öğrenilebileceğini savunmuştur. Bandura'nın yaklaşımı doğrudan pekiştirme yerine diğer insanların davranışlarını gözlemleyip öğrenmeye odaklanır. Skinner'ın davranış ile pekiştireç arasındaki bağlantı iddiasının aksine ikisi arasında bilişsel süreçlerin aracılık ettiğini savunmuştur (Schultz ve Schultz, 2017: 342).

Karşılıklı belirleyicilik, öz düzenleme ve öz yeterlik kavramları ile kişinin davranışlarının sadece çevre tarafından belirlenmediğini; çevre, davranış ve kişi olarak üç değişkenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluştuğunu, kişinin kendi davranışlarını bilinçli bir şekilde gözlemleri ile oluşturduğu ölçütlere ve kendi kapasitesine yönelik algısına göre düzenlediğini savunmuştur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012: 210-214). Bandura, gözlemleyerek öğrenmeyi analiz ederek dört süreçten oluştuğunu tespit etmiştir. Bu süreçler; modelin veya gözlemcinin özelliklerine bağlı olarak gelişen dikkat süreci, gözlemcinin tanık olduğu bilgiyi sembolik kodlarla akılda tutma süreci, gözlemcinin kendi davranışı ile modelin davranışını benzetmek için düzenlemeyi içeren davranış üretme süreci ve gözlemcinin gözlemlediği modelin davranışı sonucunda ödüllendirildiğini görerek gelişen güdülenme sürecidir (Cloninger, 2003: 364-365; Schultz ve Schultz, 2017: 348-350).

2.2.1.6. Bilişsel Yaklaşım

a) George Kelly'nin Kişilik Kuramı (Kişisel Yapılar)

Kelly'nin kuramı, her bireyin eşsiz olduğu görüşünü temel alır. Bilim insanlarının hipotezinin olması ve bunu denemesi gibi bireylerin de kendi gerçekliklerinin yapıları ve beklentilerine vardır. Saydam şablonlara benzetilen “kişisel yapılar” adı verilen yaşantıları ile ilgili görüşleri, karşılaştıkları olayların üzerine koyulur, uygun düşerse şablon korunur, uymazsa şablon yeniden düzenlenir. Bu süreç, hipotezin, kabul edilmesine veya değiştirilmesine dayalı bilimsel çalışmaya benzemektedir (Burger, 2006: 607).

Kelly, davranışları sadece dışsal gerçekliğe veya sadece fenomenolojiye bağlamayı reddederek, çevrenin ve kişinin gerçeklik algısının davranış birliktte oluşturduğunu, kişisel yapıların davranışın öngörülmesinde anahtar olduğunu savunmuştur (Feist ve Feist, 2006: 540-541). Kelly, kişiyi harekete geçiren güç veya motivasyon kaynağını

araştırmayı gereksiz görür. Freud'un libido veya Skinner'ın ödül gibi kavramlarını kullanmamıştır. Kişi zaten hareketlidir ve bu hareketi, kişisel yapılar, yordama biçimleri, tarafından yönlendirilir (Cloninger, 2003: 384). Kelly, insanı özgür iradesiyle kaderini yönlendiren, rasyonel bir varlık olarak betimleyen, iyimser bir insan doğası tasvir etmiştir. Kelly'nin kuramı, motivasyon ve duygu gibi kavramları dikkate almaması, davranışı açıklamada insanın duygusal yönlerini atlayıp, rasyonel yönlerine odaklanması, kavramların çok soyut olması ve bütün çalışmaları kapsayan bir modele dayanmaması noktalarında eleştiri almıştır (Schultz ve Schultz, 2017: 313).

2.2.2. Enneagram Kişilik Modeli

Enneagram kişilik modeli, köken olarak Palmer (1991) tarafından sufi öğretisine, Riso and Hudson (1999) tarafından, Musevilik, Hristiyanlık ve İslam'ın yanı sıra Hermetik ve Gnostik felsefeye dayandırılmaktadır. Eski bilge geleneklerin modern sentezi olan sistemin köken olarak nereden geldiğine dair fikir birliği olmasa da, araştırmacılar Enneagram modelini Batı ile tanıştıran ilk kişinin 1875'lerde Kars'ta doğan George Ivanovich Gurdjieff olduğu, Şili'li Oscar Ichazo tarafından günümüzdeki şeklini aldığı, ondan özel eğitim alan Claudia Naranjo ile Kuzey Amerika'ya taşınıp, yayılıp kabul gördüğü, iş ve eğitim alanında kullanıldığı konusunda hemfikirdir (Naranjo, 2000:14; Palmer, 1991: 3-12; Riso ve Hudson, 2009: 37-40).

Enneagram kelimesi Yunanca 'dokuz' anlamındaki ennea ve 'nokta' anlamındaki grammos kelimelerinden türemiştir. Bir sürecin aşamalarının, başlangıcından itibaren maddi dünyadaki ilerlemelerinde haritalanması için kullanılan dokuz köşeli bir yıldız diyagramıdır (Palmer, 1991: 10). Enneagram sisteminde dokuz kişilik tarzı bulunur ve bunlar zihin, duygu ve fizik merkezi olarak üçlü gruplar halinde bir çemberin içinde birbirine özel bir şekilde bağlanır. Sistem diğer kişilik modellerinden farklı olarak durağan değil dinamiktir. Ana kişilik tipleri, kanat prensibine göre, sağında ve solunda yer alan diğer kişilik tiplerinden de etkilenebilir. Diğer taraftan olağan durumlarında, oldukları kişilik tipinde kalırken; güven noktasında gelişim göstererek gelen okla gösterilmiş bir kişilik tipinin yönünde hareket edip o kişiliğin sağlıklı özelliklerini gösterirken; stres noktasında, gerilediklerinde giden okla gösterilen başka bir kişilik tipi yönünde hareket ederler ve o kişiliğin sağlıklı özelliklerini sergilerler (Batı, 2012: 62-67). Enneagram kişilik modeli sisteminin gücü, diğer kişilik modellerinde nevroitik denilerek göz ardı edilen duygu ve zihinsel alışkanlıkların, daha yüksek farkındalığa ulaşmak için potansiyel erişim noktası olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır.

Diğer kişilik sistemleri, duygu ve düşünceleri, kişinin kendisi olarak tanımlar ve onlara odaklanırken, Enneagram bu kendisi dediğimiz duygu düşünceleri, gelişim sürecinin bir yönü olarak ele alır. Kişiliği daha büyük bir bilince ulaşmada geçiş noktası kabul eder, bilincin bir sonraki seviyesine ulaşmak için kişiliği nasıl bir kenara bırakacağını öğretir (Palmer, 1991: 3-4). Gurdjieff'in Enneagram modeli, mizaç ve kişiliğe boyutsal veya kategorik yaklaşan tüm modellerden farklı olarak, tümünden gelim metodunu kullanan tek modeldir. İnsanı bir bütün olarak ele almıştır (Subaş, 2017: 162).

Enneagram kişilik modeli, mizacı esas alarak kişilik ve karakteri mizacın temelinde değerlendirmektedir. Mizaç doğuştan gelen özgün motivasyon arayışı, algı önceliği, değişmeyen içgüdüsel, duygusal ve bilişsel özellikleri olan, kişiliğin çekirdeğidir. Karakter ise çevresel etkilerin mizaca bağlı olarak değerlendirilip işlenmesi ile ortaya çıkan kalıcı, baskın kişilik özelliklerdir. Kişilik, doğuştan gelen mizaç ve çevresel etkilerle şekillenen karakterin oluşturduğu bir bütündür (Acarkan, 2016: 44-45).

2.2.2.1. Merkezler

Enneagram insanı bir bütün olarak değerlendirip tutum ve davranışlarını etkileyen üç merkeze sahip olduğunu kabul etmektedir. İçgüdü, duygu ve zihin merkezlerinde her birinde üç kişilik tipi olacak şekilde dokuz kişilik tipi, sınıflandırılmıştır. Şekilde olduğu gibi, Duygu merkezinde Tip2-Yardımcı, Tip3-Başaran, Tip4-Özgün; Zihin merkezinde Tip5-Gözlemci, Tip6-Sorgulayan, Tip7-Maceracı; İçgüdü merkezinde Tip8-Reis, Tip9-Uzlaşmacı, Tip1-Mükemmeliyetçi yer almaktadır. (Acarkan, 2016; Batı, 2012; Palmer, 1991; Riso ve Hudson, 2009). Aşağıdaki Enneagram şemasında bu merkezler ve kişilik tiplerinin dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 2.2: Enneagram Şeması (Riso ve Hudson, 2015'ten akt. Subaş, 2017: 57)

Aynı merkezde gruplanmış üçlü, o merkezin potansiyelini aynı oranda değil biri çok, biri az ve biri kopuk olacak şekilde yansıtmaktadır. Örneğin duygu merkezinde bulunan üçluden Tip2 duygularını aşırı dışa yansıtır, kendi ihtiyaçlarının farkında değildir; Tip3 duygularından kopuktur; Tip4 kendinin farkındadır ama kendi içinde yoğun yaşarken duygularını dışa yansıtmaz. Kendi grubu içinde farklılık gösterme durumu, her üçlü merkez için de geçerlidir (Batı, 2012: 33; Riso ve Hudson, 2009: 29).

2.2.2.2. Kanatlar

Enneagram modeline göre her kişilik tipi, Enneagram sembolündeki sıralamaya göre sağında ve solunda bulunan kişilik tipinin özelliklerini taşıyabilir, kişiliği komşu kişilik tipine kayabilir, buna kanat etkisi denir, bununla birlikte ortaya çıkan alt tiplere de kanat tipler denir. Bu özellik sayesinde aynı tip içinde yer alan özgün kişilikler ortaya çıkmaktadır. Enneagram modelinin en çok tartışılan konusu kanatlar olmuştur, kimisi tümünden reddederken kimisi tek kanadın etkisini kimisi de iki kanadın etkisini kabul etmiştir. Bunu, kişilik tiplerinin tek noktada değil daire yayı üzerinde yer alması ve yanındaki birine daha yakın olması veya ikisinin de etkisinde olması ile açıklayabiliriz (Acarkan, 2016: 54; Riso ve Hudson, 2009: 32).

2.2.2.3. Güven ve Stres Noktaları

Enneagram dinamik bir sistemdir. Bireyler normal koşullarda ana kişilik tipinin özelliklerini gösterirken baş edemeyecekleri ölçüde strese maruz kaldıklarında farklı bir kişilik tipinin sağlıklı halinin davranışlarını sergileyebilirler. Bu bir nevi savunma mekanizmasıdır. Aynı şekilde birey rahatlık ve güven noktasına ulaştığında başka bir kişiliğin olumlu özelliklerini sergiler. Bu durum Enneagram sembolinde okun gidiş yönü ile stres altında hareket ettiği kişilik tipini; okun geliş yönü rahat durumunda geçiş yaptığı kişilik tipini gösterir. Ayrılma yönü, 1-4-2-8-5-7-1 ve 9-6-3-9; entegrasyon yönü ise tam tersi 1-7-5-8-2-4-1 ve 9-3-6-9 tipleri arasında gerçekleşir (Acarkan, 2016: 56-57; Batı, 2012: 70-73).

2.2.2.4. Seviyeler

Enneagram modelinde her kişilik tipi, ilk üçü (1, 2, 3) sağlıklı; orta üçü (4, 5, 6) averaj; alt üçü (7, 8, 9) sağlıklı olmak üzere dokuz sağlık seviyesine sahiptir. Birey bu seviyeler arasında yukarı aşağı yönlü hareket ederek en verimli durum ile psikolojik hastalık arasında farklı tutumlar, davranışlar sergileyebilir (Riso ve Hudson, 2009: 35). Bireyin farkındalığı arttıkça ve olumlu çevresel koşullarla karşılaştıkça kişilik tipine

özgü sağlıklı kişilik örüntüsü gösterir. Farkındalığı azaldıkça, olumsuz koşullara maruz kaldıkça yine kişilik tipine özgü sağlıklı kişilik örüntüsü gösterir. Kişilik tipinde mizaç değişmez iken, sağlık seviyesi o kişiliğin potansiyelini gösterir (Acarkan, 2016: 59).

2.2.2.5. Enneagram Kişilik Tipleri

a) Tip1- Mükemmeliyetçi

Mükemmeliyetçi (Tip1), içgüdü merkezinde, Tip9 ve Tip2'nin kanat etkisi altında yer alır. Tip1'in temel özellikleri, temel düşünce tarzı, ayrıntılı, sistematik düşünme; temel arayışı, dünyayı daha iyi bir hale getirmek; temel duygusu, sorumluluk, öfke; temel arzusu, doğruyu tam bilmek ve hatasız yapmak; temel korkusu, kötü ve kusurlu olmak; tutkusu; içerleme; erdemi, dinginlik; takılma, yargılama; savunma mekanizması, bastırma, yer değiştirme; bilişsel hatası, üst benliğe güvenmek; kendini tanımlaması, "Makul bir insanım" olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 81-82; Naranjo, 2000: 43).

Çocukluk yaşantısına bakıldığında, yüksek beklentileri olan ebeveynleri tarafından yaşının üstünde sorumluluk verilmiş, ağır eleştirilere maruz kalmış bundan kurtulmak için her şeyi en doğru şekilde yapmaya odaklanmış, zamanla ebeveynlerin eleştirilerini içselleştirip kendisini eleştiren, öz denetimli, kimsenin yönlendirmesi olmadan gerekeni en doğru şekilde yapan bir birey olduğu görülür (Palmer, 1991: 77-78).

Tip1; idealist, yüksek etik değerlere sahip, prensipli, titiz, düzenli, objektif, adil, öz disiplinli, doğruyu bulma amacıyla ve başkalarını da bu konuda yönlendiren, eleştirel kişilerdir (Batı, 2012: 238-239). Sağlıklı Tip1'ler; bilge, yüksek ahlaki değerlere sahip, insancıl, destekleyici, adil, makul bireylerdir. Ortalama Tip1'ler; Standartlarını düşürmeden hataları açıklayarak düzeltmeye çalışır, hata yapmaktan korktukları için bastırdıkları gerilim sonucu depresyon nöbetleri geçirebilirler. Genellikle işkolik, titiz, detaycı, katı kuralcı, sürekli eleştiren, hatalara ve düzensizliklere sinirlenen yargılayıcı kişilerdir. Sağlıksız Tip1'ler dogmatik, katı fikirli, kibirli, tahammülsüz, herkesi tembel ya da yozlaşmış kabul eden, sert yargılayıcıdırlar (Riso ve Hudson, 2009: 137-139). Tip1'lerin gelişim yönü hedefi Tip7'dir. Bu noktada kendi isteklerini de dikkate alan, endişelerinden kurtulmuş, iyimser, sosyal kişiler olurlar. Tip1'lerin ayrılma yönü hedefinde Tip4 bulunur. Emeklerinin boşa gittiğini düşünerek kederli bir ümitsizlik içine girer, kendi içlerine kapanır, idealist tutumların yerini karamsarlık ve tükenmişlik alır (Batı, 2012: 243-244).

b) Tip2-Yardımcı

Yardımcı (Tip2), duygu merkezinde ve Tip1 ve Tip3'ün kanat etkisi altındadır. Tip2'nin temel özellikleri, düşünce tarzı, kişiselleştiren ve somutlaştıran düşünme; bilişsel hatası, öz değerini başkalarının tepkilerine dayandırmak; temel arayışı, yakınlık; temel duygusu, sevgi ve nefret; temel arzusu, sevilme ihtiyacı duyulmak; temel korkusu, sevilmemek, yalnız kalmak; tutkusu, gurur; erdemi, alçakgönüllülük; takılma, benlik övgüsü; savunma mekanizması, özdeşleşme, reddetme, karşıt tepki oluşturma; kendini tanımlaması, "Sevgiye değer veren, yardımsever biriyim" olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 108-109; Riso ve Hudson, 2009: 85-86).

Çocukluk yaşantılarının, yetişkinlere çekici gelen özellikleri fark edip bu ihtiyaçları karşılayan davranış sergilemeyi öğrenmiş, sevgi ve ilgi görebilmek için sevgi ve ilgi gösterme yönünde şekillendiği görülmektedir (Palmer, 1991: 104-105). Tip2'ler, ebeveyn rolü üstlenen, şefkatli, fedakar insanlardır. Sürekli diğer insanlarla ilgilenirler ancak kendileri de ilgi odağında olmak isterler. İletişim yetenekleri ile grup içinde bağlantıyı ve sorunların çözümünü sağlarlar. Onaylanmayı önemser, reddedilmekten kaçınırlar ve çok gururludurlar (Batı, 2012: 90).

Sağlıklı Tip2'ler, empati yetenekleri yüksek, kendi ihtiyaçlarını da göz ardı etmeden fedakar, yardımsever, sıcak, destekleyici, cömert kişilerdir. Avera Tip2'ler, yakınlaşmaya çalışırken, başkalarını memnun etme çabasına girerler, her şeye iyi niyet gösteren, överek insan kazanmaya çalışan, samimiyeti abartan kişilerdir. Yatırım düşüncesi ile yaptıklarını büyütür, karşılık bekler, ilişkiden söz ederek sevgi adına kişiyi kontrol etmek isterler. Sağlıksız Tip2'ler, istenmediğini, iyiliğine takdir görmediğini düşündüğünden, içermeye ve yakınmaya başlar. Hile ve manipülasyona başvuran, olumsuz duygu ve davranışlarını inkar eden, iyiliklerinin maddi karşılığını bekleyen, sevdiklerini kısıp alan, kindar birine dönüşür (Riso ve Hudson, 2009: 81-83). Tip2'lerin stres hattında Tip8'ler bulunur. Kendi istedikleri karşılığı bulamayınca o kişileri defterden siler, sağlıksız Tip2'ler ihanete uğradığını düşündüğü için, çok yakın gördüğü kişilere karşı Tip8'ler gibi saldırganlaşırlar, fiziksel şiddete başvurabilirler. Gelişim yönünde ise Tip4'ler bulunur, Bu noktaya ulaşan Tip2'ler, kibrinden uzaklaşır, bireyselliğini fark eder, diğer bireyler üzerinde baskı kurmaz, manipüle etmez, olumlu tavırlarını gösterir (Batı, 2012: 93-94).

c) Tip3- Başaran

Başaran (Tip3), duygu merkezinde, Tip2 ve Tip4'ün kanat etkisindedir. Tip3'ün temel özellikleri, temel düşünce tarzı, sonuç odaklı, faydacılık; temel arayışı, hayranlık duyulan imaj; temel duygusu, azim, öz güven, hırs, rekabet; temel arzusu, hayranlık duyulmak; tutkusu, aldatma; erdemi, dürüstlük; takılma, değersizlik; savunma mekanizması, bastırma, yansıtma, özdeşleşim; kendini tanımlaması, “Ben başarılı ve etkileyici biriyim” olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 108-109; Naranjo, 2000: 33).

Çocukluk yaşantılarında, kendileri oldukları için değil, başarıları ve üretebildikleri kadar ödüllendirildiklerini gördüklerinde onay ve sevilmenin başarıya bağlı olduğunu öğrenmişler, tanınmak ve sevilmek için başarıya odaklanmışlardır (Palmer, 1991: 139). Sağlıklı Tip 3'ler, öz güven, öz saygı ve öz denetim sahibi, enerjisi yüksek, uyum gösteren, dikkat çekici karizmatik, iletişim yeteneği yüksek, motive edici statüye önem veren kimselerdir (Batı, 2012: 108). Avera Tip3'ler, hırslı, mükemmelliği, eşsiz olmayı, dikkatleri üzerinde toplamayı hedefleyen kişilerdir. Kendilerine meydan okununca politik yeteneklerini kullanırlar. Sürekli bir imaj peşindedirler, gerçek kişilikleri görüleceği endişesi, samimiyet sorunları oluşturur, başarılarını öne çıkartırlar. Sağlıksız Tip3'ler, yenilgi ve küçük düşme korkusuna kapılmış, üstünlüklerini ispatlama çabasına dönüşmüştür. Artan duygusal kargaşa, ruhsal çöküntüyü getirir, sahtekarlık, aldatma, başkalarının başarısına kıskançlık başlar. Etik değerler göz ardı edilerek başarı için ihanet baltalama gibi her türlü yol kullanılır (Riso ve Hudson, 2009: 88-91).

Başarısızlıklar, Tip3'leri stres hattındaki Tip 9'a yönlendirir. Öz güvenlerini kaybedip, narsistik yetersizlik hissine kapılırlar. İmajlarını önemsemez, Tip9'ların negatif hallerindeki gibi, belirsiz, dağınık, ümitsiz bir tutum sergilerler, pasif, içe kapanık, verimsiz, ketum olurlar. İstedikleri başarıya ulaşp değerli ve sevilen kişi olduklarını hissettiklerinde güven noktası Tip6'ya yönelirler. Rekabetçi düşünceden uzaklaşıp, işbirlikçi, fedakar, samimi, dürüst olurlar. İmaj takıntısı olmaksızın özenli, sistemli ve ilkel çalışırlar (Acarkan, 2016: 148-149).

d) Tip4-Özgün

Özgün (Tip4), duygu merkezinde yer alır ve Tip3 ile Tip5'in kanat etkisindedir. Temel özellikleri, temel düşünce tarzı, derin ve empatik düşünme; bilişsel hatası, kendini değişken olumsuz duygularla özdeşleştirme; temel duygusu, merhamet, empati,

kıskançlık, doyumsuzluk; temel arzusu, kendini bulma; temel korkusu, önemsiz ve kimliksiz olmak; tutkusu, kıskançlık; erdemi, denge; savunma mekanizması, içe atma, yansıtma, bölünme; kendini tanımlaması, “Ben, duyarlı ve sezgisel biriyim” olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 162-163; Naranjo, 2000: 35).

Çocukluk yaşantıları ebeveynlerinin yokluğu üzerinde şekillenmiştir. Çocukluklarında ya ailesini kaybetmiş yasal bir ebeveyn ya da uzakta olan gidip gelen ebeveynleri olduğu görülür. Bedensel veya duygusal olarak uzaklaşmış ebeveynlerinin oluşturduğu terk edilmişlik hissi sonucu, ilgisini çekmeye çalışma veya kendi içlerine yönelme tepkisini gösterdiklerini görmekteyiz (Palmer, 2009: 172-173).

Sağlıklı Tip4’ler, öz farkındalığı yüksek, kendilerine ve diğerlerine duyarlı, sezgisel, saygılı, bireysel kişilerdir. İç dünyaları ve ilişkilerinde tutkulu, heyecanlı, duygularını estetik bir şekilde dışa yansıtan, sanatçı ruhludurlar. Avera Tip4’ler, hayata romantik bakmaya, hayallerine yoğunlaşıp gerçeğe baş etmeye çalışırlar. Duygularında dalgalanmalar oluşur, kendilerini başkalarından farklı hisseder, ayrı tutarlar. Kendilerine acıma, başkalarını kıskanma gibi duygular içinde kuruntulu, gerçek dışı beklentilere girebilirler. Sağlıksız Tip4’ler, kendilik algıları gerçeklikten uzaklaştıkça, düşüncülerine ters düşen her şeyi reddeder, hayatlarına devam edebilmek için başkalarına bağımlılıkları artar. Yenilgilerinden dolayı kendilerine, destek bulamadıklarına karşı nefret besler, intihara kadar varabilen ruhsal çöküntü, duygusal felç durumuna düşerler (Riso ve Hudson, 2009: 94-96).

Tip4’ler gelişim yönlerinde Tip1’e gittiklerinde değişken ruh hallerinden kurtularak, öznellik yerine nesnel ilkelerle öz disiplinli, dengeli duygusal zenginliklerini verimli bir şekilde dışa yansıtır. Stres noktaları Tip2’ye hareket ettiklerinde, derinliklerini kaybedip, yüzeyselliğe ve umarsızlığa bürünüp, Tip2’lerin yaptığı başkalarına odaklanma, almak için vermek, muhataplarını sahiplenme ve kıskançlık davranışları gösterirler (Acarkan, 2016: 178-181).

e) Tip5-Gözlemci

Gözlemci (Tip5), zihin merkezinde, Tip4 ve Tip6’nın kanat etkisi altında yer alır. Temel özellikleri, temel düşünce tarzı, öznellikten uzak, rasyonel, nesnel ve analitik düşünme; temel arayışı, uzmanlık; temel duygusu, derin merak, korku, kaçınma; temel arzusu, yeterlilik; temel korkusu, çaresizlik; tutkusu, açgözlülük; takıntısı, cimrilik; erdemi, bağlanmama, paylaşım; savunma mekanizması, izolasyon, yansıtma; kendini

tanımlaması, “Ben sezgili, objektif ve akıllı bir insanım” olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 198-200; Riso ve Hudson, 2009: 104-106).

Tip5’lerin çocukluk yaşantıları iki farklı şekilde biçimlenebilmektedir. İlki, ebeveynleri tarafından terk edilmişlik hissi yaşadığı için hayata tutunabilmek amacıyla duygularından kopmayı öğrenme olarak gerçekleşmiştir. İkincisi ailenin psikolojik olarak aşırı müdahale etmesi sonucunda kaçmak için duygusal ilişkiyi tamamen kesmiştir (Palmer, 1991: 208).

Sağlıklı Tip5’ler, yenilikçi, vizyoner, mucit, gözlemci, yüksek sezgisel yetenekleri ile üst düzey zihinsel kapasiteye sahiptir. Duygu merkezi aktif olduğu için ön yargılarından kurtulmuş, saygılı, güvenilir olurlar. Averaj 5’ler, duygu merkezinden uzaklaşmış, hisleri ile davranmayan, izole, her şeyi kavramsallaştıran, entelektüel, detaylara dalan, resmin bütününe göremeyen, bedeni olmayan yoğun bir zihin sahibi biri haline gelirler. İnsanları aptal olarak gördükleri için, tartışmacı ve alaycı olurlar. Sağlıksız 5’ler, sosyal ilişkilerini kesip izole, ketum, şüpheli, dengesiz hale gelir, depresyon ve hiçlik içine düşerler. Şizofreniye kadar varabilen korku, kuruntulara kapılır, saldırgan olurlar (Batı, 2012: 147-149).

Kendine yetemediğini düşünen Tip5’ler stres hattında Tip7’nin olumsuz özellikleri kontrolsüz, mantıksız, dışa dönük davranışlarını kendilerini yetkin hissettiklerinde, gelişim yönünde hareket ederek, Tip8’in girişkenlik, liderlik gibi olumlu özelliklerini sergilerler. Zihinsel yeteneklerini eyleme dökerler (Acarkan, 2016: 208-211).

f) Tip6-Sorgulayan

Sorgulayan (Tip6), zihin merkezinde, Tip5 ve Tip7’nin kanat etkisi altında yer alır. Tip6’nın temel özellikleri, temel düşünce tarzı, karşılaştırmalı sorgulayıcı düşünce; bilişsel hatası, bilgi ve ilişkilerde desteğe dışsal kaynaklara yönelmek; temel arayışı, güvence; temel duyguları, sadakat, birliktelik, endişe; temel arzusu, destek ve güven odağına sahip olmak; temel korkusu, rehbersiz, desteksiz kalmak; tutkusu, korku; erdemi, cesaret; savunma mekanizması, yansıtma; kendini tanımlaması, “Ben adanmış ve güvenilir biriyim” olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 226-228; Riso ve Hudson, 2009: 111-113).

Çocukluk yaşantılarına bakıldığında, çocuğa nasıl davranılması gerektiğini bilmeyen, haksız yere cezalandıran, tutarsız, güvenilmez yetkililerin davranışlarını öngörmek zorunda kaldıkları görülmektedir. Kendilerine dengesiz davranıldığı için, tehlike

belirtilerini izlemeyi, tehdidi önceden algılamayı, kendileri harekete geçmeden önce başkalarının (otoritenin) ne amaçladığını bilmeyi öğrenmişlerdir (Palmer, 1991: 241).

Sağlıklı Tip6'lar, zarif, sıcak, neşeli, sevecen tiplerdir. Adil, güvenilir, sözlerine sadık, eşitlikçi işbirliğine yatkın, çalışkan, titiz, aidiyeti önemseyen, pratik, dengeli, dirençli, öz disiplinlidirler. Hayata olan güvenleri, onları olumlu tutuma, cesur ve kararlı liderliğe, yaratıcılığa yönlendirir. Avera Tip6'lar, kendilerinden şüphe duymaya başlar, dengeli gördükleri şeylere kayarlar, destek için işbirliği ve otorite ararlar. Endişeleri arttıkça dış desteğe güven ve şüphe arasında çelişkili duygular yaşar, otoriteye karşı tutarsız (edilgen-saldırgan) davranış sergilerler. Gerilim arttıkça hırçın, karamsar, kuşkucu, tepkisel, alaycı, saldırgan hale gelirler. Sağlıksız Tip6'lar, ani isyankar davranış gösterir, aşırı bağımlı ya da desteği reddeden sert insana dönüşürler. Panik atak halinde, aşağılık duygusu ve korku hakimdir, bunalım başlar, paranoid, mazoşist, intihar eğilimli hale gelebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 107-109).

Tip6'lar belirsizlik ve güvensizlik hissettiklerinde stres hattındaki Tip3'lerin olumsuz özellikleri olan hırçınlık ve tepkisel davranışlar sergilerler. Merhametsiz, sinsi, hesapçı, intikamcı, kırıncı olabilirler. Tip6'lar, belirsizlik ortadan kalktığında ve destek bulduklarında, gelişim yönlerindeki Tip9'ların olumlu özelliklerini, iyimserlik, olumlu yaklaşım ve sükunet gösterirler. Yaşamın risklerine karşı güvende hissederek, kendilerini hesapsız, kabullenici biçimde hayatın akışına bırakırlar (Acarkan, 2016: 208-211).

g) Tip7-Maceracı

Maceracı (Tip7) zihin merkezinde ve Tip6 ile Tip8'in kanat etkisi altındadır. Tip7'nin temel özellikleri, temel düşünce tarzı, yenilikçi, pratik düşünme; bilişsel hatası, doyuma ulaşmak için ana odaklanamayıp gelecek beklentisine girmek; temel arayışı, keyif ve doyum; temel duyguları, keşif, neşe, sıkılma; temel arzusu, doyuma ulaşmak, keyif içinde olmak; temel korkusu, acı içinde kalmak; tutkusu, oburluk; erdemi, odaklanma, ağırbaşlılık; savunma mekanizması, dışsallaştırma, bastırma; kendini tanımlaması, "Ben keyif almayı bilen, hevesli biriyim" olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 256-257; Riso ve Hudson, 2009: 118-120).

Çocukluk yaşantılarına bakıldığında Tip7'lerde, Tip6'larda bulunan olumsuz ana odaklanan dikkat eğiliminin aksine acıdan uzaklaşıp keyif aldıkları ana odaklanma eğilimi mevcuttur. Anneyi babaya tercih etmiş ancak erkek otoritesine karşı paranoyakça değil tatlı bir isyan sürdürmüşlerdir. (Palmer, 1991: 279-281).

Sağlıklı Tip7'ler, neşeli esnek, keskin bir zihne sahip, pratik, verimli, özgür ruhlu, yaşam sevinci ve enerjisi yüksek kimselerdir. Fiziksel gerçekliği ruhsallığın kendisi kabul edebildikleri için, ana odaklanabilir, günlük deneyimlerinden oldukça zevk alırlar. Averaaj Tip7'lerde, maceracılık artar, odaklanma sorunları başlar, sürekli yeni şeyler deneyimleme peşinde koşarlar. Bir işi başlatmada iyi ama sürdürmede başarısız olurlar. Seçenekler arasından öncelik belirleyemez, gerilim arttığı için sıkılmaktan, acı çekmekten korkarak bir işten diğerine atlayıp, yüzeyselleşirler. Ölçsüz, çekincesiz, isteyerek yapmasa da verdiği zararın sorumluluğunu üstlenmeyen kimselerdir. Sağlıksız Tip7'ler, engellenmiş hissine kapılıp, endişelerini dindirme gayesiyle, daha fazla talepte bulunur, karşılanması için kabalaşabilirler. Çapkın, kumarbaz, uçarı, haylaz bir yaşam biçimine yönelebilirler. Öfkeye kapılıp, kontrollerini kaybederek, manik davranışlar sergilerler. Savunmaları çökünce, ümitsizlikle hayattan vazgeçip intihar girişimlerinde bulunabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 114-116).

Aradığı doyum bulamayan ve engellenmiş hisseden Tip7'ler stres hattında bulunan Tip1'in olumsuz yönlerini, kusur bulan, suçlayıcı, yargılayıcı, öfkeli, kırıncı davranışlarını gösterirler. Doyuma ulaştığını, özgür olduğunu hisseden Tip7'ler, gelişim yönünde bulunan Tip5'in olumlu özellikleri olan içine odaklanma, ağırbaşlılık, sezgisel muhakeme, gelişime yönelik öz disiplin geliştirme tutum ve davranışlarını sergiler (Acarkan, 2016: 266-269).

h) Tip8-Reis

Reis (Tip8), içgüdü merkezinde, Tip7 ve Tip9 kanat etkisi altında bulunur. Tip8'in temel özellikleri, temel düşünce tarzı, eylem ve sonuç odaklı; temel arayışı, hayatı (düzenini) sürdürmek; temel duyguları, cesaret, koruma, öfke; temel arzusu, bağımsız ve güçlü olmak; temel korkusu, gücünü kaybetme, kontrol edilme; tutkusu, ihtiras; erdemi, masumiyet; savunma mekanizmaları, bastırma, yansıtma; kendini tanımlaması, "Ben, girişken, güçlü bir insanım" olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 285-287; Naranjo, 2000: 40).

Çocukluk yaşantılarında, Tip8'ler, haksızlığa karşı direndikleri zorlu bir süreç geçirmişlerdir. Ailelerinin fiziksel istismarına uğramış, güçlü durmayı öğrenmişlerdir. Aile yaşantısında şiddet olmayanlar ise zayıf göründüklerinde ebeveynleri tarafından reddedilmiş hissettikleri, güçlü olduklarında saygı gördüklerine inandıkları için güçlü olmak zorunda olduklarını öğrenmişlerdir (Palmer, 1991: 309-311).

Sağlıklı Tip8'ler, girişken, öz güvenli, lider, bağımsız, destekçi, adil, güçlü, gücünü kontrol eden şefkatli, sabırlı kimselerdir. Averaj Tip8'ler, bağımlılık korkusuyla sertleşirler, kendilerini kanıtlama ihtiyacı ile risk alır, büyük planlar yaparlar. Öz güvenleri azaldıkça saldırgan, tahakküm kurucu, öfkeli, tehditkar, otoriter olurlar. Sağlıksız Tip8'ler, ihanete uğradıklarını düşünürler, hiçbir sınır tanımazlar, tamamen katı kalpli, insani his taşımadan acımasızca şiddete başvurabilirler. Gücün tek hak olduğu düşüncesi ile zalimce etrafına dehşet saçabilirler. Megalomani ve cinayete varan çöküntü yaşayabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 121-124).

Tip8'ler kendilerini aciz veya ihanete uğramış hissettiklerinde stres hattında bulunan Tip5'in zayıf, izole, kararsız, endişeli, küçümseyici, alaycı gibi olumsuz tutum ve davranışlarını gösterirler. Çevresindekilerin iyi niyetli ve itaatkar olduklarını gördüklerinde gelişim yönünde bulunan Tip2'nin merhamet, tevazu, nezaket, uyum gibi olumlu özelliklerini sergilerler. Güce değil sevgiye dayanan ilişkiler geliştirirler (Acarkan, 2016: 298-300).

ı) Tip9-Uzlaşmacı

Uzlaşmacı (Tip9), içgüdü merkezinde, Tip8 ve Tip1'in kanat etkisi altında bulunur. Temel özellikleri, temel düşünce tarzı, dengeleyici düşünce; bilişsel hatası, kendi içinden kopuk iç huzuru aramak; temel arayışı, bütünlük, huzur; temel duygusu, kabulleniş, pasif direnç; temel arzusu, huzur, bütünlük; temel korkusu, kayıp yaşamak, kişiliğin parçalanması; tutkusu, miskinlik; erdemi, doğru eylem; savunma mekanizmaları, inkar, bastırma, ayırıştırma; kendini tanımlaması, “Ben huzurlu, sabırlı biriyim” olarak özetlenebilir (Acarkan, 2016: 313-314; Batı, 2012: 228-229; Riso ve Hudson, 2009: 134-135).

Tip9'ların çocukluk yaşantısında, ailede taraflar arasında kaldığı için fikirlerini ifade edemediği, fikirlerini ifade etseler de dikkate alınmadığını hissettiklerini bunun sonucunda kendi ihtiyaçlarını da dikkate almama, ortamdaki çekilme alışkanlığı kazandıklarını görmekteyiz. Ailesi tarafından ihmal edilme, güçlü kardeşlerin arasında göz ardı edilme, fikirlerini ifade edince saldırıya maruz kalma gibi sebeplerden, görüş belirttiklerinde dinlenmeyeceğini, öfkelerini doğrudan göstermelerinin duruma çözüm sağlamayacağını öğrenmişlerdir (Palmer, 2009: 349-350).

Sağlıklı Tip9'lar, açık, çevresine güvenen, sakin, dengeli, öz güvenli, içten, nazik, ara bulucu, iç bütünlüğünü sağlamış, canlıdırlar. Averaj Tip9'lar, çatışma korkusundan

geri çekilmişlerdir. Dışardan uyumlu görünseler de içten direnç gösterirler, eylemleri durdurmak için garip söylemler ortaya atarlar, edilgen ve yavaş olurlar. Fiziksel olarak aktif olsalar da içlerinde tembellik hakimdir. Çatışmadan kaçarak gerçeği kapatırlar, kendilerini uyuştururlar, hayal dünyasına kaçarlar. Kaderci, vazgeçmiş, hissiz olarak yaşamlarına devam ederler. Sağlıksız Tip9'lar, bilinç dışına atmaya çalışıp yorgun düştükleri ifade edilemez bir öfkeye sahiptir. Ruhsal çöküntü içindelerdir, enerjilerini bastırırlar, sorunlarını reddedip, çevreden kopmaya başlarlar, zihinleri karışır, katatoni ve kişilik parçalanması yaşama ihtimalleri yüksektir (Riso ve Hudson, 2009: 129-131).

Çatışma ve eyleme geçmeye zorlanmaları Tip9'ları stres hattında bulunan Tip6'ların endişeli, güvensiz, kararsız, tepkisel, şüpheli, uyumsuz, sorgulayıcı, inatçı gibi olumsuz tutum ve davranışlarını sergilerler. Tip9'lar, uyum ve bütünleşme sağlandığında, gelişme yönlerinde bulunan Tip3'lerin öz güven, girişkenlik, enerji, verimlilik, istikrar gibi olumlu özelliklerini gösterirler (Acarkan, 2016: 325-328).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Sınıf Yönetimi ile ilgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, tez çalışmalarında konu olarak; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve yeterliliği başlığında yoğunlaştığı, sonrasında öğrenci davranışlarının yönetimi, sınıf yönetimi modelleri, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumları ve sınıf yönetimi stratejileri başlıklarında dağılım gösterdiği görülmektedir. 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmalarda, daha çok karma yöntemin kullanıldığı, 2019-2021 yılları arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise ağırlıklı olarak nicel yöntem kullanıldığı, sıklıkla ilköğretim kademesi ardından ortaöğretim kademesinde çalışıldığı, yüksek farkla yüksek lisans tezi çalışıldığı, doktora derecesinde çalışmanın çok az olduğu görülmektedir. Çalışmalarda paralel bulgular ve değişkenler arasında olumlu sonuçlar tespit edilmiştir (Geter, Bozokalfa, Altunboğa-Çiftçi ve Çetin, 2022; Reşitoğlu-Çavdar, Yılmaz, Ekin, Tuncay, Yılmaz ve Yıldız, 2022).

Sınıf yönetimi alanında hazırlanan makalelere bakıldığında ise konu olarak, sınıf yönetimine yönelik öğretmen görüş ve algıları, istenmeyen davranışlar ve motivasyon başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek sayıda makalenin 2014 ve 2011 yıllarında yayınlanmış olduğu, yöntem olarak nicel yöntemin ardından nitel yöntemin

daha sık kullanıldığı, sırasıyla katılımcıları, daha çok öğretmenlerin, sonrasında öğrencilerin oluşturduğu, öğretim kademesi olarak ilköğretim ve yükseköğretimde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaların sonucunda birbirini destekler bulgular saptanmıştır. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etme noktasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi yönünden kendilerini yetersiz gördükleri sonucu ortaya konmuştur (Güven ve Ceylan, 2017). Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını normlara uygun davranışa dönüştürme noktasında modern çözümler üretebilmesi, günümüzün gerektirdiği sınıf yönetimi stilleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmasıyla ilişkilidir. Bu alanda yeterli sayıda çalışma yapılmadığı görülmektedir, bu alanda yapılacak çalışmalar öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliği açısından çözüm üretecektir.

Kırbaç (2019), araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ili, Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde resmi ortaokullarda öğrenim gören 773 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel yöntem ve ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırma ile ilgili 12 hipotezden 5 hipotez reddedilmiş ve 7 hipotez kabul edilmiştir. Bulgularda öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin algılarının olumsuz yönde; okul direncine ilişkin algılarının, otoriter sınıf yönetimi anlayışı alt boyutu tarafından etkilendiği ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, okul bağlılığının, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ve akademik başarı arasındaki ilişkide tam aracılık etkisine sahip olduğu ortaya konmuştur. Demokratik sınıf yönetimi anlayışının okul bağlılığına ilişkin algıya olumlu; okul direncine ilişkin algıya ise olumsuz etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul bağlılığının, demokratik sınıf yönetimi anlayışı ile öğrenci akademik başarıları arasındaki ilişkide tam aracılık etkisine sahip olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin algılarının akademik başarılarını pozitif olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Ekici (2004), çalışmasında, sınıf yönetimi profilleri ile ilgili genel bilgi vermeyi ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerini farklı değişkenler yönünden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili, Altındağ, Çankaya ve Mamak ilçelerinde ilköğretim okullarında I. Kademedeki çalışan 234 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profiline sahip olduğu

ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadınlarda; kıdem değişkenine göre 6 yıl üstü öğretmenlerde; sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler ile otoriter sınıf yönetimi anlayışı arasında anlamlı farklılaşma olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrenci sayısı değişkeni ile aldırma sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Büyüküysal (2016), araştırmasında ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri ve kişilik tiplerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Zonguldak ortaöğretim okullarında görev yapan 153 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel yöntem tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi, demokratik, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi şeklinde sıralandığı ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkeninde 10 yıl ve üstü öğretmenlerin daha yüksek düzeyde dışadönük kişilik özelliğine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı alt boyutu arasında, hizmetiçi eğitim değişkeni ile demokratik sınıf yönetimi anlayışı alt boyutu arasında anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin kişilik tipleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dışadönük, deneyime açık, yumuşak başlı ve sorumluluk duygusu gelişmiş öğretmenlerin büyük oranda demokratik sınıf yönetimini; duygusal dengesiz öğretmenlerin yüksek oranda otokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri ortaya konulmuştur.

Ünlü (2020) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde çalışan sınıf öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırma nicel yöntem, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinde ağırlıklı olarak yetkeci sınıf yönetim stilini, en düşük oranda ilgisiz sınıf yönetimi stilini benimsedikleri; düşünme stillerinde ise en yüksek oranda hiyerarşik düşünme stilini, en düşük oranda muhafazakar düşünme stilini benimsedikleri belirlenmiştir. Baskıcı düşünme stili ve yürütmeci düşünme stili ile muhafazakar düşünme stillerinin düşük düzeyde ve pozitif, yargı düşünme stili ile çok düşük düzeyde negatif ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yetkeci sınıf yönetimi stili ile yasama, hiyerarşik, yargı ve liberal düşünme stilleri ile düşük seviyede pozitif ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Serbest sınıf yönetimi stili ile global ve anarşik düşünme stilleri ile düşük seviyede

olumlu ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilgisiz sınıf yönetimi stili ile global, oligarşik, dışsal düşünme stilleri arasında düşük seviyede olumlu ilişki; yasama düşünme stili arasında ise düşük seviyede olumsuz ilişki belirlenmiştir.

Aytaç ve Uyangör (2020), çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde çalışan 243 temel eğitim ve branş öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma, nicel yöntem ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını benimseyen öğretmenlerin oranı yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sırasıyla en çok serbest, yetkeci en az da otoriter ve ilgisiz sınıf yönetim stillerini tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının serbest ve yetkeci sınıf yönetimi stillerini; geleneksel öğrenme anlayışının ise otoriter sınıf yönetimi stilini yordadığı saptanmıştır.

2.3.1.2. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sınıf yönetimi alanında 1980-2019 yıllarında yurt dışında yayınlanan makaleler incelendiğinde konu olarak, en sık sınıf yönetimi boyutları ve özellikleri, öğretmen eğitimi, profesyonel vizyon ve mesleki gelişim, öğretmen öz yeterliği, davranış yönetimi ve öğretmen-öğrenci ilişkileri başlıklarının ele alındığı görülmektedir (Bozkuş, 2021). Farklı ülkelerden seçilerek burada sunulan Sınıf Yönetimi Stilleri başlıklı çalışmaları incelediğimizde öğretmenlerin çoğunlukla baskıcı (otoriter) ve yetkeci (takdir edilen) sınıf yönetimini tercih ettikleri, ilgisiz sınıf yönetimini çok düşük oranda tercih etmedikleri görülmektedir.

Lewin, Lippitt ve White (1939), sosyal psikoloji alanında araştırmalarında, grup yaşamıyla ilgili “otoriteye isyan, diğerine zulüm davranışlarının altında yatan neden; farklı grup iklimlerinin sosyal sonuç çıkarımlarında grup yapısıyla ilgili kaç farklılık kriter olarak alınabilir; demokratik grup yaşamı keyifli mi, otoriter grup yaşamı verimli mi” sorularına bilimsel yaklaşım getirmek amacıyla oluşturulan sosyal ortamlarda farklı liderlik stillerine karşı geliştirilen davranışlarının deneysel incelenmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla 10 yaş çocuklardan oluşan iki aşamalı deneysel çalışma yapmışlardır. İlk aşamada 10 yaş çocuklardan oluşan iki grup oluşturulmuş, aynı yetişkin lider bir grubu otoriter liderlik diğer grubu demokratik liderlik tekniklerine göre yönetirken gözlemler yapılmıştır. İkinci aşamada yeni dört grup kurularak

otoriter, demokratik ve ilgisiz liderlik tekniklerine göre yönetilmiş ve her altı haftada farklı liderlik tekniğine sahip yeni lider ile üç farklı lider deneyimi yaşatılmıştır. Etkinlikler yapılırken öğrencilerin davranışları gözlemlenerek not edilmiş sonrasında öğrenci ve veliler ile görüşmeler yapılmış ve video kayıtları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, saldırgan davranışlar irdelenmiş ve saldırgan davranışların çoğunlukla otoriter liderlik teknikleri kullanılan denek gruplarında görüldüğü belirlenmiştir.

Adedigba ve Sulaiman (2020), araştırmalarında Kwara eyaletinde öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Kwara eyaletinin başkenti Ilorin şehrinde çalışan 250 ilkokul öğretmeni ve sınıflarındaki tüm öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve akademik başarıları üzerinde pozitif yönde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla otoriter sınıf yönetimi stilini, en az oranda ilgisiz sınıf yönetimi stilini kullandıkları ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre kullandıkları sınıf yönetimi stiline farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Barni, Russo ve Danioni (2018), araştırmalarında öğretmenlerin kişisel ve sosyal değerlerinin sınıf yönetimi stillerini yordama geçerliğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Kuzey İtalya'da resmi ve özel liselerde çalışan 157 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucu öğretmenlerin kişisel ve sosyal değerlerinin sınıf yönetimi stillerini belirlemede önemini ortaya koymuştur. Değerler ile otoriter ve yetkeci stilleri arasında yüksek düzeye sahip anlamlı bir ilişki tespit edilmiş; serbest sınıf yönetimi stili ile değerler arasında düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin otoriter ve yetkeci sınıf yönetimi stillerini, serbest (serbest-ilgisiz) sınıf yönetimi stiline daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Baysal (2019), çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri, sınıf kontrol düzeyleri ve bu ikisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntem ilişkisel tarama modeli ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan 403 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda takdir edilen sınıf yönetimi ve yüksek kontrol düzeyi arasında olumlu ilişki; düşük kontrol

düzeyi ile olumsuz ilişki belirlenmiştir. Aldırmaz sınıf yönetimi stili ve başıboş sınıf yönetimi stilleri ile orta kontrol düzeyi arasında olumsuz ilişki belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre erkeklerde otoriter sınıf yönetimi stili kadınlar ise başıboş sınıf yönetimi stili daha yüksek seviyede olduğu; medeni durum değişkenine göre bekar öğretmenlerin başıboş ve aldırmaz sınıf yönetimi stillerini tercih ettiği; 31-40 yaş ve 41 yaş üstü grupların takdir edilen sınıf yönetimi stilini tercih ettiği; mesleki kıdeme göre 10 yıl altı ve 11-20 yıl gruplarının başıboş sınıf yönetimi stilini tercih ettiği ortaya çıkmıştır.

Magulod, Capili ve Pinon (2019), çalışmalarında Filipinler'deki bir yüksek öğrenim kurumunda hakim olan eğitimci-öğrenci ilişkileri ve eğitimcilerin hakim olan sınıf yönetimi stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma yöntem uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini nicel veriler için 30 fakülte öğretim üyesi ve 300 öğrenci; nitel veriler için 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin ağırlıklı olarak yetkeci sınıf yönetimi stilini kullandıkları ve demografik özelliklere göre eğitimcilerin sınıf yönetimi stillerinin farklılık gösterdiği; öğrencilerin de eğitimcilerin sınıf yönetimi stiline karşı orta düzeyde bağlılık ve kaygı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Eğitimcilerin farklı sınıf yönetimi stillerine pozitif ve negatif tipleştirmeler ve etiketler takıldığı tespit edilmiştir.

2.3.2. Enneagram Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.2.1. Enneagram Modeli ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tez çalışması olarak ele alındığında Türkiye'de tüm konularda Enneagram Kişilik Modeli kullanılarak yapılan sadece 25 tez olduğu, Enneagram'ın kişilik konulu çalışmalarda çok yaygın kullanılmadığı görülmektedir. Makale araştırmalarında başlıkların Enneagram kişilik modelinin Türkiye'ye uyarlaması, Enneagram modelinin açıklaması, bir kesimin kişilik dağılımının incelenmesi olarak yoğunlaştığı görülmektedir (Subaş ve Çetin, 2017; Yılmaz, Genç, Ünal ve Aydemir, 2014; Yüksel ve Kızılgöçer, 2021). Burada eğitim ile ilişkili olarak ele alınan çalışmalarda liderlik, öz yeterlik, başarı gibi kişilik özelliklerinin Enneagram kişilik modeli ile saptanabildiği, Enneagram kişilik tipleri ile diğer değişkenlerin, ilişkili olduğu, açıklanabildiği görülmektedir.

Subaşı (2017), çalışmasında, okul yöneticilerin liderlik stilleri ile Enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde görev yapan 478 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma nicel yöntemde ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmacı tarafından veri toplamak için Liderlik stilleri ve Enneagram kişilik tipleri ölçeği geliştirilmiş, pilot uygulama sonrasında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kişilik tipleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin kişilik tiplerinin liderlik stillerini yordama gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizlerinde, %73 oranında Prensipli Liderlik stili Tip1 puanı ile; %68 oranında Hizmetkar Liderlik stili Tip2 puanı ile; %55 oranında Girişimsel Liderlik stili Tip3 puanı ile; %62 oranında Dönüşümsel Liderlik stili Tip4 puanı ile; %61 oranında Stratejik Liderlik stili Tip5 puanı ile; %64 oranında Etkileşimsel Liderlik stili Tip6 puanı ile; %65 oranında Vizyoner Liderlik stili Tip7 puanı ile; %74 oranında Otoriter Liderlik stili Tip8 puanı ile; %65 oranında Güçlendirici Liderlik stili Tip9 puanı ile yordanabildiği okul yöneticilerin kişilik tiplerinin liderlik stillerini belirlemede etkileyici olduğu sonucuna varılmıştır.

Boz, Duran ve Meral (2021), çalışmalarında çalışanların Enneagram kişilik tiplerinin iş performansları üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Aksaray ilinde hizmet ve imalat işletmelerinin 206 beyaz/mavi yakalı çalışanı oluşturmuştur. Araştırma nicel yöntemde ilişkisel tarama metoduyla desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, çalışanların Enneagram kişilik tiplerinin iş performanslarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. İş performansı kişilik tipi korelasyonunda en yüksek değere Tip1 Mükemmeliyetçi, en düşük değere Tip7 Maceracı sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca Tip1 Mükemmeliyetçi kişilik tipinin en iş performansında en yüksek etkiye; Tip7 Maceracı kişilik tipinin en düşük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Şahin, Turan ve Yıldırım (2020), araştırmalarında ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Enneagram kişilik tipleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili İzmit ilçesinde eğitim gören 122 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her bir kişilik tipinin bir diğeri ile farklı düzeylerde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve Enneagram kişilik tipleri ile akademik

başarılar arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı ile en yüksek ilişki düzeyine sahip kişilik tiplerinin başarı odaklı, mükemmeliyetçi ve maceracı; en az ilişki düzeyine sahip kişilik tiplerinin barışçıl, yardımsever, sorgulayıcı ve özgün kişilik tipleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Şirin (2019) çalışmasında, Enneagram metodolojisi tekniğine göre okul yöneticilerinin mizaç tiplerini ve mizaç dağılımlarını tespit etmeyi, sonuçları Türkiye'nin genel mizaç dağılımı ile mukayese etmeyi ve okul türleri ile mizaç dağılımları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma nicel yöntemde betimsel ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin her bölgesinden 20 ilinde devlet ve özel okullarında çalışan 1111 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Tip 2 mizaç tipine sahip okul yöneticilerin Türkiye'de çoğunluğa sahip olduğu sırası ile Tip1, Tip6, Tip9, Tip4, Tip7, Tip8, Tip3 düzeninde gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin mizaca göre dağılımının Türkiye'de diğer alanlarda çalışanların mizaca göre dağılımı ile benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Erkan (2020), çalışmasında Enneagram modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi öğrencilerinden 513 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Kişilik Tiplerine göre, Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları toplam puanında ve Sonuç Beklentisi alt boyut puanında anlamlı farklılık saptanmıştır. Kişilik tipi “Tip5 Gözlemci” olan Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının kişilik tipi puanlarının “Tip9 Uzlaşmacı” olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu; sonuç beklentisinin puanlarının da kişilik tipi “Tip4 Özgün” olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.3.2.2. Enneagram Modeli ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dünya genelinde birçok ülkede çok yaygın olmasa da burada örneklendirildiği gibi çeşitli alanlarda kullanılan Enneagram kişilik modelinin en yaygın kullanıldığı ülke, ABD'dir. İş alanında, sosyal bilimlerde, psikoloji, tıp alanlarında önce teorik sonrasında uygulamalı araştırmalara konu olmuş, diğer kişilik kuramları özellikle Beş Faktör Kişilik Kuramı ile birlikte ele alınarak, ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Geçerliği araştırmalarla kabul edilmiş güvenilirliği için çok daha yaygın araştırmada

kullanıma ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Pratik ve kullanışlı olması, araştırmalardan daha çok büyük şirketlerde, psikoterapi alanlarında güncel hayatta yaygınlaşmasına sebep olmuştur (Sutton, 2012). Abd'nin ardından Kore'de de yoğunlukla tıp alanında birçok çalışmada (Lee ve Kang, 2015; Kim, 2005; Kim ve Chung, 2015; Roh, Park, Ko, Kim, Son, Shin, Lee, Jung ve Heo, 2019) kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda Enneagram kişilik tipleri ile bağımlı değişken arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiş, Enneagram kişilik modelinin geçerliği, kullanışlı olduğu görüşü desteklenmiştir.

Wagner ve Walker'ın (1983), çalışmalarında Enneagram kişilik tipoloji sistemin güvenilirliği ve kişilik tiplerinin dokuz tarz olarak ayrılmasının doğruluğunun tespiti, kişilik tiplerinin diğer kişilik sistemleri ile ilişkilendirilmesi ve dokuz kişilik tipinin ölçülebilmesi için objektif ölçüm aracının hazırlanması amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ABD, Kanada, Filipinler, Hindistan ve Uzak Doğu'dan farklı düzeyde olsa da Enneagram bilgisine sahip yaşları 19 ile 81 arasında değişen 390 (311 K-79 E) Enneagram atölye katılımcılarından oluşmuştur. Araştırma sonucunda Myers-Briggs Tip Göstergesi ve Millon-Illinois Öz Rapor Envanteri, Enneagram sistemini öğrenme öncesi, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç farklı şekilde uygulanmış sonuçlarda tatmin edici kararlılık (güvenirlik) ve geçerlik tespit edilmiştir. Myers-Briggs Tip Göstergesi ve Millon-Illinois Öz Rapor Envanteri ile karşılaştırıldığında Enneagram sistemi konfigürasyonlar arasında uyum tespit edilmiştir. Ayrıca dokuz Enneagram kişilik tipini ayırt etmek amacıyla her tip için 15 olacak şekilde toplamda 135 madde ve 5'li likert puanlamadan oluşan bir ölçek geliştirilmiş, olumlu sonuçlar alınmıştır. Enneagram tipolojisinin, kişiliğin yapısı ve dinamiklerinin incelenmesinde, teşhis, prognostik ve buluşsal değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Garibaldi ve Sisti (2018), çalışmalarında, psikolojik motivasyonel yönler ve üniversite sınavlarındaki başarıya yönelik nesnel veriler açısından Enneagram kişilik tipleri ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Urbino (İtalya) üniversitesindeki Yabancı Diller ve Kùltürler programı İş Dili bölümünde 2.sınıfta eğitim gören 144 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada karma (nitel-nicel) yöntem kullanılmıştır. Önce çevrimiçi anketle enneagram tipleri testine katılmışlar sonrasında enneagram semineri alıp tekrar testi cevaplamışlardır. Son olarak el yazıları ile yabancı dilde eğitim almayı seçmelerinin motivasyonunu açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, Enneagram kişilik tipleri ile

kültürlerarası iletişim ve yabancı dil sınavı sonuçları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. En yüksek başarıyı Tip3 ve Tip1 göstermiştir. Ayrıca motivasyon yönlerinin en yüksek oranla içsel motivasyon olduğu belirlenmiştir.

Clinton-Ndikumagenge (2023), araştırmasında öğrencilerin Enneagram tiplerinin bir kriz (Covid-19) esnasında fakültenin nasıl davranmasını beklediklerini etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma (nicel ve nitel) yöntem ve ikincil veri analizi (farklı bir araştırma sırasında toplanmış ve bu çalışmada analiz edilmiş) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ABD'deki 38 yükseköğretim kurumunda eğitim gören 400 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin enneagram kişilik tiplerinin bir kriz esnasında fakülte algılarını ve fakültenin nasıl davranmasını beklediklerini yüksek düzeyde etkilediğini ve aynı üçlüde bulunan enneagram tipine sahip kişilerin aynı beklenti içinde olduğunu belirlemiştir. Tip1 öğrenciler, öğretim üyelerinden lütuf bekler ve profesyonelliğe değer verirken Tip2 öğrenciler, olumlu duygulara değer verip fakültenin sınıfın kontrolünü sağlamasını beklemektedir. Tip3 öğrenciler, fakültenin zeki olmasını beklerken Tip4 öğrenciler öğretim üyelerinden kişisel ilişkiler beklemektedir. Tip5 etkin bir eğitim vermesini beklerken Tip6 profesyonellik ve üst düzey yönetim beklemektedir. Tip7 öğrenciler ise beklentileri düşüktür ve zarafet beklemektedir.

Roh, Park, Ko, Kim, Son, Shin, Lee, Jung ve Heo (2019) çalışmalarında Enneagram tipolojisini kullanarak Tıp öğrencilerinin empati farklılıklarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Inje üniversitesi, Tıp fakültesi 1. ve 2. sınıfta eğitim gören 148 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada kesitsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada Jefforson Empati ölçeği ve Kore Enneagram Kişilik Tipi Göstergesi kullanılarak veriler toplanmış, Empati değerleri, Üçlüler, Hornev grup, Harmonik grup ve her bir Enneagram tipine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Enneagram kişilik tiplerine göre öğrencilerin empati düzeylerinde farklılıklar tespit edilmiştir. İçgüdüsel üçlü (8,9,1) geri çekilenler (4.5.9) ve pozitif görünüm grubu (2,7,9) yaygın iken duygu üçlüsü (2,3,4), girişkenler (3,7,8) ve duygusal gerçeklik grubu (4,6,8) en az yaygın grup olarak görülmüştür. Duygu üçlüsü (2,3,4) ve görev bilinçli grubundaki öğrencilerin daha yüksek şefkatli bakım (CC) puanı aldığı; Tip2 ve Tip6 öğrencilerin en yüksek empati ve şefkatli bakım puanı aldığı; Tip3 öğrencilerin en düşük empati puanı aldığı; Tip7 öğrencilerin en düşük CC puanı alırken en yüksek bakış açısı geliştirme puanı aldığı ortaya çıkmıştır.

Coker ve Mihai, (2016), alışmalarında ABD’de dil eğitimi alan öğrencilerin ikinci dil öğrenme yaşantıları üzerinde kişilik tiplerinin etkisini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın rneklemini, Florida’nın merkezinde bir devlet kolejinde, diğer dilleri konuşanlar için ileri düzey İngilizce (ESOL) eğitimi alan 10 ğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Katılımcılara online olarak öncesinde terimler hakkında bilgilendirildikleri Enneagram testi yapılmış, kişilik tipleri hakkında tek sayfalık zet bilgi sunulmuştur. Katılımcılar kişilik tiplerinin kendilerini tanımladığını ifade etmiştir, testte berabere kalınan tipler ile ilgili her iki tip içinde açıklayıcı bilgi verilip hangi tip ile zdeşleştiklerine karar vermeleri istenmiştir. Bu testin hemen ardından Enneagramın kendilerine etkisini ölçmek için Yansıma Testi yapılmış. İngilizce derslerinin dönem sonuna doğru da kişilik tiplerini ğrenmenin İngilizce ğrenmeye, çalışma alışkanlıklarına etkisini açıklamaya yönelik ıkış Testi yapılmış, araştırmacılar verileri analiz edip temalara ayırmış, sonra beraber sonuçları tartışıp pekişirmiştir. Araştırma sonucunda kişilik tiplerine yönelik st bilişsel farkındalığın ikinci dil eğitimi alan öğrencilerin dil öğrenme yaşantılarına bakış açılarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların oğu Enneagram tipleri hakkında bilgi edinmenin, farklı durumlarda neden o şekilde tepki verdiklerini anlamalarına, bazı inançlarından emin olmalarına ve ikinci dil çalışmalarına, çalışma yöntemlerinde olumlu değişiklikler yapmaları bağlamında yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizleri bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmenlerin kişilik tipleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla, ilişkisel tarama modelinde uygun örnekleme, nicel yöntem kullanılmıştır. Korelasyon (İlişkisel) tarama modeli; değişkenlere müdahale edilmeden iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin saptanmaya çalışıldığı araştırmadır (Büyüköztürk, vd., 2018: 243). Araştırmanın bağımlı değişkeni sınıf yönetimi stili, bağımsız değişkeni kişilik tipidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Küçükçekmece’de resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 6320 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü, hata oranı %5, güven düzeyi %95 kabul edilerek, 363 olarak hesaplanmış ve verilerin elde edilmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmayı kolaylaştırmak ve hızlandırmak amacıyla, erişimi kolay katılımcılardan verilerin toplandığı yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2018: 95). Araştırmada anketi dolduranlardan hatasız olan 414 öğretmenin verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul kademesi) dağılımı, Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	287	69.3
	Erkek	127	30.7
	Toplam	414	100.0
Yaş	20-30	61	14.7
	31-40	139	33.6
	41-50	145	35.0
	51 ve üzeri	69	16.7
	Toplam	414	100.0
Medeni Durum	Evli	297	71.7
	Bekar	117	28.3
	Toplam	414	100.0
Eğitim	Lisans	329	79.5
	Lisansüstü	85	20.5
	Toplam	414	100.0
Kademe	İlkokul	134	32.4
	Ortaokul	138	33.3
	Lise	142	34.3
	Toplam	414	100.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	65	15.7
	6-10 yıl	96	23.2
	11-15 yıl	79	19.1
	16-20 yıl	78	18.8
	21 yıl ve üzeri	96	23.2
	Toplam	414	100.0

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin gösterildiği Tablo 3.1 incelendiğinde cinsiyet dağılımının %69.3'ünü (f=287) kadın öğretmenlerin, % 30.7'sini (f=127) erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Yaş gruplarının dağılımında öğretmenlerin %14.7'sinin (f=61) 20-30 yaş aralığında, %33.6'sının (f=139) 31-40 yaş aralığında, %35'inin (f=145) 41-50 yaş aralığında, %16.7'sinin (f=69) 51 ve üzeri yaşta olduğu belirlenmiştir. Medeni durum dağılımında öğretmenlerin %71.7'sinin (f=297) evli, %28.3'ünün (f=117) bekar olduğu görülmektedir. Eğitim seviyesi dağılımında öğretmenlerin %79.5'inin (f=329) lisans seviyesinde, %20.5'inin (f=85) lisansüstü seviyesinde olduğu görülmektedir. Okul kademesi dağılımında öğretmenlerin %32.4'ünün (f=134) ilkokul kademesinde, %33.3'ünün (f=138) ortaokul kademesinde %34.3'ünün (f=142) lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Mesleki kıdem dağılımında öğretmenlerin %15.7'sinin (f=65) 1-5 yıl aralığında, %23.2'sinin (f=96) 6-10 yıl aralığında, %19.1'inin (f=79) 11-15 yaş aralığında, %18.8'inin (f=78) 16-20 yıl aralığında, %23.2'sinin (f=96) 21 ve üzeri yıl aralığında görev yapmakta olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve iki farklı ölçek kullanılmıştır.

Enneagram Kişilik Ölçeği (EKO), Wagner ve Walker'ün (1983) Enneagram Kişilik Stil Ölçeği ve Riso ve Hudson'ın (2015) Enneagram Testine dayanarak, Subaş ve Çetin (2017) tarafından Türkiye'de pratik kullanıma uygun hale getirilerek geliştirilmiştir. Ölçek, Tip1 Mükemmeliyetçi, Tip2 Yardımcı, Tip3 Başaran, Tip4 Özgün, Tip5 Gözlemci, Tip6 Sorgulayan, Tip7 Maceracı, Tip8 Reis, Tip9 Uzlaşmacı olacak şekilde 9 alt boyut ve her bir alt boyutta 3 madde, toplamda 27 madde içermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. 4'lü likert tipi ölçekte, her bir alt boyut “0: Beni hiç anlatmıyor” ile “3: tamamı beni anlatıyor” şeklinde sıralanmış ve her boyuttan 0 ile 9 arasında puan alınabilmektedir. Her alt boyut kendi içerisinde hesaplanmakta ve ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin geneli için güvenirlik (Cronbach Alpha) değeri, 0.815, alt boyutlarından Tip1 için 0.756, Tip2 için 0.710, Tip3 için 0.732, Tip4 için 0.713, Tip5 için 0.714, Tip6 için 0.711, Tip7 için 0.702, Tip8 için 0.753, Tip9 için 0.703 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği, Bosworth (1997) tarafından geliştirilmiş, Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 4 alt boyut ve 12 madde içermektedir. Alt boyutları “otoriter-baskıcı, yetkeci-koruyucu, serbest-demokratik ve ilgisiz” olarak oluşturulmuştur. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. 5'li likert tipi ölçek, “Kesinlikle katılmıyorum” ile “ Kesinlikle katılıyorum” arasında sıralanmış, 1 ve 5 arasında puanlanmakta, her boyuttan 3 ile 15 arasında puan alınabilmektedir. Her boyut için kendi toplam puanına göre analiz yapılabilmekte ve ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin geneli için güvenirlik (Cronbach Alpha) değeri, 0.705, alt boyutlarından Baskıcı için 0.901, Yetkeci için 0.796, Serbest için 0.873, İlgisiz için 0.871 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Küçükçekmece ilçesindeki devlet okullardan rasgele seçilerek farklı kademe ve branşlardaki 414 öğretmenden ilgili ölçeklerle toplanmıştır. Araştırma için ölçek sahiplerinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (16.05.2023 tarih ve E-59090411-20-76267641 sayılı) izinler alınarak elde edilen verilerin büyük bir kısmı ziyaret edilen okullarda yüz yüze anket yapılarak toplanmıştır. Uzak okullarda bulunan veya gidilen okulda o an bulunmayan öğretmenler için de oluşturulan Google Form kullanılarak veri seti oluşturulmuştur.

Araştırma için elde edilen veriler, IBM SPSS (26) programına aktarılmış, uygun istatistik teknikler kullanılarak çözümlenmiş, veri tabloları oluşturularak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Ölçeğin ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgilerin dağılımını belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelik dağılımları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerini saptamak için normallik testleri uygulanmış basıklık ve çarpıklık değerlerinin (Skewness and Kurtosis) +1.5 ve -1.5 aralığında yer aldığı için verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stilleri ve Enneagram Kişilik Tipleri alt boyutları verileri normal dağılım gösterdiğinden dolayı tüm alt problemler için parametrik testlerden bağımsız iki grup karşılaştırılmasında Independent Sample T-Test, ikiden fazla gruplar için One Way ANOVA analizleri, ilişki testi için Pearson Korelasyon katsayısı ve yordamayı belirlemek için varsayımları kontrol edilerek çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Seçer, (2015: 143-144) çoklu regresyon analizi temel varsayımlarını; yeterli örneklem büyüklüğü, çoklu doğrusal bağıntı, tekliklik, uç değerler ve dağılımın normalliği olarak sıralamıştır. Anlamlılık 0.05 düzeyinde yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanmış verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

“Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri ve Enneagram Kişilik Tipleri Nasıl Dağılmaktadır?” sorusuna yönelik analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Dağılımı

Ölçek	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yetkeci	414	3.00	5.00	4.288	.608	-.794	-.282
Baskıcı	414	1.00	4.67	3.588	.995	-.698	-.836
Serbest	414	1.00	5.00	3.199	.937	-.087	-1.06
İlgisiz	414	1.33	4.67	2.692	.913	.482	-.848

Yukarıdaki tabloda Sınıf Yönetimi Stilleri ölçeğinin alt boyutlarından alınmış olan puanların ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin en çok yetkeci sınıf yönetimi stilini ($\bar{x}=4.28$) benimsedikleri belirlenmiştir. Ardından baskıcı sınıf yönetimi stiline ($\bar{x}=3.58$), üçüncü olarak serbest sınıf yönetimi stiline ($\bar{x}=3.19$) son olarak ta ilgisiz sınıf yönetimi stiline ($\bar{x}=2.69$) benimsendiği belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin en yüksek oranda yetkeci sınıf yönetimi stilini en düşük oranda ilgisiz sınıf yönetimi stilini benimsedikleri belirlenmiştir.

Tabloda ayrıca ölçeğin alt boyutlarının normal dağılım gösterdiğine karar verilen çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur. Her alt boyutun +1,5 ve -1,5 aralığında skewness ve kurtosis değerine sahip olduğu görülmektedir. Tabachnick (2013)’e göre bu aralıkta çarpıklık ve basıklık (skewness and kurtosis) değerine sahip değişkenler normal dağılıma sahiptir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Enneagram Kişilik Tiplerinin Dağılımı

Ölçek	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Tip9-Uzlaşmacı	414	1.00	3.00	1.797	.488	.248	-.574
Tip1-Mükemmeliyetçi	414	.33	3.00	1.729	.641	.161	-.722
Tip4-Özgün	414	.67	3.00	1.671	.539	.377	-.061
Tip6-Sorgulayan	414	.33	3.00	1.650	.533	.400	-.485
Tip5-Gözlemci	414	.67	3.00	1.600	.549	.436	-.171
Tip7-Maceracı	414	.00	3.00	1.578	.597	.305	-.467
Tip2-Yardımcı	414	.00	3.00	1.571	.587	.182	-.335
Tip8-Reis	414	.00	3.00	1.479	.615	.223	-.190
Tip3-Başaran	414	.00	3.00	1.457	.603	.315	-.310

Yukarıdaki tabloda Enneagram Kişilik Ölçeğinin alt boyutlarından alınmış olan puanların ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sırası ile en yüksek düzeyde Uzlaşmacı (Tip9) ($\bar{x}$ =1.79), Mükemmeliyetçi (Tip1) ($\bar{x}$ =1.72), Özgün (Tip4) ($\bar{x}$ =1.67), Sorgulayan (Tip6) ($\bar{x}$ =1.65), Gözlemci (Tip5) ($\bar{x}$ =1.60), Maceracı (Tip7) ($\bar{x}$ =1.58), Yardımcı (Tip2) ($\bar{x}$ =1.57), Reis (Tip8) ($\bar{x}$ = 1.47) ve en düşük düzeyde Başaran (Tip3) ($\bar{x}$ =1.45) kişilik özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenler en yüksek düzeyde Uzlaşmacı (Tip9) kişilik özelliklerine en düşük düzeyde Başaran (Tip3) kişilik özelliklerine sahiptir. Tabloda öğretmenlerin kişilik tipleri alt boyutlarının her birinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Değişkenler için ± 1 aralığında yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmektedir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2011: 48-63).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

“Öğretmenlerin SYS ve Kişilik Tipleri Demografik Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte midir?” sorusuna yönelik yapılan analizler gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi

Sınıf Yönetim Stilleri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
Baskıcı	Kadın	287	3.58	.99	-.063	.950
	Erkek	127	3.59	1.0		
Yetkeci	Kadın	287	4.29	.59	.048	.962
	Erkek	127	4.28	.64		
Serbest	Kadın	287	3.16	.91	-1.172	.242
	Erkek	127	3.28	.97		
İlgisiz	Kadın	287	2.72	.92	1.043	.298
	Erkek	127	2.62	.88		

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi

SYS	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark
Baskıcı	a-20-30	61	3.40	1.00	G.ara	5.73	3	1.911	1.943	.12	
	b-31-40	139	3.50	1.05	G.içi	403.18	410	.983			
	c-41-50	145	3.70	.927	Top.	408.92	413				
	d-51+	69	3.67	.985							
	Top.	414	3.58	.995							
Yetkeci	a-20-30	61	4.20	.707	G.ara	1.242	3	.414	1.121	.34	
	b-31-40	139	4.34	.555	G.içi	151.47	410	.369			
	c-41-50	145	4.24	.623	Top.	152.71	413				
	d-51+	69	4.34	.580							
	Top.	414	4.28	.608							
Serbest	a-20-30	61	3.08	.922	G.ara	5.51	3	1.837	2.106	.10	
	b-31-40	139	3.08	.902	G.içi	357.53	410	.872			
	c-41-50	145	3.32	.953	Top.	363.04	413				
	d-51+	69	3.27	.963							
	Top.	414	3.19	.937							
İlgisiz	a-20-30	61	2.62	.868	G.ara	2.06	3	.687	.822	.48	
	b-31-40	139	2.64	.965	G.içi	342.77	410	.836			
	c-41-50	145	2.69	.860	Top.	344.83	413				
	d-51+	69	2.84	.957							
	Top.	414	2.69	.913							

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan One Way Anova testi sonucunda tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi

SYS	Medeni durum	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
Baskıcı	Evli	297	3.65	.96	2.208	.03
	Bekar	117	3.42	1.06		
Yetkeci	Evli	297	4.28	.60	-.223	.82
	Bekar	117	4.29	.61		
Serbest	Evli	297	3.20	.93	.187	.90
	Bekar	117	3.19	.95		
İlgisiz	Evli	297	2.68	.92	-.268	.81
	Bekar	117	2.70	.89		

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri alt boyutlarında medeni durum değişkeni bağlamında anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini saptamak için yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucunda, Baskıcı alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < .05$). Evli öğretmenlerin Baskıcı sınıf yönetimi stili puanları ortalamalarının ($\bar{x}=3.65$) bekar öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=3.42$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenler baskıcı sınıf yönetimi stilini daha fazla kullanmaktadır. Diğer boyutlarda evli ve bekar öğretmenler arasında olduğu için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi

SYS	Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
Baskıcı	Lisans	329	3.62	.98	1.391	.16
	Lisansüstü	85	3.45	1.01		
Yetkeci	Lisans	329	4.30	.61	.633	.52
	Lisansüstü	85	4.25	.58		
Serbest	Lisans	329	3.21	.93	.645	.51
	Lisansüstü	85	3.14	.94		
İlgisiz	Lisans	329	2.67	.90	-.951	-.34
	Lisansüstü	85	2.77	.95		

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri alt boyutlarında eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucunda tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi

SYS	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark
Baskıcı	a-1-5	65	3.28	1.07	G.ara	17.15	4	4.289	4.478	.001	
	b-6-10	96	3.42	1.05	G.içi	391.76	409	.958			
	c-11-15	79	3.55	.945	Top.	408.91	413				d > a
	d-16-20	78	3.82	.914							e > a
	e-21+	96	3.79	.901							d > e
	Top.	414	3.58	.995							
Yetkeci	a-1-5	65	4.32	.645	G.ara	4.505	4	1.126	3.108	.015	
	b-6-10	96	4.27	.601	G.içi	148.20	409	.362			
	c-11-15	79	4.21	.559	Top.	152.71	413				e > d
	d-16-20	78	4.14	.665							
	e-21+	96	4.44	.548							
	Top.	414	4.28	.608							
Serbest	a-1-5	65	3.23	.916	G.ara	4.611	4	1.153	1.315	.263	
	b-6-10	96	3.04	.966	G.içi	358.43	409	.876			
	c-11-15	79	3.14	.924	Top.	363.04	413				
	d-16-20	78	3.35	.875							--
	e-21+	96	3.24	.976							
	Top.	414	3.19	.937							
İlgisiz	a-1-5	65	2.72	.943	G.ara	2.990	4	.748	.894	.467	
	b-6-10	96	2.63	.978	G.içi	341.84	409	.836			
	c-11-15	79	2.57	.878	Top.	344.83	413				--
	d-16-20	78	2.82	.830							
	e-21+	96	2.71	.921							
	Top.	414	2.69	.913							

Tablo 4.7’de gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan One Way Anova testi sonucunda Baskıcı ve Yetkeci alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Hangi gruplar arasında fark bulunduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin baskıcı sınıf yönetimi stili ortalamalarının ($x = 3.28$), 16-20 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin ortalamalarından ($x = 3.82$) ve 21 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlerin ortalamalarından ($x = 3.79$), anlamlı bir düzeyde düşük olduğu; 21 yıl ve üzeri kідeme sahip öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetimi stili puan ortalamalarının ($x = 4.44$), 16-20 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin ortalamalarından ($x = 4.14$) anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stillerinin Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi

SYS	Kademe	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P	Fark
Baskıcı	a-İlk	134	3.57	1.032	G.ara	.151	2	.076	.076	.92	
	b-Orta	138	3.57	1.032	G.içi	408.768	411	.995			--
	c-Lise	142	3.61	.926	Top.	408.919	413				
	Top.	414	3.58	.995							
Yetkeci	a-İlk	134	4.28	.643	G.ara	4.428	2	2.214	6.136	.002	
	b-Orta	138	4.16	.647	G.içi	148.286	411	.361			
	c-Lise	142	4.41	.504	Top.	152.714	413				c > b
	Top.	414	4.28	.608							
Serbest	a-İlk	134	3.30	.886	G.ara	2.476	2	1.238	1.411	.245	
	b-Orta	138	3.12	.923	G.içi	360.572	411	.877			--
	c-Lise	142	3.16	.993	Top.	363.049	413				
	Top.	414	3.19	.937							
İlgisiz	a-İlk	134	2.87	.905	G.ara	9.008	2	4.504	5.512	.004	
	b-Orta	138	2.50	.862	G.içi	335.828	411	.817			a > b
	c-Lise	142	2.70	.941	Top.	344.836	413				
	Top.	414	2.69	.913							

Tablo 4.8’de gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan One Way Anova testi sonucunda Yetkeci ve İlgisiz alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Hangi gruplar arasında fark bulunduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre lise kademesinde bulunan öğretmenlerin yetkeci SYS ortalamalarının ($x=4.41$), ortaokul kademesinde bulunan öğretmenlerin ortalamalarından ($x=4.14$) ve ilkokul kademesinde bulunan öğretmenlerin ilgisiz SYS puan ortalamalarının ($x=2.87$) ortaokul kademesindeki öğretmenlerin ortalamalarından ($x=2.50$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi

Kişilik Tipi	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
1-Mükemmeliyetçi	Kadın	287	1.71	.668	-.502	.616
	Erkek	127	1.75	.577		
2-Yardımcı	Kadın	287	1.56	.605	-.212	.833
	Erkek	127	1.58	.549		
3-Başaran	Kadın	287	1.41	.592	-2.233	.026
	Erkek	127	1.55	.620		
4-Özgün	Kadın	287	1.66	.523	-.406	.685
	Erkek	127	1.68	.573		
5-Gözlemci	Kadın	287	1.54	.521	-2.278	.004
	Erkek	127	1.71	.595		
6-Sorgulayan	Kadın	287	1.66	.537	.723	.470
	Erkek	127	1.62	.523		

Kişilik Tipi	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
7-Maceracı	Kadın	287	1.53	.587	-2.375	.018
	Erkek	127	1.68	.611		
8-Reis	Kadın	287	1.42	.587	-2.646	.008
	Erkek	127	1.59	.659		
9-Uzlaşmacı	Kadın	287	1.82	.492	1.728	.085
	Erkek	127	1.73	.473		

Tablo 4.9’da, öğretmenlerin kişilik tiplerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan T-testi sonucunda Başaran (Tip3), Gözlemci (Tip5), Maceracı (Tip7) ve Reis (Tip8) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Erkek öğretmenlerin Başaran (Tip3) ($x=1.55$), Gözlemci (Tip5) (1.71), Maceracı (Tip7) ($x=1.68$) ve Reis (Tip8) ($x=1.59$) puanları ortalamalarının, kadın öğretmenlerin Başaran (Tip3) ($x=1.41$), Gözlemci (Tip5) (1.54), Maceracı (Tip7) ($x=1.53$) ve Reis (Tip8) ($x=1.42$) puanları ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Erkek öğretmenlerin, Başaran (Tip3), Gözlemci (Tip5), Maceracı (Tip7) ve Reis (Tip8) kişilik özelliklerine, kadın öğretmenlerden daha fazla sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Enneagram Kişilik Tiplerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi

KT	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tip1	a-20-30	61	1.56	.584	G.ara	2.410	3	.803	1.967	.118	--
	b-31-40	139	1.70	.625	G.içi	167.512	410	.409			
	c-41-50	145	1.77	.669	Top.	169.923	413				
	d-51+	69	1.80	.647							
	Top.	414	1.72	.641							
Tip2	a-20-30	61	1.58	.610	G.ara	.198	3	.066	.190	.903	--
	b-31-40	139	1.56	.549	G.içi	142.557	410	.348			
	c-41-50	145	1.55	.633	Top.	142.755	413				
	d-51+	69	1.61	.550							
	Top.	414	1.57	.587							
Tip3	a-20-30	61	1.38	.563	G.ara	.486	3	.162	.443	.722	--
	b-31-40	139	1.48	.656	G.içi	150.038	410	.366			
	c-41-50	145	1.45	.589	Top.	150.524	413				
	d-51+	69	1.46	.563							
	Top.	414	1.45	.603							
Tip4	a-20-30	61	1.59	.509	G.ara	1.219	3	.406	1.402	.242	--
	b-31-40	139	1.70	.527	G.içi	118.772	410	.290			
	c-41-50	145	1.62	.527	Top.	119.990	413				
	d-51+	69	1.74	.603							
	Top.	414	1.67	.539							
Tip5	a-20-30	61	1.53	.452	G.ara	1.922	3	.641	2.137	.095	--
	b-31-40	139	1.65	.607	G.içi	122.940	410	.300			
	c-41-50	145	1.63	.552	Top.	124.862	413				
	d-51+	69	1.47	.483							
	Top.	414	1.60	.549							

KT	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tip6	a-20-30	61	1.63	.594	G.ara	1.701	3	.567	2.008	.112	
	b-31-40	139	1.68	.514	G.içi	115.747	410	.282			
	c-41-50	145	1.68	.539	Top.	117.448	413				--
	d-51+	69	1.51	.487							
	Top.	414	1.65	.533							
Tip7	a-20-30	61	1.58	.625	G.ara	1.784	3	.595	1.672	.172	
	b-31-40	139	1.64	.633	G.içi	145.857	410	.356			
	c-41-50	145	1.49	.588	Top.	147.641	413				--
	d-51+	69	1.60	.502							
	Top.	414	1.57	.597							
Tip8	a-20-30	61	1.34	.583	G.ara	1.930	3	.643	1.710	.164	
	b-31-40	139	1.46	.656	G.içi	154.277	410	.376			
	c-41-50	145	1.50	.627	Top.	156.207	413				--
	d-51+	69	1.57	.510							
	Top.	414	1.47	.615							
Tip9	a-20-30	61	1.76	.499	G.ara	.246	3	.082	.343	.794	
	b-31-40	139	1.81	.471	G.içi	98.266	410	.240			
	c-41-50	145	1.77	.493	Top.	98.512	413				--
	d-51+	69	1.83	.506							
	Top.	414	1.79	.488							

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik tiplerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucunda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > .05$). Öğretmenlerin kişilik tiplerinin, yaş grubuna bağlı olarak farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi

Kişilik Tipi	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
1-Mükemmeliyetçi	Evli	297	1.44	.651	1.251	.212
	Bekar	117	1.48	.614		
2-Yardımcı	Evli	297	1.66	.596	-.224	.823
	Bekar	117	1.68	.567		
3-Başaran	Evli	297	1.59	.607	-.571	.568
	Bekar	117	1.62	.594		
4-Özgün	Evli	297	1.64	.549	-.223	.824
	Bekar	117	1.66	.514		
5-Gözlemci	Evli	297	1.56	.529	-.540	.589
	Bekar	117	1.62	.599		
6-Sorgulayan	Evli	297	1.47	.540	-.317	.751
	Bekar	117	1.48	.516		
7-Maceracı	Evli	297	1.81	.599	-.918	.359
	Bekar	117	1.74	.593		
8-Reis	Evli	297	1.44	.613	-.168	.866
	Bekar	117	1.48	.621		
9-Uzlaşmacı	Evli	297	1.66	.492	1.251	.212
	Bekar	117	1.68	.477		

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik tiplerinin medeni durumlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucunda anlamlı farklılaşma belirlenmemiştir ($p>.05$). Öğretmenlerin kişilik tiplerinin, evli veya bekar olmasına bağlı olarak farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren T-testi

Kişilik Tipi	Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	t	P
Tip1-Mükemmeliyetçi	Lisans	329	1.72	.655	-.441	.659
	Lisansüstü	85	1.75	.5850		
Tip 2-Yardımcı	Lisans	329	1.58	.601	1.213	.226
	Lisansüstü	85	1.50	.531		
Tip3-Başaran	Lisans	329	1.48	.614	1.590	.113
	Lisansüstü	85	1.36	.555		
Tip4-Özgün	Lisans	329	1.66	.547	-.208	.835
	Lisansüstü	85	1.68	.506		
Tip5-Gözlemci	Lisans	329	1.54	.503	-3.888	.000
	Lisansüstü	85	1.80	.665		
Tip6-Sorgulayan	Lisans	329	1.61	.506	-3.003	.003
	Lisansüstü	85	1.80	.604		
Tip7-Maceracı	Lisans	329	1.62	.588	2.973	.003
	Lisansüstü	85	1.40	.607		
Tip8-Reis	Lisans	329	1.48	.617	.274	.784
	Lisansüstü	85	1.46	.608		
Tip9-Uzlaşmacı	Lisans	329	1.80	.491	.602	.547
	Lisansüstü	85	1.76	.479		

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik tiplerinin eğitim değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucunda, Gözlemci (Tip5), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin Gözlemci (Tip5), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7) zihin merkezli grupta yer alan kişilik tiplerinde yoğunlaştıkları söylenebilir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Kıdem Değişkeni Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Anaova Analizi

EKT	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tip1	a-1-5	65	1.53	.608	G.ara	7.768	4	1.942	4.898	.001	
	b-6-10	96	1.66	.625	G.içi	162.155	409	.396			d > a
	c-11-15	79	1.63	.612	Top.	169.923	413				e > a
	d-16-20	78	1.88	.687							
	e-21ve+	96	1.88	.611							
	Top.	414	1.72	.641							

EKT	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tip2	a-1-5	65	1.63	.669	G.ara	1.247	4	.312	.901	.463	
	b-6-10	96	1.52	.569	G.içi	141.508	409	.346			
	c-11-15	79	1.49	.591	Top.	142.755	413				
	d-16-20	78	1.58	.529							
	e-21ve+	96	1.62	.590							
	Top.	414	1.57	.587							
Tip3	a-1-5	65	1.42	.548	G.ara	2.137	4	.534	1.473	.210	
	b-6-10	96	1.38	.615	G.içi	148.387	409	.363			
	c-11-15	79	1.39	.664	Top.	150.524	413				
	d-16-20	78	1.56	.610							
	e-21ve+	96	1.51	.561							
	Top.	414	1.45	.603							
Tip4	a-1-5	65	1.57	.514	G.ara	3.639	4	.910	3.198	.013	e > d
	b-6-10	96	1.69	.591	G.içi	116.352	409	.284			
	c-11-15	79	1.66	.480	Top.	119.990	413				
	d-6-20	78	1.55	.467							
	e-21ve+	96	1.81	.573							
	Top.	414	1.67	.539							
Tip5	a-1-5	65	1.55	.568	G.ara	.225	4	.056	.184	.947	
	b-6-10	96	1.61	.554	G.içi	124.637	409	.305			
	c-11-15	79	1.60	.564	Top.	124.862	413				
	d-16-20	78	1.63	.589							
	e-21ve+	96	1.58	.492							
	Top.	414	1.60	.549							
Tip6	a-1-5	65	1.62	.538	G.ara	.936	4	.234	.822	.512	
	b-6-10	96	1.72	.528	G.içi	116.512	409	.285			
	c-11-15	79	1.59	.535	Top.	117.448	413				
	d-16-20	78	1.62	.564							
	e-21+	96	1.65	.508							
	Top.	414	1.65	.533							
Tip7	a-1-5	65	1.60	.623	G.ara	1.288	4	.322	.900	.464	
	b-6-10	96	1.58	.622	G.içi	146.353	409	.358			
	c-11-15	79	1.64	.691	Top.	147.641	413				
	d-16-20	78	1.47	.543							
	e-21ve+	96	1.58	.508							
	Top.	414	1.57	.597							
Tip8	a-1-5	65	1.30	.553	G.ara	6.569	4	1.642	4.488	.001	d > a d > b
	b-6-10	96	1.37	.585	G.içi	149.639	409	.366			
	c-11-15	79	1.45	.677	Top.	156.207	413				
	d-16-20	78	1.67	.596							
	e-21ve+	96	1.55	.599							
	Top.	414	1.47	.615							
Tip9	a-1-5	65	1.83	.482	G.ara	.187	4	.047	.195	.941	
	b-6-10	96	1.77	.470	G.içi	98.325	409	.240			
	c-11-15	79	1.81	.513	Top.	98.512	413				
	d-16-20	78	1.77	.457							
	e-21ve+	96	1.80	.520							
	Top.	414	1.79	.488							

Tablo 4.13'te öğretmenlerin kişilik tiplerinin mesleki kıdem değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini saptamak için yapılan One Way Anova analizi sonucunda Mükemmeliyetçi (Tip1), Özgün (Tip4) ve Reis (Tip8) alt boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($P < .05$). Hangi gruplar arasında fark bulunduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre 1-5 yıl kıdem sahibi

öğretmenlerin Mükemmeliyetçi (Tip1) puanı ortalamalarının ($x=1.53$), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından ($x=1.884$) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından ($x= 1.881$), anlamlı düzeyde düşük olduğu; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin Özgün (Tip4) puanları ortalamalarının ($x= 1.81$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından ($x=1.55$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu; 16-20 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin Reis (Tip8) puanları ortalamalarının ($x= 1.67$), 1-5 kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından ($x=1.30$) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından ($r=1.37$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Anova Analizi

KT	Kademe	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tip1	a-İlk	134	1.84	.619	G.ara	2.840	2	1.420	3.493	.031	a > c
	b-Orta	138	1.69	.657	G.ıç	167.083	411	.407			
	c-Lise	142	1.65	.634	Top.	169.923	413				
	Top.	414	1.72	.641							
Tip2	a-İlk	134	1.68	.577	G.ara	2.952	2	1.476	4.339	.014	a > c
	b-Orta	138	1.55	.577	G.ıç	139.803	411	.340			
	c-Lise	142	1.47	.594	Top.	142.755	413				
	Top.	414	1.57	.587							
Tip3	a-İlk	134	1.52	.569	G.ara	2.203	2	1.101	3.052	.048	a > c
	b-Orta	138	1.48	.639	G.ıç	148.321	411	.361			
	c-Lise	142	1.35	.590	Top.	150.524	413				
	Top.	414	1.45	.603							
Tip4	a-İlk	134	1.71	.470	G.ara	.407	2	.203	.699	.498	
	b-Orta	138	1.64	.559	G.ıç	119.584	411	.291			
	c-Lise	142	1.65	.578	Top.	119.990	413				
	Top.	414	1.67	.539							
Tip5	a-İlk	134	1.67	.530	G.ara	1.637	2	.818	2.729	.066	
	b-Orta	138	1.61	.539	G.ıç	123.225	411	.300			
	c-Lise	142	1.52	.570	Top.	124.862	413				
	Top.	414	1.60	.549							
Tip6	a-İlk	134	1.63	.576	G.ara	.029	2	.015	.051	.951	
	b-Orta	138	1.65	.521	G.ıç	117.419	411	.286			
	c-Lise	142	1.65	.504	Top.	117.448	413				
	Top.	414	1.65	.533							
Tip7	a-İlk	134	1.65	.611	G.ara	1.391	2	.696	1.955	.143	
	b-Orta	138	1.56	.651	G.ıç	146.250	411	.356			
	c-Lise	142	1.51	.521	Top.	147.641	413				
	Top.	414	1.57	.597							
Tip8	a-İlk	134	1.57	.583	G.ara	2.798	2	1.399	3.749	.024	a > c
	b-Orta	138	1.49	.620	G.ıç	153.409	411	.373			
	c-Lise	142	1.37	.627	Top.	156.207	413				
	Top.	414	1.47	.615							

KT	Kademe	N	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tip9	a-İlk	134	1.87	.499	G.ara	1.341	2	.670	2.835	.060	
	b-Orta	138	1.77	.491	G.içi	97.171	411	.236			
	c-Lise	142	1.74	.467	Top.	98.512	413				
	Top.	414	1.79	.488							

Tablo 4.14’te gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kişilik tiplerinin okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan One Way Anova testi sonucunda Mükemmeliyetçi (Tip1), Yardımcı (Tip2), Başaran (Tip3) ve Reis (Tip8) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < .05$). Hangi gruplar arasında fark bulunduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Buna göre ilköğretim kademesinde bulunan öğretmenlerin Mükemmeliyetçi (Tip1) ($x=1.84$), Yardımcı (Tip2) ($x= 1.68$), Başaran (Tip3) ($x= 1.52$) ve Reis (Tip8) ($x= 1.57$) puan ortalamalarının lise kademesindeki öğretmenlerin Mükemmeliyetçi (Tip1) ($x= 1.65$), Yardımcı (Tip2) ($x= 1.47$), Başaran (Tip3) ($x= 1.35$) ve Reis (Tip8) ($x= 1.37$) puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. İlköğretim kademesinde bulunan öğretmenlerin Mükemmeliyetçi (Tip1), Yardımcı (Tip2), Başaran (Tip3) ve Reis (Tip8) kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin Sınıf yönetimi stilleri ve Enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stilleri ile Enneagram Kişilik Tipleri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

	Tip1	Tip2	Tip3	Tip4	Tip5	Tip6	Tip7	Tip8	Tip9
Baskıcı	.328	-.030	.155	-.013	.054	.154	-.005	.093	.004
	.000	.545	.002	.795	.269	.002	.914	.059	.929
Yetkeci	.116	.066	.100	.124	-.027	.165	.114	.020	-.033
	.019	.179	.041	.012	.578	.001	.020	.678	.507
Serbest	-.092	.174	.046	.011	.028	-.107	.140	-.094	.099
	.061	.000	.346	.826	.567	.030	.004	.057	.045
İlgisiz	-.073	-.058	-.060	.001	.039	-.112	.119	-.135	.049
	.138	.235	.224	.978	.425	.022	.015	.006	.319

Tablo 4.15 incelendiğinde, Pearson Korelasyon analizinde öğretmenlerin Baskıcı sınıf yönetimi stili ile Mükemmeliyetçi (Tip1) ($r=.328$; $p<.01$) arasında orta düzeyde, Başaran (Tip3) ($r=.155$, $p<.01$) ve Sorgulayan (Tip6) ($r=.154$; $p<.01$) kişilik tipleri arasında zayıf düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir, diğer kişilik tipleri ile baskıcı sınıf

yönetimi stili arasında ilişki bulunmamıştır. Yetkeci sınıf yönetimi stili ile Mükemmeliyetçi (Tip1) ($r=.116$; $p<.05$) Başaran (Tip3) ($r=.100$; $p<.05$) Özgün (Tip4) ($r=.124$; $p<.05$), Sorgulayan (Tip6) ($r=.165$; $p<.01$) ve Maceracı (Tip7) ($r=.115$; $p<.05$) kişilik tipleri arasında zayıf düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir, diğer kişilik tipleri ile yetkeci sınıf yönetimi stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Serbest sınıf yönetimi stili ile Yardımcı (Tip2) ($r=.174$; $p<.01$), Maceracı (Tip7) ($r=.140$; $p<.01$) Uzlaşmacı (Tip9) ($r=.1$; $p<.05$) kişilik tipleri arasında pozitif yönde, Sorgulayan (Tip6) ($r=-.107$, $p<.05$) arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuş, diğer kişilik tipleri ile serbest sınıf yönetimi stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İlgisiz sınıf yönetimi stili ile Maceracı (Tip7) ($r=.119$, $p<.05$) arasında pozitif yönde, Sorgulayan (Tip6) ($r=.112$; $p<.05$) ve Reis (Tip8) ($r=-.135$; $p<.01$) arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş ancak diğer kişilik tipleri ile ilgisiz sınıf yönetimi stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk'a (2007) göre, Korelasyon kat sayısının 0 olması ilişki olmadığını ifade eder. Büyüklük yönünden mutlak değer olarak 0.01-0.29 zayıf bir ilişkiyi, 0.30-0.70 orta düzey ilişkiyi, 0.70-0.99 güçlü bir ilişkiyi, 1.0 mükemmel pozitif ilişkiyi, -1.0 mükemmel negatif ilişkiyi ifade eder (Büyüköztürk vd., 2018: 192).

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

“Öğretmenlerin kişilik tipleri sınıf yönetimi stilini yordamakta mıdır?” sorusuna yönelik regresyon analizi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Baskıcı Sınıf Yönetimi Stili Alt Boyutunu Yordamasına Ait Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Std. Error	(β)	t	P	R	R^2	F	p
Sabit		2.795	.278		10.056	.000				
Tip1		.574	.092	.370	6.249	.000				
Tip2		-.186	.091	-.110	-2.041	.042				
Tip3		.229	.095	.139	2.400	.017				
Tip4	Baskıcı Sınıf Yönetimi Stili	-.122	.097	-.066	-1.258	.209	.380	.126	7.588	.000
Tip5		-.219	.093	-.121	-2.350	.019				
Tip6		.159	.097	.085	1.647	.100				
Tip7		.078	.090	.047	.868	.386				
Tip8		-.156	.094	-.097	-1.669	.096				
Tip9		.088	.102	.043	.866	.387				

Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik tiplerinden Mükemmeliyetçi (Tip1), Başaran (Tip3)'ün pozitif yönde ve Yardımcı (Tip2), Gözlemci (Tip5)'in negatif

yönde baskıcı sınıf yönetimi stilini zayıf düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.380$; $R^2=.126$; $p<.05$). Buna göre öğretmenlerin kişilik tipleri baskıcı sınıf yönetimi stilindeki toplam varyansın %12.6'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerde Mükemmeliyetçi (Tip1), Başaran (Tip3)'ün kişilik özellikleri arttıkça baskıcı sınıf yönetimi stili artmakta ancak Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)'in kişilik özellikleri arttıkça baskıcı sınıf yönetimi stili azalmaktadır.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Yetkeci Sınıf Yönetimi Stili Alt Boyutunu Yordamasına ait Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Std. Error	(β)	t	P	R	R^2	F	p
Sabit		3.872	.177		21.915	.000				
Tip1		.116	.058	.123	1.992	.047				
Tip2		-.026	.058	-.025	-.448	.655				
Tip3		.084	.061	.084	1.390	.165	.272	.053	3.588	.000
Tip4	Yetkeci Sınıf Yönetimi Stili	.087	.062	.077	1.406	.160				
Tip5		-.095	.059	-.086	-1.610	.108				
Tip6		.174	.062	.153	2.831	.005				
Tip7		.137	.057	.135	2.401	.017				
Tip8		-.109	.060	-.110	-1.827	.068				
Tip9		-.113	.065	-.091	-1.744	.082				

Tablo 4.17 incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik tiplerinin yetkeci sınıf yönetimi stilini yordamasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin kişilik tiplerinden Mükemmeliyetçi (Tip1), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7)'nin yetkeci sınıf yönetimi stilini pozitif yönde, zayıf düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.272$; $R^2=.053$; $p<.05$). Buna göre öğretmenlerin kişilik tipleri yetkeci sınıf yönetimi stilindeki toplam varyansın %5.3'ünü açıklamaktadır. Öğretmenlerin Mükemmeliyetçi (Tip1), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7) kişilik özellikleri arttığında yetkeci sınıf yönetimi stili de olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin Serbest Sınıf Yönetimi Stili Alt Boyutunu Yordamasına Ait Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Std. Error	(β)	t	P	R	R^2	F	p
Sabit		2.887	.271		10.666	.000				
Tip1		-.078	.089	-.053	-.873	.383				
Tip2		.305	.089	.191	3.444	.001				
Tip3		.090	.093	.058	.964	.335	.294	.066	4.234	.000
Tip4	Serbest Sınıf Yönetimi Stili	-.076	.094	-.044	-.806	.421				
Tip5		.191	.091	.112	2.108	.036				
Tip6		-.201	.094	-.114	-2.133	.034				
Tip7		.137	.087	.088	1.572	.117				
Tip8		-.109	.060	-.110	-1.827	.068				
Tip9		-.113	.065	-.091	-1.744	.082				

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik tiplerinin serbest sınıf yönetimi stilini yordamasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin kişilik tiplerinden Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)'in pozitif yönde ve Sorgulayan (Tip6)'nın negatif yönde serbest sınıf yönetimi stilini zayıf düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.294$; $R^2=.066$; $p<.05$). Buna göre öğretmenlerin kişilik tipleri serbest sınıf yönetimi stilineki toplam varyansın % 6.6'sını açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)'in özellikleri arttıkça öğretmenlerde serbest sınıf yönetimi stili olumlu yönde artmakta ancak Sorgulayan (Tip6)'nın özellikleri arttıkça serbest sınıf yönetimi stili azalmaktadır.

Tablo 4.19: Öğretmenlerin Kişilik Tiplerinin İlgisiz Sınıf Yönetimi Stili Alt Boyutunu Yordamasına Ait Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Std. Error	(β)	t	P	R	R^2	F	p
Sabit		2.665	.266		10.008	.000				
Tip1		.052	.088	.036	.587	.557				
Tip2		-.135	.087	-.087	-1.552	.121				
Tip3		-.079	.091	-.052	-.859	.391	.263	.048	3.326	.001
Tip4		.073	.093	.043	.780	.436				
Tip5		.172	.089	.103	1.927	.055				
Tip6		-.197	.093	-.115	-2.126	.034				
Tip7		.285	.086	.187	3.316	.001				
Tip8		-.247	.090	-.167	-2.757	.006				
Tip9		.062	.098	.033	.632	.528				

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğretmenlerin kişilik tiplerinin ilgisiz sınıf yönetimi stilini yordamasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin kişilik tiplerinden Maceracı (Tip7)'nin pozitif yönde ve Sorgulayan (Tip6) ile Reis (Tip8)'in negatif yönde ilgisiz sınıf yönetimi stilini zayıf düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=.263$; $R^2=.048$; $p<.05$). Buna göre öğretmenlerin kişilik tipleri ilgisiz sınıf yönetimi stilineki toplam varyansın %4.8'ini açıklamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin Maceracı (Tip7) kişilik özellikleri arttıkça ilgisiz sınıf yönetimi stili artmakta ancak Sorgulayan (Tip6) ile Reis (Tip8)'in kişilik özellikleri arttıkça ilgisiz sınıf yönetimi stili azalmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde “Enneagram Modeline Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Sınıf Yönetimi Stilleri İlişkisi” başlıklı araştırma verilerine ilişkin bulgularla ilgili tartışmalar, sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Öğretmenlerin SYSÖ ve EKÖ ölçeklerine göre sınıf yönetimi stilleri ve kişilik tipleri nasıl dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek düzeyde yetkeci en düşük düzeyde ise ilgisiz sınıf yönetimi stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stilleri en fazla yetkeci, baskıcı, ardından serbest ve en az ilgisiz olarak sıralanmaktadır. Bu sonuçla benzer sonuçlara sahip destekleyici araştırmalar mevcuttur (Aluçdibi, 2010; Büyükuysal, 2016; Ekici, 2004; Ünlü, 2020). Bazı çalışmalarda da farklı sonuçlar elde edilmiş, sınıf yönetimi stilleri, Aytaç ve Uyangör’e (2020) göre serbest, yetkeci, otoriter ve ilgisiz; Yılmaz’a (2011) göre yetkeci, serbest, baskıcı, ilgisiz; Yalçın’a (2020) göre baskıcı, ilgisiz, yetkeci, serbest şeklinde sıralanarak dağıldığı belirtilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin koşullara göre farklı sınıf yönetimi stillerini kullandığı, genel olarak en yüksek düzeyde yetkeci sınıf yönetimi stilini tercih etmeleri, öğrenci merkezli sınıf yönetimi anlayışının gelişmesiyle birlikte öğrencilere rehberlik etmeyi, nedenleri belirtilmiş kuralları uygulamayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Enneagram kişilik tipleri puan ortalamasına göre Uzlaşmacı (Tip9), Mükemmeliyetçi (Tip1), Özgün (Tip4), Sorgulayan (Tip6), Gözlemci (Tip5), Maceracı (Tip7), Yardımcı (Tip2), Reis (Tip8) ve Başaran (Tip3) şeklinde sıralanmaktadır. Enneagram kişilik modeli ile öğretmen sınıf yönetimi stillerinin çalışıldığı bir araştırma mevcut değildir. Subaş (2017) okul idarecileri ile ilgili çalışmasında sıralama farklı olsa da en yüksek ortalamaya sahip olarak Uzlaşmacı (Tip9) kişiliğini tespit etmiştir. Erkan (2020) de aday öğretmenler ile yaptığı

çalışmasında sıralama farklı olmakla birlikte Yardımcı Tip2 ve Uzlaşmacı Tip9 puan ortalamalarını en yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şirin (2019) çalışmasında okul yönetiminde mizaç dağılımında en az oranda Reis (Tip8) ve Başaran (Tip3)'ün yer aldığını tespit etmiştir. En yüksek puanlara sahip Uzlaşmacı (Tip9), huzuru önemseyen çatışmadan kaçınan, uyumlu, rutine bağlı net kurallar içinde çalışmayı seven bir yapıya sahip; Mükemmeliyetçi (Tip1), düzeni, gelişimi ve başarıyı önemseyen, ilkeli, adil, çalışkan; Özgün (Tip4), duyarlı, sanatsal ifade gücüne sahip; Sorgulayan (Tip6), güvenilir, koruyucu, çalışkan, işbirlikçi kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleği ile uyumludur. Reis (Tip8), hükmetme eğilimli, çatışmacı, kurallara uyumsuz özellikleri, Başaran (Tip3) hırslı, rekabetçi, işbirliğinden uzak, bireysel yükselmeyi hedefleyen özellikleri ile eğitim kurumuna özgü işbirlikçi davranmakta ve rekabetsiz ortama uygun kurallarla hareket etmekte zorlanan kişiliklerin en düşük oranda çıkmasının da mesleki yönden uyumlu olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmalarda sıralamalar farklı olsa da en çok ve en az görülen kişilik tiplerinin benzer olmasına bağlı olarak meslek gereklilikleri ile kişilik özelliklerinin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ve kişilik tipleri demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakılmıştır.

5.1.2.1. İkinci Alt Amacın SYS Cinsiyet Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Sınıf yönetimi stilleri, cinsiyete bağlı olarak kadın ve erkek öğretmenlerde farklılık göstermemektedir. Bu alandaki bazı çalışmalar (Ünlü, 2020; Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener 2017; Yılmaz, 2011) bu sonucu desteklemektedir. Bazı çalışmalarda (Çiftçi, 2015; Ekici 2004; Kadak, 2008) ise baskıcı sınıf yönetiminde kadınların lehine, yine Ekici'ye (2004) göre yetkeci sınıf yönetimi stili alt boyutunda kadınların lehine, Yalçın'a (2020) göre serbest ve ilgisiz alt boyutlarında kadınların lehine; Büyükuysal'a (2016) göre ilgisiz alt boyutunda erkeklerin lehine, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim stilleri farklılık göstermektedir. Birçok araştırmada cinsiyet farkının sınıf yönetimi stilini etkilemediğinin ortaya konulması, bazı araştırmalarda ise birbirinden farklı şekilde etkilediğinin ortaya çıkmasının, sınıf yönetiminde cinsiyete göre ciddi bir farklılık olmadığını gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin yapısının profesyonellik gerektirmesi ve biyolojik özelliklerle ilgili olmamasının cinsiyetten etkilenmemesi sonucunu açıkladığı söylenebilir.

5.1.2.2. İkinci Alt Amacın SYS Yaş Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri tüm alt boyutlarda benzerlik göstermektedir. Baysal (2019) çalışmasında yetkeci alt boyutunda 30 yaş altı, 41 yaş üstü gruplar arasında; 31-40 yaş grubu ile 41 yaş üstü gruplar arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yalçın (2020) çalışmasında yetkeci alt boyutunda 41-50 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine; serbest alt boyutunda yine 41-50 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine anlamlı farklılaşma tespit etmiştir. Çiftçi (2015) çalışmasında serbest alt boyutunda 30 yaş altı öğretmenlerin lehine 31-40 yaş grubuna göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yaş gruplarına göre ortaya çıkan bu farklılıkların aşağıdaki bazı etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Belli dönemlerde ülke genelinde üniversite eğitiminde sınıf yönetimi yaklaşımları değişiklik göstermektedir. Bu dönemlerde eğitim alan öğretmenlerin yaklaşımları farklılık gösterebilir veya mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimsizliklerinden kaynaklanan farklı yaklaşımları olabilir. Diğer yandan yeniliğe açık öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri veya yaşlanma ile beraber öğrencilere güç yetiremediği için daha serbest veya daha sıkı sınıf yönetimi stili benimsedikleri söylenebilir.

5.1.2.3. İkinci Alt Amacın SYS Medeni Durum Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinde Baskıcı alt boyutunda evli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Birçok sınıf yönetimi stili çalışmalarda (Büyükuysal, 2016; Kırbac, 2019; Ünlü, 2020) medeni durum incelenmemiştir. Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener (2017) çalışmasında medeni duruma bağlı anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Yalçın (2020) çalışmasında sadece yetkeci boyutunda bekar öğretmenlerin lehine; Baysal (2019) çalışmasında serbest ve ilgisiz boyutlarında bekarların lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bekarların özel hayatlarında eş ve çocuk sorumluluğu almadıklarından dolayı, sınıflarında da daha az sorumluluk aldıkları, daha esnek sınıf yönetimi anlayışına sahip oldukları söylenebilir.

5.1.2.4. İkinci Alt Amacın SYS Eğitim Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri farklılık göstermemektedir. Bazı çalışmalar (Baysal, 2019; Çiftçi 2015; Ünlü, 2020; Yalçın, 2020) bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlik mesleği eğitimi temelde lisans seviyesinde verilmektedir. Lisans eğitimi alan öğretmenler ile lisansüstü eğitimi alan

öğretmenlerin aynı ortamlarda çalışırken mesleğin gereği olan benzer sınıf yönetimi stillerini kullandıkları söylenebilir.

5.1.2.5. İkinci Alt Amacın SYS Kıdem Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Kıdem değişkenine göre Baskıcı sınıf yönetimi stilinde, 1-5 yıl aralığı ile 16-20 yıl aralığında ve 21 yıl üzeri kıdem sahibi öğretmenler arasında, 16-20 ve 21 üzeri yıl aralığında mesleki kıdem sahibi öğretmenlerin lehine; Yetkeci sınıf yönetimi stilinde ise 21 ve üzeri ile 16-20 yıl aralığında kıdem sahibi öğretmenler arasında 21 ve üzeri kıdem sahibi öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Baysal (2019)'ın çalışmasında yetkeci boyutunda 11-20 yıl ve 21 yıl üstü ile 10 yıl altı gruplar arasında 10 yıl altı lehine; serbest alt boyutunda ise 10 yıl altı ve 11-20 yıl aralığındaki gruplar arasında 10 yıl altı lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Yılmaz (2011), çalışmasında başboş (serbest) alt boyutunda 1-10 yıl ve 11-20 yıl ile 21 ve üstü arasında 21 üstü lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çekingen, az kontrolcü sınıf yönetimi stili uyguladığı, deneyim arttıkça daha kontrolcü yönetim stili kullandığı; bazı öğretmenlerin ise kıdemi arttıkça kontrolü kaybetme korkusunun azaldığı ve daha serbest sınıf yönetimi stili benimsediği söylenebilir.

5.1.2.6. İkinci Alt Amacın SYS Kademe Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Kademe değişkenine göre Yetkeci alt boyutunda lise kademesinde bulunan öğretmenler ile ortaokul kademesinde bulunan öğretmenlerin arasında, lise kademesi lehine ve İlgisiz alt boyutunda ilkokul ve ortaokul kademeleri arasında ilkokul kademesi lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Çok belirgin bir fark olmamakla birlikte her kademenin farklı yaş gelişimi seviyesine göre ve özel koşullarının gereği olarak sınıf yönetimi stiline değişiklik gösterebildiği söylenebilir.

5.1.2.7. İkinci Alt Amacın EKT Cinsiyet Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Enneagram modeline göre öğretmenlerin kişilik tipleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler Başaran (Tip3), Gözlemci (Tip5), Maceracı (Tip7) ve Reis (Tip8) özelliklerini kadın öğretmenlerden daha fazla taşımaktadır. Diğer kişilik tiplerinde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kocabıyık'ın (2021) çalışmasında kişilik tipleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ateş'in (2019) çalışmasında duygusal Yardımcı (Tip2)'nin, Mükemmeliyetçi (Tip1)'in ve koruyucu Sorgulayan (Tip6)'nın puanları kadınlarda;

egemenlik kurmak isteyen Reis (Tip8)'in puanı erkeklerde yüksek bulunmuştur. Yüksel ve Kızılgeçit (2021) çalışmalarında katılımcı ilahiyat öğrencilerinin Mükemmeliyetçi (Tip1), Gözlemci (Tip5) ve Reis (Tip8) puanları erkeklerde yüksek bulunmuştur. Toplumumuzun kadınlara ve erkeklere yüklediği roller düşünüldüğünde erkeklerin daha girişken ve hırslı, duygusallıktan uzak, serbest ve çatışmacı kişilik özellikleri ile bu kişilik tiplerinin uyum sağladığı söylenebilir. Öğretmenler arasında da toplumun beklentilerine göre şekillenmiş cinsiyet rollerine dayalı kişilik özelliklerinin olduğu söylenebilir.

5.1.2.8. İkinci Alt Amacın EKT Yaş Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kişilik tipleri yaş değişkenine göre benzer özellikler göstermektedir. Bu sonuç kişiliğin özellikle belli bir yaştan sonra pek değişim göstermemesi ile açıklanabilir. Enneagram modeline göre yapılan çalışmalarda aynı yaş grupları ile çalışılmış ve yaş değişkeni dikkate alınmamıştır.

5.1.2.9. İkinci Alt Amacın EKT Medeni Durum Değişkenine Ait Sonuç Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kişilik tipleri, medeni durum değişkenine göre benzer özellik göstermektedir. Erkan'ın (2020) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Ateş'in (2019) çalışmasında bekar öğretmenlerin Maceracı (Tip7) puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak kişiliğin çok değişken olmadığı evlilikle pek fazla değişiklik göstermediği, diğer taraftan bekarların sorumluluk alma noktasında evlilere göre daha rahat olmasının en rahat, umarsız, keyfe odaklanan kişilik tipi Maceracı (Tip7) puanlarındaki yükseklik ile açıklandığı söylenebilir.

5.1.2.10. İkinci Alt Amacın EKT Eğitim Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kişilik tipleri eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gözlemci (Tip5), Sorgulayan (Tip6), Maceracı (Tip7) kişilik özellikleri eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerde yüksek çıkmıştır. Kocabıyık'ın (2021) çalışmasında ise eğitim durumuna göre Özgün (Tip4), Başaran (Tip3) ve Gözlemci (Tip5) lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Gözlemci (Tip5), Sorgulayan (Tip6), Maceracı (Tip7) kişilik tiplerinin zihin merkezli grupta yer almasının, diğer iki grupta yer alan kişilik tiplerinden farklı doğal eğilimleri olan zihinsel yeteneklerini kullanmaları ve eğitimde bir üst seviyeye çıkmış olmalarının, bu sonucu anlamlı hale getirdiği söylenebilir.

5.1.2.11. İkinci Alt Amacın EKT Kıdem Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kişilik tiplerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Mükemmeliyetçi (Tip1) puanı ortalamaları, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlere kıyasla 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenlerde daha düşük bulunmuştur. Özgün (Tip4) puan ortalamaları 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, 21 ve üzeri öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur. Reis (Tip8) puan ortalamaları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem sahibi öğretmenlere kıyasla 16-20 yıl kıdem sahibi öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Büyükuysal (2016) çalışmasında öğretmenlerin dışadönük kişilik özelliklerinin 10 ve üzeri (en yüksek) kıdemde daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Kuruöz (2008) çalışmasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin baskın kişilik özelliklerine sahip olduğunu belirlemiştir. Bahsedilen sonuçlar, araştırma sonucunu kısmen desteklemektedir. Mükemmeliyetçi (Tip1), sıkı çalışma ve kurallara uyma ve kusursuz başarı hedefleyen, etik çalışan kişilik özelliklerine, Reis (Tip8) ise baskıcı, kontrolcü, çatışmacı kişilik özelliklerine sahiptir. Bu sonuç, mesleki kıdemi az olan yeni sayılabilecek öğretmenlerin baskın, herşeyde kusursuzluk arayan kişilik özelliklerini daha az gösterdiği, öğrencileri sıkı kontrol altında tutma eğilimleri olmadığı, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha baskın kontrol odaklı kişilik özellikleri taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.12. İkinci Alt Amacın EKT Kademe Değişkenine Ait Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin eğitim kademesi değişkenine göre Mükemmeliyetçi (Tip1), Yardımcı (Tip2), Başaran (Tip3) ve Reis (Tip8) alt boyutlarında ilkökul kademesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ateş'in (2019) çalışmasında da Yardımcı (Tip2) puanlarının ilkökul kademesinde yüksek bulunması, sonucu kısmen desteklemektedir. İlkokul kademesinde öğretmenlerin Yardımcı (Tip2) gibi çevresindekilerin ihtiyaçlarını fark eden, çözüm bulmaya çalışan yardımcı kişilik özelliklerini Mükemmeliyetçi (Tip1) ve Başaran (Tip3) gibi hiçbir şeyi gözden kaçırmadan özenli iş yapma, sonuç odaklı, çalışan kişilik özelliklerini, Reis (Tip8) gibi otoritesini hissettirmekle birlikte yardımsever davranış özelliklerini taşıması mesleki özelliklerle uyumlu olduğu, İlkokul kademesinde duyarlılık, özen ve yüksek kontrolün daha fazla gerekli olması bu sonuçla ilişkilendirilebilir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Öğretmenlerin Kişilik Tipleri ve Sınıf Yönetimi Stilleri Arasında İlişki Var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuca bakıldığında öğretmenlerin Baskıcı sınıf yönetimi stili ile Mükemmeliyetçi (Tip1) arasında orta düzeyde, Başaran (Tip3) ve Sorgulayan (Tip6) arasında zayıf düzeyde ilişki belirlenmiştir. Yetkeci sınıf yönetimi stili ile Mükemmeliyetçi (Tip1), Başaran (Tip3), Özgün (Tip4), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7) arasında zayıf düzeyde ilişki belirlenmiştir. Serbest sınıf yönetimi stili ile Yardımcı (Tip2), Maceracı (Tip7) ve Uzlaşmacı (Tip9) arasında pozitif ve Sorgulayan (Tip6) arasında negatif ilişki belirlenmiştir. İlgisiz sınıf yönetimi stili ile Maceracı (Tip7) arasında pozitif yönde, Sorgulayan (Tip6) ve Reis (Tip8) arasında negatif yönde zayıf ilişki belirlenmiştir. Sınıf yönetimi stili ve Enneagram kişilik tipi arasında ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kuruöz (2008) araştırmasında öğretmenlerin dominant, kavgacı, sert kişilik özellikleri ile kurallar-sonuçlar sınıf yönetimi stratejisi arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bu sonuç Mükemmeliyetçi (Tip1), Başaran (Tip3) ve Reis (Tip8) kişilik özelliklerine benzer olması sebebiyle sonucu kısmen destekleyicidir. Büyükuysal (2016) çalışmasında öğretmenlerin kişilik tiplerinden dışadönüklük, gelişime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutu ile demokratik sınıf yönetimi arasında ve ilgisiz sınıf yönetimi yaklaşımı arasında; duygusal tutarsızlık ile demokratik sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı ilişki belirlemiştir. Bu bulgular, serbest sınıf yönetimi stilinde ilişki belirlenen Yardımcı (Tip2) anlayışlı, yardımsever; Maceracı (Tip7) dışadönük, neşeli; Uzlaşmacı (Tip9) uyumlu, hoşgörülü kişilik özellikleri ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunu kısmen desteklemektedir. Mükemmeliyetçi (Tip1), Başaran (Tip3) ve Sorgulayan (Tip6) farklı etkenlerle olsa da işi sıkı tutan kontrol düzeyleri yüksek kişilik tipleridir. Özgün (Tip4) duygusal ifade yeteneğine sahip, özenli ve hassas kişilik özelliğine, Yardımcı (Tip2) baskıdan kaçınan, duyarlı ve yardımsever kişilik özelliklerine, Uzlaşmacı (Tip9) uyumlu, çatışmadan ve baskıcılıktan kaçınan ve huzurlu kişilik özelliklerine, Maceracı (Tip7) neşeli, rahat, umarsız, kurallara uymaktan kaçınan kişilik özelliklerine, Reis (Tip8) ise kontrol odaklı kişiliğe sahiptir. Sonucun, kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi stilleri açısından uyumlu olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, başarı ve kontrol odaklı, kaygılı, koruyucu kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin baskıcı ve yetkeci sınıf yönetimi stillerini tercih ettikleri; esnek, rahat ve umarsız öğretmenlerin serbest sınıf yönetimi stillerini daha fazla tercih ettikleri;

kaygılı, risk almayan, koruyucu ve kontrolcü kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin serbest ve ilgisiz sınıf yönetimi stillerini kullanmaktan kaçındıkları, kontrolü kaybetmek istemedikleri söylenebilir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

“Öğretmenlerin Kişilik Tipleri Sınıf Yönetimi Stillerini Yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında Baskıcı sınıf yönetimi stilini Mükemmeliyetçi (Tip1), Başaran (Tip3)’ün pozitif yönde; Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)’in negatif yönde zayıf düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Yetkeci sınıf yönetimi stilini Mükemmeliyetçi (Tip1), Sorgulayan (Tip6) ve Maceracı (Tip7) kişilik tipleri pozitif yönde ve zayıf düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Serbest sınıf yönetimi stilini Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)’in pozitif yönde; Sorgulayan (Tip6)’nın ise negatif yönde zayıf düzeyde yordadığı belirlenmiştir. İlgisiz sınıf yönetimi stilini Maceracı (Tip7)’nin pozitif yönde; Sorgulayan (Tip6) ve Reis (Tip8)’in ise negatif yönde zayıf düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Baskıcı sınıf yönetimi stilinde Mükemmeliyetçi (Tip1) ve Başaran (Tip3)’ün pozitif yönde Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)’in negatif yönde yordayıcı olması, Mükemmeliyetçi (Tip1) ve Başaran (Tip3) farklı motivasyon ve etik anlayışına sahip olsalar da mutlak başarıyı önemseyen ve bunun için şartları zorlayıcı kişilik tipleri olmasıyla; Yardımcı (Tip2) duyguları ve ilişkileri daha fazla önemseyen, karşı tarafı memnun etmek isteyen, destekçi kişilik özelliklerine sahip olması, Gözlemci (Tip5) ise bilgiye değer veren, başkaları ile fazla etkileşime girmeyen, başkalarına müdahale etmekten kaçınan kişilik özelliklerine sahip olması ile ilişkilendirilebilir. Yetkeci sınıf yönetimi stilinde Mükemmeliyetçi (Tip1)’in, Sorgulayan (Tip6)’nın ve Maceracı (Tip7)’nin yordayıcı olmaları, Mükemmeliyetçi Tip1’in kuralcılığı yanında adil ve ilkeli kişilik özelliklerine sahip olmasının ve Sorgulayan (Tip6)’nın dürüst, eşitlikçi anlayışı yanında yüksek güvenlik kaygısı taşıyan, tedbirli, koruyucu kişilik özelliklerine sahip olmasının öğrenciye karşı duyarlılık ve sınıfta kuralcılık özelliklerini beraber taşıyan sınıf yönetimi stili ile uyumlu olduğu söylenebilir. Maceracı (Tip7) zihinsel grupta yer alan ancak odaklanmakta ve kurallara uyum sağlamakta zorlanan, eğlenceli ve umarsız bir kişilik tipidir. Yetkeci sınıf yönetiminde Maceracı (Tip7)’nin zayıf düzeyde olsa da yordayıcı olması, zihinsel grupta yer alması ve rahatlığı önemsemesinden dolayı esnek anlayışa sahip olması ile kısmen açıklanabilir. Serbest sınıf yönetiminde Yardımcı (Tip2) ve Gözlemci (Tip5)’in pozitif yönde yordayıcı olması baskıcı sınıf

yönetiminde negatif yönde yordayıcı olmaları sonucuyla ve Sorgulayan (Tip6)'nın serbest sınıf yönetiminde negatif yönde yordayıcı olmasının yanında baskıcı ve yetkeci sınıf yönetiminde pozitif yönde yordayıcı olması sonucuyla örtüşmektedir. İlgisiz sınıf yönetimi stilinde Maceracı (Tip7)'nin yordayıcı olması umarsız, rahat, ciddi işlerde odaklanamama kişilik özellikleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Maceracı (Tip7)'nin ilgisiz yanı sıra serbest sınıf yönetimi stilini de yordaması beklenirdi, yetkeci sınıf yönetimi stilini yordaması sonucu, şaşırtıcıdır. Bunun yanında Sorgulayan (Tip6) ve Reis (Tip8)'in negatif yönde yordayıcı olması, Sorgulayan (Tip6)'nın yüksek güvenlik kaygısından dolayı tedbirli bir kişiliğe sahip olması ve sınıfta kayıtsız kalamaması ile Reis (Tip8)'in ise bulunduğu ortamda kontrolü elinde bulundurma eğilimine ters düşmesi ile açıklanabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinde kıdem değişkenine göre farklılık bulunması sebebiyle, deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler arasında mentörlük ve tersine mentörlük uygulamaları düzenlenerek deneyim ve yeteneklerin paylaşılması ile öğretmenlerin birbirini desteklemesi sağlanabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin kişilik tiplerinin sınıf yönetimi stillerini düşük düzeyde de olsa etkilediği tespit edilmiştir. Yüksek düzeyde etkilemiş olması öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ile ters düşerdi, mesleğinin gerektirdiği temel kriterlere göre davranılmadığı anlamına gelebilirdi. Bu etki özellikle baskıcı sınıf yönetimi stili boyutunda biraz daha azaltılabilir. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik için İngiltere vb. ülkelerde olduğu gibi öğretmenlerin öğrenci davranışlarına yaklaşımı noktasında belirli resmi standartlar geliştirilebilir.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki farkındalığı, uzlaşmacı, yardımcı, mükemmeliyetçi, baskıcı, aşırı kaygılı gibi olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerinin kontrolünü sağlayarak, öğrencilerin ve koşulların gerektirdiği davranışları göstererek, daha uygun sınıf yönetimi stili geliştirmelerini, baskıcı ve ilgisiz sınıf yönetimi stili kullanımını azaltmalarını sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Sınıf yönetimi algıları öğretmen ve öğrenciler için farklılık gösterebileceği için gelecekteki araştırmalar hem öğretmenleri hem de öğrencileri içerecek şekilde genişletilebilir.

Enneagram kişilik modeli kullanılarak yapılmış öğretmenler ve öğrenciler ile ilgili yeterli çalışma mevcut değildir. Bu konuda çalışmalar artırılarak genel bir temel oluşturulabilir.

Bu çalışmada EKT ve SYS ilişkisi üç kademedeki branşlar dikkate alınmadan çalışılmıştır. Tek bir kademedeki branşlar da dikkate alınarak çalışma yapılabilir, böylece branşlar arasındaki farklar tespit edilebilir.

Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır, gelecekteki araştırmalarda nitel veya deneysel araştırmalar yapılabilir.

Enneagram kişilik modeli eğitimi verilen öğretmen ve öğrenciler ile eğitim verilmeyen öğretmen veya öğrencilerin kendi potansiyellerini yönlendirme stresle baş etme gibi durumlarının karşılaştırıldığı deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada tek bir ilçede çalışma yürütülmüştür. Farklı ilçelerde ayrı ayrı ve farklı iller genelinde çalışma yapılarak bu alanda genel bir sonuç oluşturulabilir. Türkiye genelinde öğretmenlerin sınıf yönetimi stili ve Enneagram kişilik tiplerinin nasıl dağılım gösterdiği tespit edilebilir.

Öğrencilerle ilgili Enneagram kişilik tipleri, öğrencilerin olumsuz davranışları, motivasyonu, derslere karşı tutumu, öğrenme stilleri gibi farklı konularda çalışılarak öğrencilerin akademik başarısına ve rehberliğine katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acarkan, İ. (2016). *Kişiliğin DNA'sı*. İstanbul: Kurtuba.
- Adedigba, O. & Sulaiman, F. R. (2020). Influence of Teachers' Classroom Management Style on Pupils' Motivation for Learning and Academic Achievement in Kwara State. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2): 471-480.
- Adler, A. (2002). *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji* (H. Özgü, Çev. Ed.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2003). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-18). Ankara: PegemA Yayınları.
- Akan, D. (2015). Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaşlı, S. (2015). Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* içinde (s. 63-99). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2003). Sınıfta Grup Etkileşimi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 111-130). Ankara: PegemA Yayınları.
- Aktan, S. ve Sezer, F. (2018). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2): 439-449.
- Aluçdibi, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi–İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2015). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* içinde (s. 225-244). Ankara: Anı.
- Aytaç, A. ve Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31): 159-173.

- Balay, R. (2016). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barni, D., Russo, C. & Danioni, F. (2018). Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. *Frontiers in Psychology* 9(1970): 1-5.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Batı, U. (2012). *Enneagram ile Kişilik Analizi*. İstanbul: Alfa.
- Bayrakçı, M. (2012). Sınıfta Zaman Yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 151-177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baysal, A. (2019). *Öğretmen sınıf yönetimi stilleri ile sınıf kontrol düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke.
- Boz, D. Duran, C. ve Meral, H. (2021). Enneagram Kişilik Tiplerinin İş Performansı Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 79(20): 1248-1261.
- Burden, P. R. (2020). *Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri* (İ. D. Erguvan-Sarioğlu, Çev. Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyükuysal, E. (2016). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Caron, J. (2012). *Quand Revient Septembre: Guide Sur La Gestion de Classe Participative*. Montreal: Cheneliere Education.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clinton-Ndikumagenge, K. (2023). *Student expectations from faculty based on their enneagram* (Yüksek Lisans Tezi). Liberty University, Lynchburg-Virginia.
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorias de La Personalidad* (A. S. Fernandez-Molina & M. E. Ortiz-Salinas, Çev. Ed). Mexico: Pearson Educacion.

- Coker, C. & Mihai, F. (2016). Personality Traits and Second Language Acquisition: The Influence of Enneagram on Adults ESOL Students. *Tesol Journal*, 8(2): 432-449.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirbolat, A. (2005). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 41-66). Ankara: İR Nobel Yayın.
- Duman, T. (2005). Yeni Bir Döneme Başlangıç. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 219-242). Ankara: Nobel.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131): 50-60.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Alfa.
- Erkan, İ. (2020). *Enneagram modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Feist, J. & Feist, G. J. (2006). *Theories of Personality*. New York: Mc Graw Hill.
- Ferah, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Garibaldi, C. & Sisti, F. (2018). The Influence of Enneagram Type on Communicative Competence. L. Landolfi, (Ed.), *Framing Minds: English and Affective Neurosciences* içinde (s. 113-122). Napoli: Liguori.
- Garcia, P., Kupczynski, L. & Holland, G. (2011). Impact of Teacher Personality Styles on Academic Excellence of Secondary Students. *National Forum of Teacher Education Journal*, 21(3): 1-8.

- Geter, E., Bozokalfa, M., Altunboğa-Çiftçi, H. ve Çetin, H. (2022). Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4): 8-19.
- Gülşen, C. (2015). Sınıfta Zaman Yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* içinde (s. 101-127). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halis, İ. (2003). Öğretim Uygulamaları Programları ve Sınıf Yönetimi. Ö. Üre (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 155-182). Ankara: Mikro Yayınları.
- İlter, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile öğrencilerin öz saygı düzeyleri arasındaki ilişki (Erzincan ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- İpek, C. (2003). Öğretim Uygulamaları Programları ve Sınıf Yönetimi. Ö. Üre (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 92-154). Ankara: Mikro Yayınları.
- Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji* (E. Gürol, Çev. Ed.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Kadak, Z. (2008). *İlkokul okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kahramanoğlu, R. ve Eriş, A. (2020). Sınıf İçi Öğretmen Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45): 40-70.
- Kang, M. (2015). Effect of Enneagram Program for Self-esteem, Interpersonal Relationship and GAF in Psychiatric Patients. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 24(2): 116-126.
- Kayıkçı, K. (2012). Sınıf İçi Öğretim Etkinliklerinin Yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 213-254). Ankara: Anı.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kim, W. & Jung, H. (2015). Effect of Korean Enneagram Program on the Ego-identity, Interpersonal Relationship and Self-leadership of Nursing Collage Student. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 21(4): 393-404.

- Kocabıyık, T. (2021). *Okul yöneticilerinin enneagram kişilik tipleri ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuruöz, M. (2008). *Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Lee, M. & Kim, S. (2005). A Study on Enneagram Personality Types of Nursing Students. *Korean Parent-Child Health Journal*, 8(2): 168-181.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Bulletin of the Society for the Psychological Study of Social Issues. *The Journal of Social Psychology*, 2(10): 269-308.
- Magulod, G. C., Capili, J. D. & Pinon, R. M. (2019). Exploring the Relationship and Management Styles in a Philippine Higher Education Institution. *European Journal of Educational Research*, 3(8): 893-904.
- Malak, E. (2012). *Bir grup öğretmenin kişilik özellikleri ile sınıf içinde kullandıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Manning, M. L. & Bucher, K. T. (2014). *Classroom Management Models, Applications and Cases*. Harlow-England: Pearson.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that Works: Research Based Strategies for Every Teacher*. Virginia: ASCD.
- Morgan-Alexander, B.S. & Brent-Schnipke, M. D. (2020). The Enneagram: A Primer for Psychiatry Residents. *American Journal of Psychiatry Residents' Journal*, 15(3): 2-5.
- Naranjo, C. (2000). *El Eneagrama de la Sociedad: Males del Mundo, Males del Alma*. Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Palmer, H. (1991). *The Enneagram Understanding Yourself and the Others in Your Life*. San Francisco: Harper.
- Pavlovic, D., Stanisavljevic-Petrovic, Z. & Injac, M. (2017). Teachers' Characteristics and Development of Students' Attitudes towards School. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1): 239-252.
- Reşitoğlu-Çavdar, H., Yılmaz, K., Ekin, O., Tuncay, A., Yılmaz, A. ve Yıldız, Y. (2022). 2010-2020 Yılları Arası Sınıf Yönetimi Alanında Yapılan Tezlerin İncelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(12): 133-165.
- Riso, D. R. & Hudson, R. (2009). *Enneagram ile Kişilik Analizi* (G. Aksoy, Çev. Ed.). İstanbul: Butik Yayıncılık.
- Roh, H., Park, K. H., Ko, H. J., Kim, D. K., Son, H. B., Shin, D. H., Lee, S. H., Jung, H. Y. & Heo, D. (2019). Understanding Medical Students' Empaty Based on Enneagram Personality Types. *Korean Journal of Medical Education*, 31(1): 73-82.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 44-84). Ankara: Nobel.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2017). *Theories of Personality*. Boston: Cengage Learning.
- Sevgi, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sezer, F. Aktan, S. Tezci E. ve Erdener, M.A. (2017). Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33): 167-184.
- Shindler, J. (2010). *Transformative Classroom Management Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Subaş, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Subaş, A. ve Çetin, M. (2017). Enneagram Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11): 160-181.
- Şahin, İ., Turan, H. ve Yıldırım, A. (2020). Enneagram Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı (Kocaeli-İzmit İlçesi 7. ve 8. Sınıf Örneği). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(0): 149-158.
- Şirin, S. G. (2019). *Enneagram metodolojisi tekniğine göre okul yöneticilerinin mizaç dağılımının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistic*. Boston: Pearson.
- Tekin, E. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bunlarla başa çıkma yöntemleri ile kişilik tiplerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tertemiz, N. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 67-92). Ankara: Nobel Yayın.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Uğurlu, C.T. (2016). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Uygun, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Uysal, A. (2020). Milli Eğitimin Ortaya Çıkışı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44): 747-781.
- Ünal, A. (2012). İstenmeyen Davranışların Yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 254-294). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünlü, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Valencic, K. M. (2001). An investigation of teacher' temperament and students' perceptions of teacher: communication behavior and students' attitudes toward teachers (Doktora Tezi). West Virginia University, Morgantown.
- Wagner, J. P. & Walker, R. E. (1983). Reliability and Validity Study of Sufi Personality Typology: The Enneagram. *Journal of Clinical Psychology*, 5(39): 712-717.
- Waterman, S. S. (2013). *The Four Most Baffling Challenges for Teachers and How to Solve Them*. New York: Routledge.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetim stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçinkaya, M. (2003). Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Yönetimine İlişkin Stratejiler. Ö. Üre (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 183-246). Ankara: Mikro Yayınları.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları*. Ankara: PegemA.
- Yıldırım, N. (2012). Sınıfın Fiziksel Düzenini Oluşturma. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 59-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf Yönetimi ve Yaklaşımları. R. Arı ve E. Deniz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-19). Ankara: Nobel.
- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Ünal, Ö. ve Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan Dokuz Tip Mizaç Modeline: Bir Öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173): 396-417.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları İle Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21): 147-171.
- Yüksel, A. ve Kızılgeçit, M. (2021). Enneagram Kişilik Modeli Bağlamında İlahiyat Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerini n Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, (3): 9-38.
- Yüksel, A. ve Özkan, P. (2022). Dönüştürücü Sınıflar ile İlgili Temel Kavramlar. P. Özkan (Ed.), *Farklı Bir Sınıf Kültürü Oluşturmak Mümkün!* içinde (s. 1-21). Ankara: Nobel.

EKLER

Ek 1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-76498589
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Dilek GÜLGÖNÜL)

18.05.2023

SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 16.05.2023 tarihli ve 76267641 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : VHKİ
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



Ek 2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-76267641
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Dilek GÜLGÖNÜL)

16/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 03.05.2023 tarihli ve 51852 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.05.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Enneagram Modeline Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Stilleri İlişkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Küçükçekmece İlçesinde Bulunan Eğitim Kurumları
Araştırma Kişiler : Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/05/2023
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 28 Bilgi İçin : A. BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : VHKİ
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden f137-f279-38a8-9fca-6295 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3

Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği İzni



Dilek Gülgönül <[redacted]>

Fwd: ÖLÇEK İZİN

1 mesaj

FAHRI SEZER <[redacted]>

12 Ocak 2023 11:17

Alıcı: [redacted]

Merhaba, çalışmanızda başarılar dilerim. ölçek ektedir

YASAL UYARI: Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar kişiye özeldir ve sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımı içindir. Eğer söz konusu yetkili alıcı siz değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmez ve kullanmaz kesinlikle yasaktır. Bu mesajın gönderilmek istendiği kişi değilseniz (ya da bu e-posta'yı yanlışlıkla aldıysanız), lütfen yollayan kişiyi haberdar ediniz ve mesajı sisteminizden derhal siliniz. Kurumumuz, bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu e-postanın ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasıyla ilgili sorumluluk kurumumuz değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye ait olup, her zaman kurumumuzun görüşlerini yansıtmayabilir. Bu e-posta, bilinen bütün bilgisayar viruslerine karşı anti-virus sistemimiz tarafından taranmıştır. Ancak yollayıcı, bu e-posta mesajının virus içermediğini garanti etmez ve meydana gelebilecek zararlardan doğacak hukuki ve mali hiç bir sorumluluğu kabul etmez. **DISCLAIMER:** This e-mail and any files transmitted with it are confidential and intended solely for the use of the individual or entity to whom they are addressed. If you are not the intended recipient you are hereby notified that any dissemination, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited. If you are not the intended recipient (or have received this e-mail by mistake), please notify the sender and delete it from your system immediately. Our university makes no warranty as to the accuracy or completeness of any information contained in this message and hereby excludes any liability of any kind for the information contained therein or for the information transmission, reception, storage or use of such in any way whatsoever. The opinions expressed in this message may belong to sender alone and may not necessarily reflect the opinions of our university. This e-mail has been scanned by our anti-virus system for all known computer viruses. In doing so, however, sender cannot guarantee that virus or other forms of data corruption may not be present and do not take any legal or financial responsibility in any occurrence.

What is your classroom management profile.docx
21K

Enneagram Kişilik Ölçeği (EKO) İzni



Dilek Gülgönül <[redacted]>

Ölçek izni

"Dr. Abdurrahman Subaş" <[redacted]>

15 Ocak 2023 17:07

Alıcı: Dilek Gülgönül <[redacted]>

Dilek hocam merhaba
Ölçek ve psikometrik özelliklerini şuradan indirebilirsiniz.
<https://humanakademi.com/enneagram-kisilik/enneagram-kisilik-testi/>
Çalışmanızda başarılar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

Dilek Gülgönül <[redacted]> şunları yazdı (15 Oca 2023 13:20):

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 4

Değerli meslektaşım,

Aşağıda vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmaya katkı sağlayacaktır. Kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve aşağıda verilen ölçütlere göre ifadelerin sağında bırakılan kutucuklara size en uygun olan seçeneği bularak "X" işaretiyle belirtiniz. Her madde için sadece bir seçeneği işaretleyiniz ve lütfen boş madde bırakmayınız. Samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Dilek GÜLGÖNÜL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Cinsiyet	() Kadın	() Erkek	
Yaş			
Medeni Durum	() Evli	() Bekâr	
Eğitim Durumu	() Lisans	() Lisansüstü	
Okul kademesi	() 1.İlkokul	() 2. Ortaokul	() 3. Lise
Mesleki Kıdem	yıl		

SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ÖLÇEĞİ					
1	2	3	4	5	
Katılmıyorum	KısmenKatılmıyorum	Kararsızım	KısmenKatılıyorum	Katılıyorum	
1. Eğer bir öğrencim derse engel olacak şekilde davranırsa bu davranışını herhangi bir tartışmaya girmeden direk engellerim.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerime kurallarla yaptırımlar uygulamak istemem.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerimin öğrenmesi için sınıf sessiz olmalıdır.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin hem ne kadar öğrendiğine hem de nasıl öğrendiğine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
5. Öğrencimin ödevini zamanında getirmemesi benim problemim değildir.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerimi uyarmak istemem çünkü bu onların duygularını incitebilir.	1	2	3	4	5
7. Profesyonel bir öğretmen için ders öncesi hazırlık gereksizdir.	1	2	3	4	5
8. Kararlarımın ve koyduğum kuralların sebebini her zaman öğrencilerime açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9. Derse geç kalan öğrencilerimin bahanelerini kabul etmem.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerimin duygusal açıdan iyi olması sınıf yönetiminden daha önemlidir.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerim konu anlatımım sırasında konuyla ilgili soruları olduğunda anlatımımı bölerek soru sorabileceklerini bilirler.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerim ders sırasında sınıftan çıkmak için izin istediğinde her zaman saygı gösteririm.	1	2	3	4	5

Enneagram Kişilik Ölçeği Soru Formu				
Aşağıdaki maddeleri, <i>ideallerinize göre değil</i> , kendinizle ilgili gözlemlerinize göre değerlendiriniz.				
(0) Beni "hiç" anlatmıyor (1) "Bir kısmı" beni anlatıyor (2) "Geneli" beni anlatıyor (3) "Tamamı" beni anlatıyor				
1- Standart ve kurallara herkesin uymasını önemseyen, planlı, detaycı ve kuralcı biriyim.	0	1	2	3
2- İnsanların ihtiyaçlarını onlardan önce fark edip hemen yardımcı olan, onları sözlerimle de destekleyen biriyim.	0	1	2	3
3- Statü ve imajı önemseyen, rekabeti seven, içten motivasyonlu biriyim.	0	1	2	3
4- Özgün ve derinlikli tarzımla dikkat çeken, yaptığım her işe kendi stilimi yansıtan biriyim.	0	1	2	3
5- Yalnızlığı seven, insanlara fazla sokulmayan, bağlanmaktan kaçınan, araştırmacı ve gözlemci biriyim.	0	1	2	3
6- Tehlikeleri herkesten önce fark edebilen, güvenmekte zorlanan, sorumluluk sahibi ve hoş biriyim.	0	1	2	3
7- Hızlı ve pratik düşünerek seçenekleri çoğaltan, değişimi seven, keyfimi bozan yerden hemen uzaklaşan, neşeli biriyim.	0	1	2	3
8- Güçlü, dayanıklı, kendinden emin ve sert (karizmatik) görünümlü biriyim.	0	1	2	3
9- Çatışmadan kaçınıp, huzurunu ve sükunetini hep koruyan, uyumlu, anlayışlı ve öfkelenmeyen biriyim.	0	1	2	3
10- Hataları herkesten önce fark edip müdahale eden, işlerin bir plana göre kusursuzca bitirilmesini önemseyen, çok prensipli biriyim.	0	1	2	3
11- İhtiyaç duyulan birisi olmayı, onaylanmayı, ilgi çekmeyi ve insanlarla vakit geçirmeyi önemseyen biriyim.	0	1	2	3
12- İşleri hızlıca başaran, rakiplerini kolayca geçebilen, ön plana çıkmaktan kaçınmayan biriyim.	0	1	2	3
13- Özel yeteneklerim ve kişisel tarzımla engelleri aşmaya çalışan, kendini özgün (farklı) hisseden, özgürlüğüne düşkün biriyim.	0	1	2	3
14- Mantık ve bilginin, duygu ve ilişkilerden daha önemli olduğunu düşünüp, duygularımı daima kontrol altında tutan biriyim.	0	1	2	3
15- Kuralların uygulanmasını takip eden, tedbirli, güvenilir ve bilmek için çok soru soran biriyim.	0	1	2	3
16- Şevkli, enerjik, spontane yaşayan ve seçeneklerimin çok olmasını önemseyen biriyim.	0	1	2	3
17- Çevremde cesur ve doğal bir lider olarak algılanan, güç dengelerini iyi analiz eden, kararlı biriyim.	0	1	2	3
18- Tüm seçenekleri araştırıp incelemeden asla karar vermeyen, alışkanlıklarına düşkün, birleştirici ve uzlaşmacı biriyim.	0	1	2	3
19- Eşitsizlikleri engel olarak gören, herkesin işini kusursuz yapması gerektiğine inanan, idealist biriyim.	0	1	2	3
20- İlgim, sevgim ve yardımlarım sayesinde, çevremde reddedilemez ve vazgeçilemez konuma gelmeye çalışan biriyim.	0	1	2	3
21- Hızlı ve pratik çözüm üretebilen, insanları motive eden, detaylara fazla takılmadan iş bitirebilen biriyim.	0	1	2	3
22- Estetik ve farklılığı çok önemseyen, kimliğim ve hayatın anlamı üzerine çok düşünen, duyguları hassas biriyim.	0	1	2	3
23- Uzmanlaşmayı önemseyen, akılcı, bilgiyi esas alan, serinkanlı ve planlı biriyim.	0	1	2	3
24- Sıcakkanlı, sadık, sorgulayıcı ve zaman zaman gelecekle ilgili kaygıları yoğunlaşan biriyim.	0	1	2	3
25- Yeniliklere karşı heyecan duyan, riskleri düşünmeden hareket eden, şakalaşmaktan hoşlanan, ehl-i keyf biriyim.	0	1	2	3
26- Problemleri çözmek için cesurca öne çıkan, özgüveni yüksek, reddedilmeyi sevmeyen biriyim.	0	1	2	3
27- Konforuna düşkün, herkesin görüşünde haklılık payı gören, başkalarının hatalarını konuşmayı sevmeyen, affedici ve paylaşımcı biriyim.	0	1	2	3

ÖZGEÇMİŞ

Dilek GÜLGÖNÜL

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İZÜ, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, 2023, İstanbul

Lisans: Fatih Üniversitesi, Coğrafya, 2010, İstanbul

B. MESLEKİ DENEYİM

2010-2011 İstanbul/Bakırköy AİHL Coğrafya Öğretmenliği

2011-2013 İstanbul/Zeytinburnu AİHL Coğrafya Öğretmenliği

2015-2016 İstanbul/Küçükçekmece BİMTAL Coğrafya Öğretmenliği

2016-2017 Düzce/Kaynaşlı AİHL Coğrafya Öğretmenliği

2017-2018 İstanbul/İhsan Nakipoğlu AİHL Coğrafya Öğretmenliği

2018-2022 İstanbul/Ömer Nasuhi Bilmen AİHL Coğrafya Öğretmenliği

2022- İstanbul/Marmara Kız AİHL Coğrafya Öğretmenliği