

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE SINIF
YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Birgül KARAKAŞ

İstanbul

Nisan-2025

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

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE SINIF
YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Birgül KARAKAŞ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Latife KABAĞLI ÇİMEN

İstanbul
Nisan-2025

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Prof. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN (Islak İmza)

Üye Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ (Islak İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi. Orkun Osman BİLGİVAR (Islak İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Islak İmza

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandırıldığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki 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 yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Islak İmza

Birgül KARAKAŞ

ÖN SÖZ

Araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN Hoca'ya, sorduğum her soruda dönüş sağlayan enstitü personellerine ve bu süreçte desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

Birgül KARAKAŞ

İstanbul-2025

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Birgül KARAKAŞ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN

Nisan, 2025 -101 Sayfa

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüş ve çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem grubu, 413 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, demografik bilgi formu, Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Eğitim düzeyi açısından, yüksek lisans mezunlarının dışa dönüklülük ve öz denetimlilik düzeyleri anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuş; lisans mezunlarının ise önlemsel, gelişimsel ve bütünsel sınıf yönetimi puanları daha yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre, yalnızca nörotiklik boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf mevcudu değişkeninde, sınıf yönetimi yaklaşımlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiş, daha kalabalık sınıflarda öğretmenlerin tepkisel, gelişimsel ve bütünsel puanlarının arttığı görülmüştür. Hizmet içi eğitime katılımında ise kişilik özellikleri üzerinde önemli bir farklılık yaratmış; eğitim alan öğretmenlerin dışa dönüklülük, öz denetimlilik ve deneyime açıklık puanları daha yüksek çıkmıştır.

Korelasyon analizine göre; dışa dönüklülük, öz denetimlilik ve özellikle deneyime açıklık gibi kişilik özelliklerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla pozitif ve anlamlı ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Deneyime açıklık değişkeni tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel ve genel sınıf yönetimi yaklaşımları ile anlamlı ve olumlu ilişkiler göstermiştir. Öz denetimlilik ise tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve genel sınıf yönetimi ile pozitif yönde ilişkilidir. Öte yandan, nörotiklik değişkeni sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla negatif yönlü anlamlı ilişkiler göstermiştir.

Regresyon analizine göre ise öğretmenlerin beş faktörlü kişilik özelliklerinden yalnızca deneyime açıklık alt boyutunda sınıf yönetimi yaklaşımları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Diğer alt boyutlarda (dışa dönüklülük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik, nörotiklik) sınıf yönetimi yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik Özellikleri, Öğretmen kişilikleri, Sınıf yönetimi yaklaşımları.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERSONALITY TRAITS AND CLASSROOM MANAGEMENT APPROACHES

Birgöl KARAKAŞ

Master's Thesis, Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN

April, 2025 – 101 Pages

This research was conducted based on the correlational survey model, one of the quantitative research designs. The population of the study consisted of teachers working in secondary and high schools in Istanbul during the 2023–2024 academic year. The sample group comprised 413 teachers. Data were collected using a demographic information form, the Five-Factor Personality Inventory, and the Classroom Management Approaches Scale.

In terms of educational level, postgraduate teachers were found to have significantly higher levels of extraversion and self-discipline, whereas undergraduate teachers scored higher on preventive, developmental, and holistic classroom management approaches. Regarding professional seniority, a significant difference was observed only in the neuroticism dimension. For the class size variable, significant differences were found in classroom management approaches; teachers working in more crowded classrooms scored higher in reactive, developmental, and holistic dimensions. Participation in in-service training also created significant differences in personality traits, with teachers who received training scoring higher in extraversion, self-discipline, and openness to experience.

According to the correlation analysis, personality traits such as extraversion, self-discipline, and especially openness to experience were found to have positive and significant relationships with classroom management approaches. The openness to experience trait showed significant and positive correlations with reactive, preventive, developmental, holistic, and general classroom management approaches. Likewise, self-discipline was positively associated with reactive, preventive, developmental, and general classroom management. On the other hand, the

neuroticism variable exhibited significant negative correlations with classroom management approaches.

Based on the regression analysis, among the five-factor personality traits, only openness to experience was found to be a significant predictor of classroom management approaches. The other traits (extraversion, agreeableness, self-discipline, and neuroticism) did not have a statistically significant effect on classroom management approaches.

Keywords: Personality Traits, Teacher Personality, Classroom Management Approaches



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1.Problem.....	2
1.2. Amaç.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER	7
2.1.Kişilik Tanımı ve Kavramı.....	7
2.2.Kişilik Özellikleri	8
2.3.Kişiliği Etkileyen Faktörler	10
2.3.1. Kalıtsal Faktörler	10

2.3.2. Çevresel Faktörler.....	10
2.4.Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri	11
2.5. Beş Faktör Kişilik Modeli	13
2.5.1. Dışadönüklük.....	14
2.5.2. Duygusallık (Nevrotizm).....	15
2.5.3. Deneyime Açıklık.....	16
2.5.4. Sorumluluk/Öz Denetimlilik	17
2.5.5. Uyumluluk/ Yumuşak Başlılık	17
2.6. Sınıf Yönetimi.....	18
2.7. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	20
2.7.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi.....	22
2.7.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi.....	22
2.7.3. Tepkisel Yaklaşım	23
2.7.4. Önlemsel Yaklaşım.....	24
2.7.5. Gelişimsel Yaklaşım.....	24
2.7.6. Bütünsel Yaklaşım.....	25
2.8. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	25
2.8.1. Sınıf İçi Faktörler.....	26
2.8.1.1 Öğretmen	26
2.8.1.2. Öğrenci	26
2.8.1.3. Program	27
2.8.1.4. Sınıfın Fiziki Durumu.....	27
2.8.2. Sınıf Dışı Faktörler	28
2.8.2.1. Aile	28
2.8.2.2. Okul	28
2.8.2.3. Çevre.....	29

2.9. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yapılmış Araştırmalar	29
2.10. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleriyle İlgili Yapılmış Araştırmalar	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	40
3.3.2. Beş Faktör Kişilik Ölçeği	40
3.3.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği	40
3.4. Verilerin Toplanması.....	42
3.5. Verilerin analizi.....	43

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	46
4.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Düzeyine İlişkin Bulgular	46
4.2.Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	47
4.3.Yaş'a Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	49
4.4.Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	51
4.5.Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	53
4.6.Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	55

4.7.Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	59
4.8.Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	62
4.9.Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitime Katılımına Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	64
4.10.Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi	66
4.11.Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi	68

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME.....	70
5.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımların Demografik Yapısına Yönelik Tartışma ve Sonuçları	70
5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç	70
5.1.2. Yaş Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç	71
5.1.3. Medeni Duruma Göre Tartışma ve Sonuç	72
5.1.4. Eğitim Düzeylerine Göre Tartışma ve Sonuç	72
5.1.5. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç	73
5.1.6. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç	74
5.1.7. Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç	75
5.1.8. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç	76
5.2. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasında Anlamlı İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç	77
5.3. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Düzeyine Yönelik Tartışma ve Sonuç	77

5.4. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Anlamlılık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	78
SONUÇ	80
KAYNAKÇA	82
EKLER	92
EK1: Valilik Onayı.....	92
EK2: Ölçek Bilgilendirmesi	93
EK3: Kişisel Bilgiler Formu	94
EK4: Beş Faktör Kişilik Ölçeği	95
EK5: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği	96
EK6: Beş Faktör Kişilik Ölçeği Onayı	97
EK7: Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği Onayı.....	97
EK8: Etik Kurul Onayı	99
ÖZGEÇMİŞ	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Frekans Dağılım Tablosu.....	37
Tablo 3.2: Ölçek Düzeylerinin Frekans Dağılımı, Normallik ve Güvenilirlik Sonuçları.....	44
Tablo 4.2: Ölçek Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	47
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Medeni Durumlara Göre Karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması.....	53
Tablo 4.6.1: Beş Faktörlü Kişilik Ölçek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.6.2: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 4.7: Sınıf Mevcuduna Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarını Karşılaştıran ANOVA Sonuçlarını Sunmaktadır.....	59
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Görev Yapılan Eğitim Kademelerine Göre Karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi.....	69

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Akt	: Aktaran
ev	: Çeviren
Ed	: Editör
sf	: Sayfa
vd	: Ve Diğerleri
TDK	: Türk Dil Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim doğumla başlayan, ailede şekillenen, toplum ve okul ile istenilen davranışların elde edilmesi için bireyde istendik davranışların oluşması için sağlanan süreçtir. Bireyde bu sürecin ebeveynlerinden sonra sağlıklı bir kişilik almasını sağlayan en önemli kişiler öğretmenlerdir. Öğretmen, bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik bilgileri öğretmeyi kendine meslek olarak edinen ve eğitim kurumlarında öğrencilerine bu çerçevede ders veren kimsedir (TDK, 2024).

Öğretmen öğrenciyi bir mimar gibi projelendirip, sanatçının renkli hayal dünyasına sahip kılıp, bir bilim adamının çalışma disiplini ve yöntemini aktarabilecek kişidir. Öğretmenler öğrencilerin eğitiminde etkinlikleriyle, kişilik özellikleriyle de doğru orantılı olabilmektedir. Öğretmenler, sabırlı, anlayışlı, analiz ve sentez yapabilen, kararlı, düzenli, yöntemli çalışan, girişken, sıcak kanlı, esprili, hayal kurabilen ve kurduran, saygılı, samimi, empati kurabilen ve liderlik özelliğine sahip kişiliklerden oluşabilmelidir (Erdoğan, 2011).

Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta etkili öğrenme için yaptığı, planlama, uygulama, zaman yönetiminin etkin kullanıldığı, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlandığı, iletişimin uzlaşa ve sağlıklı gerçekleştiği, öğrenme ve öğretme için oluşturulan etkili ortam şeklinde tanımlanabilir (Erdoğan, 2011; Kaplan, 2018; Yıldırım, 2012).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin kullandığı strateji, teknik ve yaklaşımları içermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde uyguladıkları yaklaşımlar:

Geleneksel yaklaşım, bu yaklaşım öğretmen merkezli bir modeldir. Sınıfta disiplinin sağlanması önceliklerdendir. Çağdaş yaklaşımda ise öğretmen öğrenciyi araştırmaya ve düşünmeye sevk eden rehber konumundadır. Sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen merkezilik konumundan öğrenci konumuna yaşanan değişim süreci baskıcı, otokratik anlayıştan demokratik, işlevsel anlayışa evrilmiştir. Tek tip yönetim anlayışı yerine birden fazla özelliği içinde barındıran yeni yaklaşımlar; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşımlar benimsenip uygulamaya geçilmiştir (Metlilo, 2023).

Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmek için ceza ve ödül yöntemlerinin tercih edildiği bir yaklaşımdır. Önlemsel sınıf yönetimi yaklaşımı, olumsuz davranışları önlemeye ve olumlu davranışları teşvik etmeye odaklanır. Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak sınıf ortamını şekillendirir. Bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıf yönetiminin birçok bileşenini ve etkenini bir arada ele alır. Öğretmenler, öğrenci davranışları, sınıf iklimi, etkili iletişim ve öğrenci motivasyonu gibi faktörleri bütüncül bir şekilde değerlendirir ve sınıf yönetimi stratejilerini bu temel unsurlarla birleştirir. Bu farklı sınıf yönetimi yaklaşımları, öğretmenlerin öğrenci grubunun ihtiyaçlarına ve öğretim felsefelerine göre seçebileceği farklı stratejiler ve yöntemler sunmaktadır. (Erdoğan, 2011; Babaoğlu ve Yıldırım, 2011).

1.1. Problem

Öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri ile tercih ettikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin net olarak ortaya konulamaması, sınıfların yönetim yaklaşımlarına dair çözümlere yönelik etkili yöntemlerin belirlenmesini güçleştirmektedir. Öğretmenlerin kendilerine uygun yöntemi tercih etmeleri hem öğrenci için hem öğretmen için daha etkili ve yönetilebilir sınıfların oluşmasına yardımcı olacaktır.

Kişilik kendine has özelliklerle, bireyin doğumıyla başlayan, ruhsal, duygusal, sosyal, bedensel, bilişsel ve deneyimsel olarak çok yönlü özelliklerin çevrenin etkisinin birleşimiyle oluşturduğu özelliklerin bütünüdür (Özyılmaz & Gülbetkin, 2018).

Cüceloğlu'na göre kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, onu diğer bireylerden ayıran tutarlı ve yapılandırılmış ilişkilerin bütünüdür (Cüceloğlu, 2022: 401).

Kişilik, bireyin kalıcı ve kendine özgü duygu, düşünce ve davranış kalıplarını şekillendiren psikolojik özelliklerin bütünü (Cervone & Pervin, 2016: 8), Henry Murray göre kişilik, bireyin iç dünyasındaki düşünce, duygu, tutum ve davranışlarının belirli bir süreklilik gösterdiği ve dış dünyada da görülen karakteristik özelliklerdir. Erik Fromm insanların kişiliğinin temelinde toplumsal ve kültürel etkilerin olduğunu vurgular, bu yüzden de kişilik, bireyin iç dünyasının ve davranışlarının sosyal çevreyle etkileşimini yansıtan dinamik bir süreç olduğunu, Erik Erikson ise kişiliği psikososyal gelişim evrelerine dayandırır ve yaşam boyunca bireylerin karşılaştığı psikososyal

krizlerin, kişiliklerini şekillendirdiğini savunur (Büyüküysal, 2016).

Kişilik özellikleri, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını belirleyen, kalıcı ve istikrarlı özelliklerden oluşur. Bu özellikler, bireyin genel karakterini ve davranış kalıplarını tanımlar. Kişilik özellikleri, insanların farklılıklarını ve benzersizliklerini açıklamada önemli bir rol oynar (Şenel, 2019).

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıf içinde etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak için kullandıkları stratejiler ve tekniklerin tümüdür. Bu stratejiler, öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemeye ve disiplinli, işbirlikçi, motive edici bir sınıf ortamı sağlamaya yöneliktir (Çiftçi, 2015). Sınıf yönetimi aynı zamanda bireyin toplumsallaşmayı ve kurallarını öğrendiği ilk basamaklardandır. Bu yönetim altında yaşama etkin ve üretken katılması aktif vatandaş ve kendini gerçekleştiren birey olması da kolaylaşmaktadır (Aydın, 2023).

Sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezindeki talebe ve muallimin konumu sınıf yönetimi yaklaşımları da belirlemektedir. Öğretmen merkezli bir yaklaşım tercih edildiğinde ve merkeze alındığında, öğretmen aktif öğrenci ise pasif konuma geldiğinde geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı ama etkinliklerde öğrenci merkeze alındığında ve öğretmen rehber konumunda olduğunda ise çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı uygulanmış olur (Burç, 2006).

Sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen merkezilik konumundan öğrenci konumuna yaşanan değişim süreci baskıcı, otokratik anlayıştan demokratik, işlevsel anlayışa evrilmiştir. Tek tip yönetim anlayışı yerine birden fazla özellik içinde barındıran yeni yaklaşımlar; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşımlar benimsenip uygulamaya geçilmiştir (Metlilo, 2023).

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim durumuna ve öğretmenlikte kıdem yılına, eğitim kademesine, sınıf mevcuduna ve sınıf yönetim ile ilgili aldığı kurslara göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, sınıf yönetimi yaklaşımlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma eğitim alanında önemli bir araştırma konusudur ve birçok açıdan önemli ve özgün değer taşımaktadır. Bunları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Eğitimde etkin bir sınıf yönetimiyle, öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu eğitimde etkin sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir. Çünkü öğretmenlerin kişilik yapıları, sınıf içi etkileşimde ve öğrenci davranışlarının şekillenmesinde önemli bir faktör olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre hangi sınıf yönetimi yaklaşımlarının daha etkili olduğunun anlaşılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve sınıf ortamını olumlu yönde etkileyebilir. Bu araştırma sonuçları, öğretmenlere kişilik özellikleriyle sınıf yönetimi yaklaşımlarını daha iyi anlama ve değerlendirme fırsatı sunabilir. Bu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak sınıf yönetiminde daha etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Ayrıca bu araştırma ile eğitimde yeni ve yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesine ve öğretmenlerin eğitimde daha etkili, verimli olmalarını sağlamak amacıyla eğitim sisteminde inovasyon ve gelişimin tetikleyicisi olabilmeleri için yardımcı olabilir. Beş faktör kişilik modeline dayanan bu araştırma, psikoloji ve eğitim alanındaki literatüre

yeni bir perspektif ve katkı sunabilir. Bu çalışma ile eğitim ve psikoloji literatüründeki az sayıdaki çalışmalara katkı sağlayabilir. Araştırma, farklı kişilik seçenekleri, sınıflardaki farklı öğrenci profilleriyle nasıl etkileşime girildiğini belirleyerek, bireyselleştirilmiş öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Araştırma, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarına, bireysel kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi yöntemleri üzerinde nasıl odaklanması gerektiği hakkında önemli ipuçları sağlayabilir. Öğretmenlerin kişiliğinin değişimi, öğrencilerin verimliliği üzerindeki etkilere odaklanarak, sınıf içi dinamiklerin nasıl iyileştirilebileceği konusunda değerli bilgiler sunabilir. Bu bilgiler, öğretmen yetiştirme programlarının ve iyileştirme politikalarının daha etkili bir şekilde desteklenmesine yardımcı olabilir. Bu tür çalışmalar, eğitimcilerin ve araştırmacıların öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirme ve geliştirmelerini daha geniş bir bilgi tabanına sahip olmalarını sağlayabilir.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılanların bu ölçüm araçlarına samimi ve gerçek yanıtlar verdiği kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında;

İstanbul’ da ortaokul ve liselerde görev yapan 413 öğretmenden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, öğretim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için sınıfta gelişime yönelik bir ortam oluşturma, istenmeyen davranışları önleme ve yönlendirme çabalarını kapsayan bir yönetim sürecidir (Şişman ve Turan, 2020).

Kişilik: Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından yapılan kişilik tanımlamalarında kişilik; “bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet”, “insanlara yakışacak durum ve davranış” ve “bireyin toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü” olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2024).

Kişilik özellikleri: Bireyin davranışlarını tanımlayan sürekli ve kalıcı özellikler olarak tanımlanır (Robbins & Judge, 2015).

Beş Faktör Kişilik özellikleri: Beş Faktör Kişilik Modeli, kişiliğin özellikleri beş temel boyutlu ele alan yaygın bir kişilik teorisidir. Bu model ile yirminci yüzyılın sonlarında, özellik yaklaşımı kuramcıları beş faktör kişilik özellikleri modeli etrafında fikir birliğine varılmış, geniş bir kesim tarafından kabul görmüş ve kişilik araştırmalarında sıklıkla kullanılmıştır. Bu kuramı benimseyen psikologlar bilimsel dil yerine insanların günlük hayatlarında kendilerini ifade etmek için kullandıkları konuşma diline önem vermişlerdir (Cervone ve Pervin, 2016).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

Bu kısımda kişilik tanımı ve kavramı, kişilik özellikleri, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve beş faktör kişilik kuramı açıklanmaya çalışılmış, kişiliği etkileyen faktörler belirtilmiştir. Sınıf yönetimi, sınıf yönetimi yaklaşımları ve sınıf yönetimini etkileyen faktörler açıklanmaya çalışılmıştır. Sınıf yönetimi ve öğretmen kişilikleriyle ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kişilik Tanımı ve Kavramı

Etimolojik olarak bakıldığında, kökeni Antik Yunan tiyatro oyuncularının gerçek kimliklerini gizlemek için kullandıkları “persona” adlı maskeye dayanan “kişilik” kavramının, zamanla “kişilik” anlamına gelen “personality” kelimesine dönüştüğü görülmüştür (Göl, 2015).

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından yapılan kişilik tanımlamalarında kişilik; “bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet”, “insanlara yakışacak durum ve davranış” ve “bireyin toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü” olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2024).

Ayrıca felsefeciler, tıpçılar ve psikologlar tarafından da kelimenin süreç içinde geliştiği ve değiştiği görülmektedir. Antik Yunan'da Hipokrat, insan kişinin kendi vücudundaki dört temel sıvının (kan, balgam, sarı safra ve kara safra) fazlalığının belirli kişilik özelliklerini şekillendirdiğini, Porta, Gall ve Spurzheim’ in yüz ve kafatası özelliklerini incelemeleri sonucunda bazı kişilik özelliklerinin olduğunu, Sigaud, Auliffe, Davenport ve Kretschmer’ in bedenin dış görünüşü ile kişilik kavramını açıklamaya çalıştıkları görülmüştür (Konal, 2022).

Freud'un psikanalitik; Jung, Adler, Horney ve Erikson'un neo-analitik; Galton, Gottesman ve Eysenck'in biyolojik; Pavlov, Miller ve Donald'ın davranışsal; Kelly, Rotter ve Bandura'nın bilişsel; Allport, Cattell ve Murray'in özellik; Fromm ve Rogers'ın hümanistik yaklaşımlarıyla açıklanmaya çalışılan kişilik, doğumda başlayan ve bireyin kendine özgü, istikrarlı ve kalıcı özelliklerini şekillendirmeye devam eden

davranış örüntüleri olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikler, çevreyle etkileşimde sergilenen tutumlar ve tepkiler ile kişinin sosyal yaşamı boyunca edindiği dünyayı algılama biçimleri, değerler ve inançlar aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Cervone & Pervin, 2016).

Ayrıca kişilik kavramı için ortak bir tanım yapılmamakla birlikte tarihsel süreç ve psikologlar tarafından yapılan tanımlarda kişilik kavramı için ince farklılıkların yapıldığı belirtilmiştir. “Kişilik psikologları kişilik kelimesini bir bireyin durağan (sürekli) ve ayırt edici duygu, düşünme ve davranış kalıplarına katkı yapan psikolojik özellikler” olarak tanımlamışlardır (Cervone ve Pervin, 2016: 8).

McMartin (2020), insanların hayatları boyunca kişiliklerine ulaşmaya çalıştığını söylemekte ve kişiliği; “bireyin yaşamı boyunca çevresine karşı biricik adaptasyonları sırasında kendini gösteren ayırt edici, motivasyonel, duygusal, bilişsel ve manevi atıfların geliştiği bir sistem” olarak belirtmiştir. Burger (2021) kişiliği, “bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler” olarak, Cüceloğlu (2022: 401) kişiliği, “bireyin içiyle ve dışıyla kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılmış bir ilişki biçimi” Yazgan İnanç ve Yerlikaya (2018: 3), kişiliği “Bireyi diğerlerinden ayıran, bireye özgü, tutarlı ve yapılaşmış özellikler bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır.

2.2.Kişilik Özellikleri

Geçmişten günümüze kişiye dair söylenen her söz ve onu tanımlamak için kullanılan her kelime, onu anlamak ve anlatmak için kurulmuştur. Kişinin özellikleri de kalıtsal ve çevresel etkilerle şekillendirdiği, tutarlı davranış, his ve düşünce kalıpları olarak ifade edilebilir (Cervone ve Pervin, 2016).

Allport, kişilik özelliklerini üç kategoride incelemiştir: Merkezi kişilik özellikleri; kişinin en belirgin ve baskın özellikleri, ikincil özellik; daha sınırlı durumlarda ve koşullarda ortaya çıkan, belli durumlara uyum sağlamak için sergilenen özellikler, durağan kişilik özellikleri; bireyin yaşamının hemen hemen her alanında görülen, kişiliğinin temelini oluşturan özelliklerdir (Dal ve Eroğlu, 2015).

Sığrı ve Gürbüz (2015: 98) kişiliğin dinamik bir yapı olduğunu, düşüncelerini, davranışlarını belirleyen fiziksel ve psikolojik sistemin tümünden oluştuğunu ve bunun sonucunda kişiliğin bazı temel özelliklerinin olduğunu söyleyerek şu şekilde sıralamışlardır. Kişilik, yalnızca parça veya kırıntıların bir araya getirilmesiyle oluşmaz; kendi bütünlüklü bir yapıya sahip olup, durağan bir yapıdan oluşan tipik, aktif ve süreç odaklı bir olgudur. Kişilik psikolojik bir kavram olmasına rağmen, fiziksel bedenlerle bir biçimde bir yapı olup kişinin dünya ile kurduğu ilişki biçimini belirlemede etkilidir. Kendini tekrarlar, modeller ve performanslar aracılığıyla gerçekleştirir ve davranış, düşünce ve duygular gibi birçok farklı biçimde ortaya çıkabilir.

Eren (2014: 83-85) kişiliği, bireye ait olan fizyolojik, zihinsel ve ruhsal özellikleri hakkındaki bilgisi olarak tanımlarken aynı zamanda bir bireyin başkaları tarafından nasıl algılandığı, onun toplum içinde belirli özellikleri ve rolleri üstlenmesine bağlıdır ve kişiliğin başlıca özelliklerini şu şekilde izah eder:

Kişilik, getirdiği özelliklerle sonradan kazanılan özelliklerin bir bütünü oluşturur. Bu özellikler düzenli bir kazanım sonucunda yapı haline getirildiğinde, kişisel olarak adlandırılan bütüncül bir olgu ortaya çıkmaktadır. Kişinin bireysel kişiliğini öne çıkaran özellikleri vardır ve bu sayede sayısız farklı kişilik tipinden söz edilebilir. Kişilik, bireylerin eğilimlerini çevresine uyumlu hale getirir. Aynı kişi, farklı çevre koşulları altında farklı tutum ve davranışlar sergileyebildiğinden, kişilik bir sosyal uyum kavramı olarak da kabul edilebilir. Her özelliğin kendine has bir karakteri vardır ve bu karakter bütünün vazgeçilmez bir parçasıdır

Robbins ve Judge (2015) kişilik özelliklerini, bireyin davranışlarını tanımlayan sürekli özellikler olarak tanımlamış; kişiler utangaç, saldırgan, boyun eğen, tembel, hırslı, sadık ve korkak gibi davranışları birçok defa sergiler ve kalıcı olarak göstermeye başlarsa bu özellikler kişilik özellikleri olarak tanımlanır ve bireyi tanımlamada önemli hale gelir diye belirtmiştir.

2.3.Kişiliği Etkileyen Faktörler

2.3.1. Kalımsal Faktörler

İnsanoğluna ailesinden boy, göz ve saç rengi, sağlık durumları, kan grubu, genotipin oluşumlarının yanında kalıtımla birlikte kişilik özelliklerinin de geçtiği araştırmalarda belirtilmiştir. Genetik faktör ile kişiliklerin davranışsal yönleri arasında olumlu bir ilişki gözlemlenmiştir. Aileden gelen genlerle bazı özelliklerin kalımsal olarak geçtiğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Dünyaya geldiklerinden bu yana farklı ülkelerde ayrı yaşayan tek yumurta ikizlerinin benzer kişilik özelliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir (Robbins ve Judge, 2015).

Kişiliğin bebeklerde bile birbirinden farklılık gösterdiği, bazı bebekler sakin iken bazılarının hareketli olduğu, bazılarının farklı bireyler karşısında huzursuz olduğu gözlemlenirken bazılarının hemen o kişiye alıştıkları görülmektedir. Yeni doğan bebeklerdeki bu farklılıklar kişiliğin kalımsal olarak var olduğu düşüncesini güçlendirmiştir (Gençtanırım- Kurt, & Çetinkaya- Yıldız, 2017).

Kalımsal etkileriyle ilgili yapılan araştırmalar evlat edinilen ve ikiz olan çocuklar üzerinde daha çok yoğunlaşmış ve kalıtımın kişiliğe ne kadar etki edebileceği gözlemlenmiştir. Tek yumurta ikizleri tek yumurtadan oluştukları için daha fazla benzer genleri taşıırken, çift yumurta ikizleri ise farklı genleri de taşımaktadır. Böylece ikizler üzerinde yapılan bu araştırmalar, genetik etkilerin kişiliğin oluşumunda ne kadar etki ettiğini, şekillendirdiğini incelemiştir (Cicarelli, & White, 2016).

McCrea ve Costa'nın beş faktör kişilik kuramı da kalımsal faktörlerin kişiliği etkilediğini savunan en güçlü "kalımsal" duruşlardan bir tanesidir (Cervone ve Pervin, 2016).

2.3.2. Çevresel Faktörler

Bireyin tutumları, değerleri, iletişim tarzları, disiplin yaklaşımları ve bireyin duygusal deneyimlerini karşılama biçimleri, arkadaş grupları ve sosyal gruplarla olan iletişimi, yetiştiği çevredeki sosyoekonomik koşullar, kültürel değerler ve toplumsal normlar, din ve inanç sistemleri, eğitim süreci, bireylerin düşünme özellikleri, sosyal sorumlulukları, ait olduğu etnik veya kültürel gruplar kişiliğinin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Pınar, 2022).

Çevresel ve kültürel etkiler, bireyin iç dünyasıyla dış dünyası arasındaki çeşitliliği şekillendirerek kendini gerçekleştirmesine, uyum sağlamada ve sosyal kimlik oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır.

Kişiliğe etki edip ve şekillenmesinde tek bir faktörün olmadığı, kalıtımsal, sosyal ve kültürel etkilerin olduğu, bu faktörlere yaklaşımların kuramdan kurama farklılık gösterdiği ve kimi kuramcıların kuramlarını sadece tek bir faktöre indirip diğerlerini göz ardı ederken kimi kuramcıların kişiliğe daha eklettik yaklaşımları söylenmiştir (Gençtanırım- Kurt, & Çetinkaya- Yıldız, 2017).

Bazı yazarlar ise çevresel faktörlerin etkisi ile kişiliğin devamlı olarak geliştiğini belirtmiştir (Dal ve Eroğlu, 2015).

Cervone ve Pervin(2016) kişiliği etkileyen faktörleri incelediklerinde, kişilikte istikrar ve değişimlerin olabileceğini gözlemlemiş ve yaptıkları incelemeler sonucunda bazı verilerin şu şekilde ortaya çıktığını söylemişlerdir.

1. *Kişilik kısa zaman aralığından uzun zaman aralığına göre daha duranıdır.*
2. *Kişilik yetişkinlikte çocuklukta olduğundan daha duranıdır.*
3. *Genel özellikler açısından istikrarlı olduğuna dair delil olmasına rağmen, gelişim sırasında istikrarlılık düzeylerinde bireysel farklılık bulunmaktadır.*
4. *Genel özelliklerdeki istikrar delillerine karşın, çocukluk ve yetişkinlik dönemindeki değişimin üzerindeki çevresel etkilerin sınırları hala belirlenmeyi beklemektedir.*
5. *İstikrarın bazı sebepleri genetikdir, bazıları ise çevreseldir.*

2.4.Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Öğretmenlerin kişilik özellikleri hakkında görüşler tarih boyunca tartışılmıştır. Farabi, öğreticinin yaşamlarını iki grupta ele alır: biri eğitimcinin yaşamıyla birlikte gelen yani genetiğinde olan, diğeri ise sonradan kazanılan niteliklerdir. Ona göre doğumla gelen özellikler; “beden yapısı, zekâ, bellek, güzel konuşma, öğrenme ve öğretme sevgisi, aşırı yeme ve şehvetten uzak durma, yumuşak huyluluk, azim ve iradeye sahip olma” gibi özelliklerden oluşur. Daha sonra kazanılan nitelikler ise “bilgelik, bilgi, akıllı yerinde kullanabilme, toplumun yararını gözetme, iyi bir öğretici olma, zorluklara ve streslere dayanıklı olma” gibi özellikler içerir (Toprak, 2020).

İbni Sina ise öğretmenlerin bilgili, dürüst, dindar, nazik, vicdanlı, temiz, çocukların eğitim ve öğretimi hakkında bilgi sahibi olmalı, çocukların yeteneklerini ve becerilerini anlamalı ve onları kendi haline bırakmadan onlarla ilgilenmelidir. Ayrıca İbni Sina bir eğitimcinin öncelikle kendisini tanıyıp kendisini geliştirmesi gerektiğini vurgular (Zuhal & Ayyıldız, 2021).

Aydın (2023: 6-8) “Öğretmen, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir” der ve ideal öğretmen özelliklerini şu şekilde sıralar:

1. Öğretmen, kalıplaşmış ön kabullerden uzak, farklı düşüncelere ve eleştirilere açıktır.
2. Öğretmen, psikolojik olarak dengeli, tutarlı ve sağlıklı bir kişilik tutumuna sahiptir.
3. Öğretmen, kendisiyle, çevresiyle ve evrensel kabullerle barışıktır.
4. Öğretmen, gelişmeye ve öğrenmeye açık, bilgi aktarımı konusunda başarılı ve etkindir.
5. Öğretmen, iletişim yönünden başarılı, bilimsel ve sanatsal etkinliklere karşı meraklıdır.
6. Öğretmen, ekip çalışmasına yatkın, üreten ve paylaşımına açıktır.
7. Öğretmen, olaylar karşısında objektif bakabilen, düşüncelerinde ve yargılarında esnek ve akılcıdır.
8. Öğretmen mesleğini tutku ile yapan, öğrencilerini seven, eğitimin sınırsız olanaklarından yararlanarak, yaşamı çağın koşullarına uygun olarak yorumlama yeteneğine sahip olan kişidir.

Çelikten (2005) için öğretmenlerin kişilik özellikleri şu şekilde olmalıdır:

1. Olaylar karşısında sabırlı, dayanıklı, çözüm odaklı ve kontrollü olmalıdır,
2. Öğrencilere karşı sürekli olarak dost canlısı, şefkatli, hoşgörülü, güvenilir, dürüst, objektif, anlayışlı, esprili, cesaretlendirici ve destekleyici bir tavır sergiler.
3. Başkalarına karşı saygılı, farklı görüş ve düşünceye, eleştirilmeye açık, arabulucu ve adilliğiyle hakem olabilecek biri olmalıdır.
4. Kendine karşı ise kılık kıyafet noktasında bakımlı, özenli ve temiz, kendini geliştirmeye ve gelişime istekli olmalıdır.

Ayrıca Çelikten, Şanal ve Yeni'ye göre öğretmenler; öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olmalı, öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate almalı, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilmeli, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate almalı, yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilmeli, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilmeli, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeli, araştırmacı bir yapıya sahip olmalı ve yüksek başarı beklentisi olan kişilerden olmalıdırlar (Çelikten vd., 2005).

Öğretmenlerin kişilik özellikleri, eğitim sürecindeki etkilerini ve sınıf yönetimi becerilerini şekillendiren önemli bir unsurdur. Erdoğan, öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri entelektüel, sosyal ve karakter özellikleri olmak üzere üç başlıkta incelerken, niteliklerini bilgili, yetenekli, deneyimli, sağlıklı ve ahlaklı olmalı şeklinde belirtmiştir (Erdoğan, 2011).

Bu özellikler, öğretmen kişiliğinin öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu yönde kullanımı, eğitim sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi ve öğrencilerin başarılı bir şekilde eğitilmeleri açısından büyük öneme sahip olabilmektedir.

2.5. Beş Faktör Kişilik Modeli

Beş Faktör Kişilik Modeli, kişiliğin özellikleri beş temel boyutlu ele alan yaygın bir kişilik teorisi. Bu model ile yirminci yüzyılın sonlarında, özellik yaklaşımı kuramcıları, beş faktör kişilik özellikleri modeli etrafında fikir birliğine varmış, geniş bir kesim tarafından kabul görmüş ve kişilik araştırmalarında sıklıkla kullanılmıştır. Bu kuramı benimseyen psikologlar bilimsel dil yerine insanların günlük hayatlarında kendilerini ifade etmek için kullandıkları konuşma diline önem vermişlerdir (Cervone ve Pervin, 2016).

Modelin kökenleri, 1936'larda Gordon Allport ve HS Odbert'in dilsel kişilik özellikleri ifade edenin sınıflandırılması genişletilerek üretilmiş, Cattell, 1943; Digman ve Takemoto-Chock, tarafından 1981 yılında katkılar sağlansa da Costa ve McCrae tarafından 1985 yılında yapılan çalışma sayesinde model ile ilgili ölçek geliştirilmiş ve en geniş haliyle ele alınmıştır (Çiçek ve Aslan, 2020).

“Beş faktör kişilik modeli, geniş bir yelpazede yer alan kişilik yapılarının entegrasyonunu sağlaması ve böylelikle farklı yönelimlere sahip araştırmacılar arasındaki uzlaşmayı nispeten kolaylaştırması; kişilik özellikleriyle davranışlar arasındaki ilişkilerin sistematik bir biçimde incelenbilmesine olanak sağlaması ve kişiliği beş alt faktöre dayandırarak kişiliğe dair genel bir tanımlama sağlaması açısından ilgi çekicidir.” (Horzum vd., 2017).

Farklı kültürel ve etnik yaşantıların özelliklerine vurgu yaparak, objektifliği ortaya koymaya çalışan beş faktör kişilik kuramının en büyük öncüleri Costa ve McCrae olurken, modelle ilgili en son yapılan çalışmalar daha çok modelin farklı kültürlerdeki geçerliliği ve modelin güvenilirliği ile ilgili olmuş ve farklı gruplar üzerindeki yaş, cinsiyet, etnik yapılar modelin objektifliğini daha çok ortaya koymuştur (Çiçek ve Aslan, 2020).

Bu kurama göre kişiliğin, deneyime açıklık, duygusallık (nevrotizm), dışadönüklük, sorumluluk ve uyumluluk olmak üzere beş boyutu olan kuramın araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmesinin nedeni de kişilik özellikleri ve davranışlar arasındaki ilişkilerin sistematik olarak incelenbilmesi ve kişiliği gruplandırarak genel bir tanım sağlaması olmuştur (Horzum vd., 2017).

Costa ve McCrae (1992) tarafından geliştirilen beş faktörlü kişilik modelinin yaygın olarak benimsenmesinin ve sıklıkla kullanılmasının nedenleri şöyle özetlenebilir: Modelin uzunlaşması ve deneysel olarak kayıt altına alınması, zaman içinde farklılaşan kişiliği göstermesi ve biyolojik temellere sahip olması ve bu temeller üzerinden şekillenmesi, farklı kültür ve toplumlarda destek görmesi, ayrıca psikometrik açıdan kullanım ve değerlendirme kolaylığı sunması gibi özelliklere dikkat çekmektedir (Doğan, 2013).

2.5.1. Dışadönüklük

Dışadönük bireylerin temel özellikleri genellikle iyimser, sıcak, girişken, coşkulu, sosyal ortamlarda enerjik, mutlu, keyifli olan ve motive olup motive edebilen, macera dolu aktiviteler yapmayı seven kişiler olurken sosyal ortamlarda bulunup insanlarla hemen tanışan ve çabuk kaynaşan, olumlu duygular yaşamaya daha eğilimli olmaktadır (Horzum vd., 2017).

Dışadönük olan bireylerde puanlar yüksek olduğunda kendine güveni yüksek olan, ortamlarda kendini belli etmeyi seven, dikkat çeken, ilgi odağı olmaktan hoşlanan ve bu durumlardan da rahatsızlık duymayan kişilerdir. Bu insanlar ortamda öne çıkar ve bunun bağlamında liderlik özellikleri taşıyan, konuşma ve hareket anlamında kendisini kısıtlamayan girişken bireylerdir (Çiçek ve Aslan, 2020).

McCrae ve John (1992) göre, dışadönük bireylerin puanları düşük olduğunda, çekingen, sosyal ortamlarda olmayı çok sevmeyen, pasif ve yalnız kalmayı tercih eden, genellikle sakin, risk almayı sevmeyen, daha dingin bir yaşamı tercih eden ve ilişkilerinde de mesafeli bir tavır sergileyen kişilerdir (Çiçek ve Arslan, 2020).

2.5.2. Duygusallık (Nevrotizm)

Nevrotizm başlangıçta Eysenck gibi araştırmacıların kişilik envanterinde yer almış olan iki faktörden biridir. Eysenck göre nevrotiklik, gerilim, depresyon, utangaçlık ve karamsarlık gibi özellikleri organize etmektedir (Cervone ve Pervin, 2016).

Ayrıca beş faktör kişilik kuramında bireyin duygusal dengesinin olup olmadığını ifade eden nörotizm, kaygı, depresyon ve öfke gibi olumsuz duyguları yaşamaya daha eğilimli olan bireyleri de ifade etmektedir (Horzum vd., 2017).

McCrae ve John'a göre psikolojik sıkıntı, gerçekçi olmayan fikirlere, aşırı arzulara veya dürtülere ve uyumsuz başa çıkma stratejilerine yatkın bireyleri karakterize eder. Bu boyutta yüksek puan alanlar kaygılı, gergin, duygusal, güvensiz, yetersiz ve hipokondriyak özellikler gösterme eğilimindedir (Cervone ve Pervin, 2016).

Nevrotik bireyler, stresli olduklarında daha sert tepkiler verip küçük şeylerden de kolayca etkilendikleri için bu da onların yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu kişilikler; endişeli, gergin, umutsuz, huzursuz, sabırsız, ani ve büyük duygu değişimleri olan, tekrar eden, rahatsız edici düşünce ve endişeleri olan, eleştirilere, beğenmedikleri davranışlara aşırı tepkiler verebilmektedirler (Kaya, 2022).

McCrae ve John'a göre duygusallık, düzeyi düşük olan bireyler sakin, rahat, duygusal açıdan tepkisiz, cesur, kendine güvenen ve kendine güvenli kişilerdir (Cervone ve Pervin, 2016).

Nevrotik düzeyi düşük olan yani duygusal denge durumu kontrol altında olan bireyler, stresli durumlarda sakin olup sağlıklı tepkiler verirler. Değişen koşullarda ve kriz durumlarında uygun tepkiler verip duygularını yönetme noktasında daha becerikli olup sakin kalabilmekte, kendine güven duygusu yüksek olduğundan bu durumlara uygun stratejiler geliştirebilirler (Kaya, 2022).

2.5.3. Deneyime Açıklık

Deneyime açıklık boyutu, hayal gücü yüksek, entelektüel yönü gelişmiş, açık fikirli, yeni duygu ve düşüncelere açık olma eğilimini temsil etmektedir (Horzum vd.,2017).

McCrae ve John göre bu boyuttaki kişiler, sanat ve güzelliğe karşı ilgili, hayal gücü çeşitli, farklı şeyleri keşfetmekten ve denemekten korkmayan kişiler olabilmektedirler (Çiçek ve Aslan, 2020).

Deneyime açık olan bireyler, yeni bilgilerin peşinden giden, farklı konuları keşfetme konusunda meraklı ve heyecanlı ve karmaşık kavramlara hâkim olma konusunda güçlü bir ilgiye sahiptirler, değişiminden korkmayan, tam tersine değişimi bir fırsat olarak gören bu bireylerin ortamlara uyum süreçleri de hızlı olmaktadır.

Sanat, edebiyat, estetik ve doğanın güzelliğine karşı meraklı ve duyarlı, farklı sanat dallarına ilgi duyan, sıra dışı ve farklı perspektiflerden bakabilen, araştırmalarını da bu pencereden bakarak yaparlar. Tartışmalara, kültürel çeşitliliğe açık ve öğrenmeye meraklı olup hep bir arayış içinde olabilmektedirler.

Soyut düşünme yeteneğine sahip olan deneyime açık bireyler, psikolojik, felsefi ya da varoluşsal sorularla ilgilenmeyi ve bu konular üzerinde düşünmekten de keyif alırlar.

Deneyime açık bireyler, soyut düşünme yeteneğine sahiptir ve farklı bakış açılarına karşı daha anlayışlıdır. Felsefi, psikolojik ya da varoluşsal sorularla ilgilenir ve bu konular üzerinde düşünmekten keyif alır (Kaya, 2022).

McCrae ve Costa, düşük puan alan bireylerin çekingen, rutin şeyleri yapmayı tercih eden, yeniliklere kapalı, sakin ve durağanlığı seven, estetiğe merakı olmayan özellikler taşıdıklarını söylemektedir (Çiçek ve Aslan, 2020).

Deneyime açıklık boyutunda notu düşük olan bireyler daha gelenekselci bir yaklaşım içinde olup, yeni fikirlere karşı temkinli, mesafeli olmaktadırlar. Muhafazakâr bir tutum içinde olup rutinlerden kopmak istemezler ve bilindik yollardan gitmeyi tercih etmektedirler. Bu yüzden de standartlara bağlı olmayı tercih ederler (Kaya, 2022).

McCrae ve Costa'ya (1992) göre, bu kişilerin durağan bir yapıya sahip olmakla birlikte, yeniliklere kapalı, rutin etkinliklere bağlı, çekingen ve sanat-estetik konulara ilgisi olmayan özellikler sergilerler.

2.5.4. Sorumluluk/Öz Denetimlilik

Sorumluluk boyutu bireylerin programlı, planlı, dikkatli ve sergilenen öz denetim derecelerini ifade eder. Bu kişilikteki bireyler dürtüsel davranmayıp, iradeli, çalışkan, düzenli ve hedef odaklı olan kimselerdir (Horzum vd., 2017).

Beş faktörlü modelin sorumluluk boyutunda; dikkatli davranma, güçlü bir öz disiplin gösterme, harekete geçmeden önce durumu iyi değerlendirme gibi özellikler vurgulanmaktadır (Çiçek ve Aslan,2020).

Tatlılıoğlu'na (2014) göre, bu boyuta ilişkin olarak bazı araştırmacılar, bireyleri "başarı isteklerine sahip" olarak değerlendirirken, diğerleri ise kendini organize edebilen, dikkatli olma alışkanlıklarına sahip ve öz-disiplinle dirilmiş, gelişmiş bireyler olarak tanımlamaktadır.

McCrae ve Costa'ya göre, bu kişilik özelliğinde yüksek puan alan bireyler "düzenli, güvenilir, çok çalışkan, öz disiplinli, dakik, sorumlu, özenli, hırslı ve azimli" olmaktadır. Öte yandan, düşük puan alan kişiler ise "hedefsiz, güvenilirmez, tembel, dikkatsiz, ihmalkâr, iradesiz ve hedonist" niteliklere sahip olmaktadır. Ayrıca bu boyutta yüksek puan alan kimseler sağlıklarına dikkat etmekte ve kendilerine iyi bakarak yaşam kalitelerini artırmakta ve uzun ömürlü olabilmektedir (Cervone ve Pervin, 2016).

2.5.5. Uyumluluk/ Yumuşak Başlılık

Bu kişilik özelliği, yumuşak başlılık, uysallık olarak da bilinir ve öncelikli olarak kişilerarası ilişkilerle ilişkilidir. Bir bireyin katılım düzeyini ve iş birliğini onaylama derecesini ifade etmektedir (Horzum vd., 2017).

McCrae ve Costa'ya göre, uyumlulukta yüksek puan alan kişiler "yumuşak kalpli, iyi huylu, yardımsever, affedici, güvenen ve açık sözlü" olma eğilimindedir. Buna karşılık, uyumlulukta düşük puan alan kişiler "alaycı, kaba, şüpheli, iş birliğine yanaşmayan, intikamcı, acımasız, sinirli ve bencil" olma eğilimindedir (Cervone ve Pervin, 2016).

Uyumluluk puanı yüksek bireyler, iş birliğine yatkın, yardım sever, fedakarlıktan kaçınmayan, yumuşak başlı, nazik, çatışmadan kaçınmaya çalıştıkları için sosyal olarak kabul edilebilir bir tavır içinde olmayı tercih eden, samimi, dürüst, alçak gönüllü, empati duyguları yüksek kişiler olduklarından çevreleri tarafından sevilen kişiler olmaktadır (Kaya, 2022).

Burger göre, uyumlu düzeyi yüksek olan kişilikler, kibar, nazik, sağ duyulu, hoşgörülü ve birlikte çalışmaktan hoşlandıkları için ekip çalışmasına yatkın olmaktadır. Çevrelerine güven verdiklerinden samimiyetleri ve dürüstlükleriyle karşılıklarını da motive edebilmektedirler. İletişim yönleri kuvvetli olduğu için yönetici olduklarında astlarını iyi motive ederek ihtiyaçlarını karşılarlar. Ama düşük uyum düzeyine sahip olan kişilikler ise şüpheli olduklarından başkaları hakkında iyi düşünmeyip iş birlik içinde olmaktan kaçındıklarından dolayı rekabetçi bir kişilik sergilerler (Kaya, 2022).

2.6. Sınıf Yönetimi

Emmer ve Stough göre, öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemek ve yönlendirmek amacıyla kullandıkları stratejilerin bütünü, Evertson ve Weinstein için, öğretmenin dersin akışını düzenlemek, öğrencilerin dikkatini çekmek ve motive etmek, istenmeyen davranışları önlemek ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için kullanılan çeşitli teknik ve becerilerin toplamı, Jones ve Jones ise, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir iletişim kurmalarını, disiplinli bir sınıf ortamı oluşturmalarını ve öğrenci davranışlarını olumlu bir şekilde etkilemelerini sağlayan stratejilerin ve yetkinliklerin kullanılması ve Doyle göre de öğretmenin sınıf içinde öğrencilerin davranışlarını anlaması, yönlendirmesi ve yönetmesi için kullandığı bir dizi etkileşim ve organizasyon becerilerinden oluşan süreçler şeklinde tanımlamalar yapmışlardır (Kaplan, 2018).

Sınıf yönetimi, literatürde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarıyla tanımlanmıştır. Celep (2004), sınıf yönetimini, sınıfın amaçlarına ulaşabilmesi için öğretim kaynakları ile öğrencilerin uyumlu bir şekilde harekete geçirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Erdoğan'a (2011) göre sınıf yönetimi, öğrenme için uygun bir ortamın oluşturulması ve bu ortamın sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır. Sarıtaş (2003) ise sınıf yönetimini; eğitim programı, öğretim yöntemleri, etkinlikler, teknoloji, zaman yönetimi, öğretmen ve öğrenci gibi unsurlar arasında etkili bir eşgüdüm kurarak, öğrenmeye elverişli bir düzenin oluşturulması ve sürdürülmesi süreci olarak ifade etmektedir. Demirtaş ve Güneş (2002) ise bu süreci, sınıf yaşamının bir orkestra gibi uyum içerisinde yönetilmesi olarak metaforik bir şekilde tanımlamaktadır.

Bu tanımlar ortak olarak, sınıf yönetiminin sadece disiplin sağlamakla sınırlı olmadığını; öğretim süreçlerinin etkin planlanması, kaynakların etkili kullanımı ve olumlu bir öğrenme ortamının sürekliliği gibi çok yönlü unsurları kapsadığını vurgulamaktadır.

Robert Marzano, öğretimin ve öğrenmenin gerçekleştiği çevreyi kurmak için yapılması gereken koşullar (Wong & Wong, 2019), öğrenme için uygun bir ortam ve bu ortamın sürekliliğinin sürdürülmesi (Erdoğan, 2011), Coetze ve arkadaşları, ise olumlu bir atmosfer içinde öğrencilerin aktif katılım sağladığı, planlı, disiplinli bir örgütlenmenin sağlandığı ve öğretmenin liderliğinde yapılan yönetim diyerek sınıf yönetimini tanımlamışlardır (Durmuş vd., 2023).

Sınıf yönetimi, öğretim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için sınıfta gelişime yönelik bir ortam oluşturma, istenmeyen davranışları önleme ve yönlendirme çabalarını kapsayan bir yönetim sürecidir. Bu yönetim sürecinde doğru iletişim ve etkili zaman yönetimini sağlamak, öğrencilere kendilerini özgür ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı sunmak yeteneklerinin keşfedilmesine yardımcı olacaktır (Şişman ve Turan, 2020).

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıf içinde etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak için kullandıkları stratejiler ve tekniklerin tümüdür. Bu stratejiler, öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemeye ve disiplinli, işbirlikçi, motive edici bir sınıf ortamı sağlamaya yöneliktir (Çiftçi, 2015). Sınıf yönetimi, bireyin içinde bulunduğu toplumun değer ve dizgelerine uygun bir bireyselleşmeyi ve toplumsallaşmayı tanımlar. Sınıf yönetimi aynı zamanda bireyin toplumsallaşmayı ve kurallarını

öğrendiği ilk basamaklardandır. Bu yönetim altında yaşama etkin ve üretken katılımı aktif vatandaş ve kendini gerçekleştiren birey olması da kolaylaşmaktadır. (Aydın, 2023).

2.7. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanılan çeşitli yaklaşımlar içermektedir. Bu yaklaşımlar, öğretmenlerin öğrenci grubunun ihtiyaçlarına ve öğretim felsefelerine göre seçebileceği, kendi sınıf yönetimi yaklaşımlarını oluşturup geliştirebilecekleri stratejiler ve yöntemler sunmaktadır.

Karip'e (2019) göre sınıf yönetimi; öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamının oluşturulmasını kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç, sınıfın fiziksel yapısının düzenlenmesi, öğretim sürecinin planlı ve verimli bir şekilde yürütülmesi, zamanın etkin kullanılması, sınıf içi ilişkilerin belirli kurallar doğrultusunda yapılandırılması, etkili iletişimin sağlanması ve öğrencilerin öğrenme sürecine motive edilmesini içermektedir. Sınıf yönetimi bu yönüyle hem öğretimsel hem de sosyal dinamiklerin bütüncül bir biçimde yönetilmesini amaçlamaktadır.

Her yaklaşım, sınıf içinde nasıl bir rol üstlenileceği ve verileceğiyle ilgili nasıl ve hangi yöntem olacağına dair farklı bakış açıları sunar (Şişman ve Turan, 2020).

Sınıf yönetiminin etkili, verimli, istenen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi yaklaşımı önemli olmaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetiminde olumlu bir ortam oluşturmak ve eğitimi etkili kılmak için kullanılan yöntemleri içermektedir. Sınıf yönetimi yaklaşımı seçilirken şartlara ve hedeflere göre belirlenir ve süreci kolaylaştırmak için kullanılır. Hangi yaklaşımın kullanılması gerektiği öğretmenin konumu belirlemede ve öğrencinin de aktif veya pasif olmasını sağlamaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımları literatürde farklılık gösterse de en genel anlamıyla geleneksel ve çağdaş yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2023).

Birçok özelliği içinde barındıran bu yaklaşımlar Erdoğan (2011), Başar (2014), Sarıtaş (2005), Şişman ve Turan (2020) tarafından geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütüncül olarak sınıflandırılmıştır.

Turan (2022), sınıf yönetimi anlayışlarını bireyin doğasına ve eğitime ilişkin farklı bakış açılarına dayalı olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda, sınıf ve okul yönetimine yönelik yaklaşımlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Hümanist yaklaşım, sınıf ve okul yönetiminin temel amacını, öğrenciler için destekleyici, güvenli ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak olarak görmektedir. Bu anlayışa göre öğretmen, öğrencinin bireysel gelişimini ön planda tutmalı ve öğrenciyi merkeze alan bir atmosfer yaratmalıdır.

Davranışçı yaklaşım, öğrenci davranışlarının sürekli gözlemlenmesi, kontrol edilmesi ve yönlendirilmesini esas alır. Bu kurama göre eğitim, davranışların değiştirilmesi süreci olarak tanımlanmakta; ödül ve ceza mekanizmalarıyla öğrenci davranışlarının şekillendirilmesi hedeflenmektedir.

Psikanalitik yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecinin, geçmiş yaşantılarından ve dünyaya dair geliştirdiği algılardan etkilendiğini savunur. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını yalnızca dışsal etkenlerle değil, içsel süreçlerle de analiz etmeleri gerektiği vurgulanır. Bu bakış açısına göre etkili bir öğretmen aynı zamanda öğrencinin iç dünyasını anlayabilen bir rehber, hatta bir anlamda “psikiyatrist” rolünü üstlenmelidir.

Etkileşimci yaklaşım, sınıf yönetiminde etkili iletişimin belirleyici bir unsur olduğunu savunur. Bu yaklaşıma göre, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki sağlıklı iletişim, sınıfın sosyal dinamiklerini güçlendirmekte ve öğrenme ortamının niteliğini artırmaktadır.

Son olarak, bilişsel yaklaşım, öğrencinin düşünme biçimi, duyguları ve zihinsel süreçlerinin, sosyal çevreyi nasıl algıladığı ve bu çevreyle nasıl etkileşim kurduğu üzerinde durur. Bu yaklaşım, öğrencinin bilişsel yapısını merkeze alarak sınıf yönetiminde daha derinlikli bir anlayış geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bu farklı yaklaşımlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını şekillendirirken hangi insan anlayışını benimsediklerine göre farklılaşabileceğini göstermektedir.

2.7.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, otoriter bir öğretmen merkezli modeldir. Bu yaklaşımda, öğretmenler genellikle sınıfı kontrol etmek ve disiplini sağlamak için otorite kullanır, öğrencilere sıkı kurallar ve disiplin kuralları uygular. Geleneksel yaklaşımda, öğrenciler pasif bir rol oynar ve öğretmenin talimatlarına uymaları beklenir. Öğretmen geleneksel otorite figürü olarak algılanır, sınıfta disiplinin sağlanması için otokritik yöntemler uygulanmalı şeklinde kalıp yargıları referans alan bu yönetim yaklaşımı hem öğrenciler için hem de öğretmen için bir yük haline gelebilir. Çünkü bu yaklaşımın referans aldığı insan doğasının kötü olduğu doktrini, öğrenciyi daha çok yargılayan, suçlayan ve cezalandırılması gereken kişi olarak görmektedir (Aydın, 2023: 61-62).

Geleneksel yaklaşım sınıf içinde düzeni koruma açısından etkili olsa da öğrencilerin bireysel gelişimleri, aktif katılımları ve demokratik yaşamın kurallarını öğrenmeleri açısından problemler çıkarmaktadır (Erdoğan, 2011).

Öğrenci merkezli öğrenme yerine, bilginin ezberlenmesi ve daha çok disiplinin ön planda olduğu bu yaklaşımla, sınıf içinde düzenin korunmasında etkili olabilir, ancak öğrencilerin bireysel gelişimi ve çağın donanımlarına sahip olması noktasında günümüz dünyasının ihtiyaçlarını karşılamamaktadır.

2.7.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi

Modern sınıf yönetimi stratejisi, öğrenci odaklı bir öğrenme ortamını teşvik eder ve öğrencilerin duygusal, zihinsel ve entelektüel yönlerinin gelişimine öncelik verir. Bu yaklaşımda öğretmen öğrenim sürecini kolaylaştıran bir rehber rolünü üstlenmektedir. Sınıfta iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme ön planda tutulmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci kendi sorumluluklarını üstlenmeye teşvik edilirken bireysel farklılıklar, ilgi alanları ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulur. Öğretmen öğrencilere demokratik bir ortam sunarak kararların geniş uzlaşısı ile alınmasına ve belli amaçlar doğrultusunda öğrencilerin bütünleşmesine yardımcı olur. Aydın'a (2023: 64) göre sınıf, gerçek yaşamdan soyutlanmış, statik bir alan olarak değil; aksine, sürekli etkileşim ve değişim içinde olan canlı ve dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Çağdaş yaklaşımda öğretmen öğrenciyi araştırmaya ve düşünmeye sevk eden rehber konumundadır. Sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen merkezilik konumundan öğrenci konumuna yaşanan değişim süreci baskıcı, otokratik anlayıştan demokratik, işlevsel anlayışa evrilmiştir. Tek tip yönetim anlayışı yerine birden fazla özelliği içinde barındıran yeni yaklaşımlar; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşımlar benimsenip uygulamaya geçilmiştir (Metlilo, 2023).

2.7.3.Tepkisel Yaklaşım

Tepkisel sınıf yönetimi, davranışlarını düzeltmek için öğrenci davranışlarına tepki olarak ortaya çıkar. Olumsuz davranışlar gözlemlendiğinde, öğretmenler ceza ve disiplin yöntemleri kullanarak bu davranışları düzeltmeye çalışır. Tepkisel yaklaşımda, olumsuz davranışların önlenmesi yerine tepki verilir (Başar, 2014).

Tepkisel yaklaşımda öğrenci tarafından ortaya konulan olumsuz davranışların cezalandırılması, olumlu davranışlarında ödülle mükafatlandırılması sonucu uygulanan bir davranışçı yaklaşımdır. Öğretmenin temel amacı dersi aksatan, sınıf düzenini bozan öğrencilere hızlı tepkiler göstererek düzeni yeniden sağlamaktır (Wong & Wong, 2019).

Tepkisel yaklaşımda öğretmenin uygulayacağı eylem planının eğitim felsefesi ve pedagojik anlamda savunulur tarafının olması gerekmektedir. Eylem planı öğrencinin bilişsel gelişimine uygunluk göstermeli, uygulanabilir ve iyi sonuçlarla neticelenmelidir. Öğrenciye uygulanacak disiplin planının hangi kriterlerde uygulanacağı profesyonel bir değerlendirme ile olmalıdır. Tepkisel yaklaşım geleneksel yönetim anlayışının bir yansıması olmakla birlikte öğrencinin bilişsel özelliklerinden ziyade tepkinin yapısına ilişkin düzenlemelerle ilgilenmektedir (Metlilo, 2022).

Tepkisel yaklaşımda öğrenciler sürekli kontrol altında tutulması gereken güvenilir bireyler olarak görülür. Sınıftaki tüm kurallar geleneksel yaklaşımdaki gibi öğretmen tarafından belirlenir ve öğrencilerin kurallara uyması beklenir. Kurallara uyulmadığı zaman ceza ile karşılaşan öğrenci, öğretmenin istedikleri davranışları sergilediğinde ödüllendirilir. Tepkisel yaklaşımda öğrenciler sürekli komutla hareket etmeye zorlandığı için kaygı, korku gibi olumsuz duygular ortaya çıkabilir ve öğrenci ahlaki olarak olumsuz etkilenebilir (Altıntaş, 2016).

2.7.4.Önlemsel Yaklaşım

Önlemsel yaklaşım, sınıf içinde istenmeyen sonuçların ortaya çıkmasını engellemeye odaklanan bir sınıf yönetimi modelidir. Bu yaklaşıma göre, öğretmen, sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma amacıyla kurallar, rutinler oluşturur ve etkinlikler düzenler. Önlemsel modelde öğretmen öğrencinin davranışlarını önceden sezmesi, uygun şekilde tedbirler alması ve çıkabilecek sorunları iyi analiz ederek uygun stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2011; Bilir, 2014).

Önlemsel sınıf yönetimi yaklaşımı, olumsuz davranışları önlemeye ve olumlu davranışları teşvik etmeye odaklanır. Bu yaklaşımda, öğretmenler öğrencilere kuralları ve beklentileri önceden açıklar ve olumlu davranışları pekiştirerek istenilen davranışları teşvik eder (Başar, 2014).

Demirtaş'a (2019) göre öğretmen, istenmeyen davranışları azaltmak ve ortadan kaldırmak için sınıf ortamını kültürel, sosyal ve fiziksel açıdan uygun şekilde düzenlemelidir. Sarıtaş (2006), alınan önlemlerin bireylerden ziyade tüm sınıfı hedeflemesi gerektiğini belirtmektedir. Babaoğlu (2011), sonuca odaklanan tepkisel modelin aksine, bu modelin düşük performansın nedenlerine odaklandığını ve bu altta yatan nedenleri ele aldığını belirtmektedir.

2.7.5.Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak sınıf ortamını şekillendirir. Öğrencilerin yaşlarına ve yetenek düzeylerine göre uygun öğrenme fırsatları ve etkinlikler sağlanır. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedefler (Erdoğan, 2011).

Gelişimsel yaklaşım, öğrencilerin gelişimsel seviyelerine göre bireysel süreçlerini de göz önünde bulundurarak sınıf içi ortamı esnek bir yapıya göre düzenler. Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine uygun sınıf stratejileri belirlenerek öğrenme süreçlerine yardımcı olunur (Kaya, 2018).

Gelişimsel yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme hızlarına uygun yöntemleri, pozitif bir iletişim dili kullanarak güven ortamı içinde verilir. Öğrenciler işbirlikçi, problem çözme yoluyla grup çalışmalarına teşvik edilerek sınıf ortamının verimli olması sağlanır (Duran, & Özçimen 2024).

Bu yaklaşımda özne konumunda olan öğrenciyle beraber hareket eden öğretmen ahlaki temele dayanan kuralları beraber belirler. Öğrencinin içsel kontrol mekanizmaları güçlendirilerek, hatalı davranışların düzenlemesi sağlanır (Altıntaş, 2016).

2.7.6. Bütünsel Yaklaşım

Bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıf yönetiminin birçok bileşenini ve etkenini bir arada ele alır. Öğretmenler, öğrenci davranışları, sınıf iklimi, etkili iletişim ve öğrenci motivasyonu gibi faktörleri bütüncül bir şekilde değerlendirir ve sınıf yönetimi stratejilerini bu temel unsurlarla birleştirir (Duran, & Özçimen 2024).

Bütünsel yaklaşımda, başta önlemsel olmak üzere ihtiyaç halinde tüm sınıf yaklaşımlarını kullanır (Babaoğlu, 2011).

Karma bir yaklaşım olup tek bir yaklaşım yerine sınıf yönetimini daha etkili kullanmak için tüm yaklaşımları aynı anda kullanmaya olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Erdoğan, 2011).

Bütünsel yaklaşım öğrencilerin, fiziksel, zihinsel ve sosyal tüm ihtiyaçlarını karşılayacak yöntemleri bir arada vermeye çalışan bir yöntemdir. Eğitimi akademik başarılarından ibaret olarak görmeyip, bireylerin sosyal beceriler kazanmalarını ve yaşamları boyunca duygusal yönden dengeli, fiziksel yönden sağlıklı ve temel değerler gibi yaşam boyu gelişimlerini desteklemelerine odaklanır (Karatekin, 2018).

2.8. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetiminde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Sınıf yönetimini etkileyen faktörleri sınıf için ve sınıf dışı olmak üzere iki başlık altında inceleyebiliriz. Sınıf içi faktörler; öğretmen, öğrenci, program ve sınıfın fiziki durumundan oluşurken, sınıf dışı faktörler; aile, okul, yakın çevre ve uzak çevreden oluşmaktadır (Arslan, 2019).

2.8.1. Sınıf İçi Faktörler

2.8.1.1 Öğretmen

Sınıf yönetiminde öğretmen temel unsur olmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu kişisel ve mesleki donanımlar ve öğrencilerle kurdukları iletişim dili sınıf yönetiminin başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öğrenci merkezli yaklaşımları ve güven temelli bir ilişki kurarak sağlıklı bir iletişim ortamını oluşturmaları sınıf yönetimi açısından önemli görülmektedir (Aktaş vd., 2018).

Sınıf yönetiminin etkili olabilmesi için öğretmen tarafından öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, psikolojik koşulların sağlanması, fiziksel düzenlemelerin yapılması gerekli olduğu kadar öğretmen, sistemin değişkenlerini bütünleştirmek ve uyumlaştırmakla da yükümlüdür. Öğretmen geleneksel sınıf yönetimi anlayışı yerine öğrenci merkezli anlayışı benimsemeli, öğrencinin etkinliklerde nesneleşme tehlikesine karşın aktif öznesi olması yönünde çaba sarf etmesi gerekmektedir. Öğretmen öğrenmenin bir etkileşim süreci olduğunu unutmamalı, sürece gerçek duygu ve düşüncelerle etkin bir şekilde katılmayı sağlamak hem öğrenci için hem de öğretmen için motivasyon artırıcı olabilir (Aydın, 2023).

2.8.1.2 Öğrenci

Sınıf yönetiminde öğrenci faktörü, sınıftaki düzenin olumlu ve etkili bir şekilde sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencinin yaşı, gelişim düzeyi, bireysel farklılıkları ve ilgi alanları sınıf yönetiminde etkili olmaktadır (Erdoğan, 2011).

Öğrencinin öğrenme hızı, dikkat süresi ve yeteneği farklılık gösterir. Öğretmenin bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak uygun stratejiler geliştirmesi ve uygulaması önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerin güçlü yönlerini ön plana çıkararak ve zayıf yönlerini de bilerek onlara rehberlik etmeleri öğrencinin akademik başarısı açısından etkili olacaktır (Argon ve Sezgin-Nartgün, 2016).

Öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerini ve ilgilerini dikkate alarak ders içeriklerini çeşitlendirebilir ve derse aktif katılmalarını sağlayabilir. Öğrenciler için sağlanan güvenli ortamda öğrenci sadece akademik olarak değil duygusal ve sosyal beceriler yönünde de olumlu gelişim sağlayacaktır (Vatansever Bayraktar, 2015).

Sınıf yönetiminde disiplinli davranışların ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi öğrencinin kendini sınıfın bir parçası olarak görmesine yardımcı olacağı için onun sınıfın kurallarına duyacağı saygı sınıf yönetimini de destekleyecektir.

2.8.1.3. Program

Sınıf yönetiminde program faktörü; öğretimin yapısını, içeriğini, yöntem ve tekniklerini, ölçme ve değerlendirme sınıf yönetiminin planlamasında ve uygulamasında belirleyici etkilere sahiptir (Demirtaş, 2019).

Program geliştirilirken öğrenci beklentileri, programın toplumsal ihtiyaçlara cevap verme niteliği ve ekonomik yaşam perspektifindeki önemi temel ölçütler olarak ele alınmaktadır. Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile toplumsal yaşamın gerekleri arasında örtüşmeyen bir program, öğrencide istenilen olgunluğun oluşmasında yetersiz kalmaktadır. Program, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yetkisi altında olmasına rağmen, eğitimde uyulması gereken temel çerçeveyi sağlar. Öğretmenler, ellerindeki kaynakları değerlendirerek ve bu temel çerçeveye bağlı kalarak, programı kendi özel bağlamlarına uygun araçlar, materyaller ve ayarlamalarla uyarlayabilirler (Aydın, 2023).

2.8.1.4. Sınıfın Fiziki Durumu

Öğrenci ortamı, sınıftaki öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, sıraların düzenlenmesi gibi fiziksel değişkenlerin yanı sıra ışık, ses, renk, dolaplar, masalar gibi faktörlerden oluşur. Bu unsurlar öğretmen-öğrenci ilişkisini doğrudan etkiler (Aydın, 2023).

Öğrencinin ailesinden sonra sınıf, karşılaştığı ilk sosyal alanlardan biri olmaktadır. Öğrenci ailesinden sonra bu ortamda edineceği davranışlarla hayatına yön vermekte, geleceğini şekillendirmektedir. Öğrenciye sunulan olumsuz ortamlar eğitim kalitesini negatif yönde etkileyebilmektedir. Fiziksel etmenlerden amaç öğrencinin

motivasyonunu artırarak öğrenme ortamının daha etkili ve verimli olmasını sağlamaktır (Arslan, 2019).

Sınıf düzeni, öğrencinin dersi anlamasında ve öğretmenle olan etkileşiminde önemlidir. Konferans usulü düzen öğretmen merkezli ve geleneksel bir düzenin sembolüken, dairesel veya U şeklindeki bir sınıf düzeni öğrenci merkezli ve çağdaş yönetim yaklaşımlarını sembol etmekte ve öğrenci ile öğretmen etkileşimini artırmaktadır (Kaya, 2018).

2.8.2. Sınıf Dışı Faktörler

2.8.2.1. Aile

Çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte başlayan öğrenme sürecinin ilk durağı aile ortamı olmaktadır. Ailenin çocukla olan ilişkisi, çocuğa karşı tutumu çocuğun gelişimi üzerinde ciddi etkilere sebep olmaktadır. Çocuğun kişilik yapısının nasıl olacağını ilk temelleri ailenin çocukla kurduğu bu ilişki ile şekillenmektedir (Temel, 2015).

Çocuğun yetiştiği çevreyi bilmek, çocuğun yetiştiği aile ve çevresini de iyi tanımakla olur. Öğretmenlerin yapacağı ev görüşmeleri ve ailesiyle kuracakları iletişim sonucunda eğitim uygulamalarının amaçları desteklenmiş olur. Öğretmen çeşitli etkinliklere aileyi dahil ederek öğrencinin eğitim sürecine olumlu yönde katkı sunabilir (Arslan, 2019).

Öğrenci için aile ve okul temel iki eğitim kurumu olup öğrencinin en çok vaktini geçirip yaşamını şekillendirdiği mekanlardandır. Bu yüzden ailenin eğitim anlayışıyla okulun eğitim anlayışlarının uyumu önemli olmaktadır. Aile ile sınıf arasında iş birliğini sağlamak, öğrencinin duyuşsal ve düşünsel dünyasının şekillenmesine de katkı sağlayacaktır (Aydın, 2023).

2.8.2.2. Okul

Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçası olup okul kültürü, iklimi, yönetimi ve politikaları, kaynakları, hizmetleri, meslektaş ilişkileri ve mesleki gelişim olanaklarından doğrudan etkilenmektedir. Okul kültürünün benimsediği değerler öğretmen ve öğrenci üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Çelik, 2013).

Eğitimin yapısı ve niteliği gereği okul, demokratik bir yönetim anlayışıyla yönetilmeli, öğrencilerin demokratik yaşama dair edineceği bilgiler öğrencinin kişilik yapısının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu yüzden toplumsal yaşamın düzenine yapılacak katkıların ilk durağı olan okulun yönetim anlayışı, öğrencinin toplum ile kuracağı ilişkiye de büyük katkı sağlamaktadır. Okul merkezîyetçi ve hiyerarşik bir anlayışla yönetilirse tek düzelik, kuralcılık ve buyurganlığın getireceği sosyal çevreye yabancılaşmaya anlayışı sonucu sınıf yönetimi anlayışı da bundan olumsuz olarak etkilenecektir (Aydın, 2023).

2.8.2.3. Çevre

Okul ve çevre sürekli bir etkileşim halinde olup, çevrenin fiziki, siyasi, kültürel ve ekonomik düzeyi okulları ve de sınıfları etkilemektedir. Çevreden olumlu veya olumsuz etkilenmeye müsait olan öğrenciyi doğru yönlendirmek ve zararlı olabilecek durumlardan uzak tutmak çevreyi iyi tanımakla mümkün olur. Okul yönetimi çevreyi ne kadar iyi tanırsa öğrencileri de bu etkilerden koruması ve sınıf ortamını steril tutup öğrencide istendik davranışı oluşturabilir (Adsız, 2024).

Toplumsal bir çevrede yer alan okul içinde bulunduğu toplumun gerçekliğinden kopuk ve bağımsız olmamalıdır. Toplumun eğitiminde etkili olan okul, toplumun beklentilerini ve gereksinimlerini de karşılamalıdır. Okul bulunduğu çevredeki üretim biçimlerini ve ilişkilerini bilmeli gelişmeleri için öncülük etmelidir. Okul tarım, turizm, kültür ve sanat ile ilgili kurumları tanımalı ve bunların gelişmesine ön ayak olmalıdır (Aydın, 2023).

2.9. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yapılmış Araştırmalar

İlgili literatür taraması yapıldığında bu alanla ilgili birçok verinin yer aldığı görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır;

Sarı (2024) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelemesinde, araştırmanın grubunu resmi ilkokullarda çalışan 451 öğretmen oluşturmuştur. Analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stillerinden koruyucu ve demokratik sınıf yönetimi stillerinde pozitif yönde zayıf ilişki olduğu tespit edilmiş.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumlarının, sınıf yönetimi stillerini anlamlı bir şekilde yordadığı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sınıf yönetimi stillerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Mavuzer'in (2023) çalışmasında, İstanbul Eyüp Sultan ilçesindeki ortaokul ve liselerde görev yapan 387 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları, ekonomik destek, başarı ve bürokratik kültür algılarının, sınıf yönetimiyle olumlu yönlerin yanı sıra düşük düzeyde anlamlı bir ilişki sergilendiğini gösteriyor. Öte yandan görev kültürü algısı ise sınıf yönetimiyle orta düzeyde ve olumlu bir gelişmeye işaret etmektedir.

Çakıcı'nın (2023) 300 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin prososyal davranış düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin hem prososyal davranış düzeylerinin hem de sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, prososyal süreçlerin yüksek olan sınıflarda daha verimli şekilde kullanılması ve olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi kurmada avantaj sağlamalarını sağladıkları görülmüştür.

Avalır (2023) tarafından İstanbul Esenyurt ilçesinde görev yapan 113 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile benimsedikleri sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, ilerici bir inanca sahip öğretmenlerin otoriter-baskıcı bir sınıf yönetim stilini inançlarıyla ters orantılı ve zayıf bir şekilde ilişkili olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu, ilerici bir bakış açısına sahip öğretmenlerin sınıf yönetimine daha az otoriter ve baskıcı bir yaklaşım benimseme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Bektaş'ın (2022) Türkiye genelinde görev yapan 362 farklı branştaki öğretmenin katılım sağladığı incelemesinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarıyla sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve sonuçta öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Metlilo (2022) tarafından yürütülen çalışmada, Türkiye ve Kosova'da kültürel değer algıları, kültürel liderlik algıları ve benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiler öngörücü bir bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmaya İstanbul'un çeşitli ilçelerinden toplam 642 öğretmen ve Kosova'dan 448 öğretmen katılmıştır. Bulgularda hem Türkiye'de hem de Kosova'da çalışan öğretmenlerin kültürel değer algıları,

kültürel liderlik algılarını ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını önemli ölçüde yordamıştır. Ek olarak, kültürel liderlik algısı da her iki ülkede benimsenen sınıf yönetimi yaklaşımlarının önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, kültürel değerlerin ve kültürel liderlik algılarının toplu olarak sınıf yönetimi stratejilerine yönelik bireysel tercihleri etkilediğini göstermektedir.

Yalçın'ın (2020) İstanbul'da 361 sınıf öğretmenini kapsayan çalışmasından elde edilen verilere göre, öğretmenlerin benimsediği sınıf yönetim stilleri, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma yetenekleri üzerinde önemli bir etkiye sahipti. Ayrıca, elde edilen bulgular öğretmenlerin seçtikleri yönetim modelleri ile olumlu bir sınıf iklimi ortamı oluşturma yeterlilikleri arasında güçlü ve pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Özsüer'in (2019), 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde görev yapan 156 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından ise, 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin daha demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsedikleri saptanmıştır. Mesleki kıdeme göre yapılan incelemelerde, kıdem süresi az olan öğretmenlerin daha çok otokratik, kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin ise daha demokratik yönetim tarzlarını tercih ettikleri görülmüştür. Mezuniyet düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda ise, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi alt boyutlarında ön lisans mezunlarının, lisans mezunlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında yaş, kıdem ve eğitim düzeyinin belirleyici rol oynayabileceğini göstermektedir.

Utar'ın (2013) Gaziantep'in merkezinde çalışan 467 öğretmeni kapsayan araştırmasına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile reaktif sınıf yönetim modeli arasında pozitif bir ilişki vardır. Buna karşılık, çalışma bu ideolojiler ile hem gelişimsel hem de önlemsel modeller arasında anlamlı bir negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kontrol ideolojileri ile reaktif sınıf yönetim modelini benimseme eğilimleri arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğunu göstermiştir.

Tekeli'nin (2010) Bolu ili merkez ilçesinde bulunan 14 ilköğretim okulunda görev yapan 150 sınıf öğretmeniyle yürüttüğü araştırma bulgularına göre, davranışların öğretimsel, insani ve davranış yönetimi boyutlarındaki davranışsal özellikleri, kişilerin

birbirlerine yönelik duygusal ve cinsel şiddet davranışlarında azalma gözlemlenmiştir. Bu durum, etkili sınıf yönetiminin iyileşmesi arası olumsuzluğun önlenmesinde önemli bir rol oynadığını ve söz konusu değişkenler arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığını göstermektedir.

İlgar (2007) tarafından İstanbul ilinde 766 ilköğretim öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini geliştirmeye açık oldukları belirli beceri alanları tespit edilmiştir. Bu alanlar arasında; eğitim araç ve gereçlerini dersin içeriğiyle uyumlu şekilde kullanabilme, öğrencinin istenmeyen davranışlarını doğrudan kontrol etmek yerine, dikkatini üretici etkinliklere yönlendirebilme, öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirme, sınıf içindeki grup dinamiklerinden etkin biçimde yararlanma ve ders esnasında ortaya çıkan istenmeyen davranışlara dersi aksatmadan müdahale edebilme becerileri öne çıkmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yalnızca disiplin odaklı değil, aynı zamanda öğrenci merkezli ve bütüncül bir sınıf yönetimi anlayışına yönlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.10. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleriyle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ilgili literatür incelendiğinde bu alanda yapılan çalışmalar çok olmamakla birlikte aşağıdaki araştırmalar yapılmıştır.

İlaslan (2023) bu çalışması, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal zekâ düzeylerine ve karar verme stillerine etkisini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma metotları içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Kütahya'da bulunan okullarda, farklı dallarda çalışan 524 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda sosyo-demografik form, beş faktör kişilik ölçeği, duygusal zekâ ölçeği ve karar verme stilleri ölçeği kullanılmış ve sonuç olarak bireysel özelliklerin karar verme stilleri ve duygusal zekâ üstünde etkili olduğu belirtilmiştir.

Arda'nın (2022) İstanbul'daki öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etik değerlerinin örgütsel ceza algısı aracı değişkeniyle birlikte sanal kaytarma ve örgütsel kayıtsızlık etkisini incelediği araştırmasında, sanal kaytarma ve örgütsel kayıtsızlığın dışadönüklük ve sorumluluk alt boyutunda negatif yönde bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca etik değerler ile sanal kaytarma ve örgütsel kayıtsızlık arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Ünsal (2021) tarafından kişilik özellikleri ile etkili iletişim arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, detaylı analizler dışadönüklük ile empati, deneyime açıklık ile öz farkındalık ve kendini açma ve uyumluluk ile "ben" dili kullanımı arasında anlamlı korelasyonlar ortaya koymuştur. Ayrıca, çoklu regresyon analizleri duygusal dengesizlik/nevrotiklik, dışadönüklük, deneyime açıklık ve uyumluluğun etkili iletişim özelliklerinin önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Atik (2018) tarafından Trabzon'da kamu ve özel kurumlarda (anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise) çalışan 516 okul öncesi, sınıf ve branş öğretmeniyle yürütülen çalışmada, öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile beş büyük kişilik özelliği, iş tatmini ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, işe bağlılığı en iyi açıklayan değişkenler önem sırasına göre; öznel iyi oluş, olumlu duygu, hizmet yılı, olumsuz duygu, iş tatmini, vicdanlılık ve nevrotiklik. Bu değişkenlerin öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Ayrıca araştırmada, medeni durum, mezun olunan okul türü, öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçilip seçilmemesi, çocuk sayısı ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre işe bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Karabatak'ın (2018) Elâzığ'dan 224 öğretmeni kapsayan araştırması, proaktif davranışlar ile büyük beş kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Sonuçlar, proaktif davranış düzeyleri ile kişilik alt boyutları olan vicdanlılık, dışa dönüklük ve deneyime açıklık arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Ayrıca, proaktif davranışlar ile uyumluluk ve duygusal istikrar kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde ancak anlamlı ve pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir. Sadece öğretmenlerin eğitim durumu ile proaktif davranış düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Göksal'ın (2017) Kahramanmaraş'ta görev yapan 372 sınıf öğretmeniyle yapmış olduğu beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelemesinde sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özelliklerinden uyumluluk alt boyutunun ön plana çıktığını belirtmiştir. Ayrıca, beş faktör kişilik ölçeğinin tüm alt boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Çelik'in (2017) araştırması, Türkiye'deki 12 ilde, eğitim fakültelerinde öğrenim gören 400 aday Türkçe öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma, bu adayların kişilik özellikleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki düzeyinde bir artış olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, kişilik özellikleri ile mesleki kaygı arasındaki ilişkinin anlamlı olmasına rağmen güçlü bir şekilde devam ettiğini göstermektedir.

Büyükuysal'ın (2016) Zonguldak ilinin hem merkezindeki hem de ilçelerindeki ortaokul İngilizce öğretmenlerini kapsayan çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler ile kişilik tipleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kişilik tipleri ile tercih ettikleri sınıf yönetimi stratejileri arasında verilerin analizinde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyulmuştur. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik, otoriter ve kayıtsız yaklaşımları tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin bireysel farklılıklarının sınıf yönetimi tarzlarına yansıdığını göstermektedir.

Kalafat'ın (2012) çalışması Zonguldak İlindeki ortaöğretim okullarında çalışan 428 öğretmenle yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki belirlenerek, bu kişilik özelliklerinin öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, ortaöğretim öğretmenlerinin duygusal dengesizlik dışındaki tüm kişilik boyutlarında kendilerini ortalamanın üzerinde algıladıkları bulunmuştur.

Deniz ve Kesicioğlu'nun (2012) Türkiye'de beş üniversitede eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören, toplam 449 öğretmen adayının oluşturduğu çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine dair farklı değişkenler bakımından incelemesinde, öğretmen adaylarının en yüksek puanı dışa dönüklük alt ölçeğinden aldığı ve bunu nörotizm, psikotizm ve yalan alt ölçeğinin takip ettiği görülmüştür. Kızların nörotizmde erkeklerin ise psikotizm alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları belirtilmiştir. Erkeklerin yalan alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Uğurlu'nun (2012) İstanbul'daki liselerde görev yapan 407 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kişilik özellikleri ile tercih ettikleri disiplin stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, kişilik özelliklerinin alt boyutları olan deneyime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük ve uyumluluk ile disiplin stillerinin alt boyutları olan destekleyici, uzlaştırıcı ve danışmacı arasında pozitif yönde anlamlı

ilişkiler bulunmuştur. Ancak, duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutu ile destekleyici disiplin stili arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin benimsedikleri disiplin yaklaşımlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Çalışma grubunu 590 sınıf öğretmenin oluşturduğu Konya ilinde yapılan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iletişim yeteneklerinin çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için Levent (2011) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasında genel olarak anlamlı ve pozitif ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Komitoğlu (2009) tarafından İstanbul'un Kadıköy ilçesinde 325 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi Ölçeği" ve "Sıfat Tarama Listesi"ne ait ölçekler kullanılmıştır. Araştırma bulguları, sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutlarının öğretmenlerin çeşitli olumlu kişilik özellikleriyle anlamlı düzeyde pozitif ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu kişilik özellikleri arasında başarı arzusu, başatlık (liderlik), sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat, yakınlık, ideal benlik, yaratıcılık, erkeksilik, otokontrol, özgüven ve kişisel uyum yer almaktadır. Özellikle "ideal benlik" özelliği ile sınıf yönetimi becerileri arasında güçlü ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık, bağımlılık, saldırganlık, değişkenlik, aşırı ilgi ihtiyacı ve kendini suçlama gibi olumsuz kişilik özelliklerinin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarıyla anlamlı ve negatif ilişkiler sergilediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi sergilemesinde olumlu kişilik özelliklerinin destekleyici, olumsuz kişilik eğilimlerinin ise engelleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Kuruöz (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Araştırmaya, Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan 12 ilköğretim okulunda görevli toplam 280 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en sık kullandıkları sınıf yönetimi stratejisinin "kurallar-sonuçlar" stratejisi olduğu, buna karşın en az tercih edilen stratejinin "yüzleşme-sözleşme" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre strateji tercihlerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Dominant, sert ve kavgacı yapıya

sahip öğretmenlerin “kurallar-sonuçlar” stratejisini daha çok kullandıkları; şüpheli, kıskanç ve sert huylu öğretmenlerin ise “yakınlaşma-dinleme” stratejisini benimsedikleri saptanmıştır. Kendine güvenen, özerk (otonom) kişilik özellikleri taşıyan öğretmenlerin daha çok “yüzleşme-sözleşme” stratejisini tercih ettikleri; geleneksel değerlere bağlı, sabırlı öğretmenlerin ise yine “yakınlaşma-dinleme” stratejisine yöneldikleri ortaya konmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri stratejilerin kişilik yapılarıyla yakından ilişkili olduğunu ve kişilik özelliklerinin sınıf içi disiplin anlayışlarını yönlendirdiğini göstermektedir.

Demirci (2003) tarafından farklı branşlardaki öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair yapılan araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin mesleki değişkenlere, demografik bilgilere ve kişilik özellikleriyle iş doyumunu arasındaki verilerin sonuçları için pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Dışadönüklük, yumuşak başlılık ve öz denetimlilik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu, duygusal kişilik boyutuna sahip olanların iş doyumlarının düşük olduğu ve gelişime açıklık boyutunda bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme ile veri toplama araçları, kullanılan ölçekler ve veri çözümleme tekniklerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, elde edilen verilerin analiz süreci de bu bölümde detaylı olarak açıklanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Başakşehir, Bağcılar ve Esenler İlçesindeki ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. İstanbul Başakşehir, Bağcılar ve Esenler’de bulunan 620 okulda görevli toplam 17.243 öğretmen bulunmaktadır. Bu okullardan kolayda örnekleme yoluyla ortaokul ve liselerde görev yapan 413 öğretmen seçilmiştir. “Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim seçilme olasılığının geriye kalan birimler için değişmemesi için havuza geri konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme adı verilir” (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu araştırmada da kolay örnekleme yöntemiyle çalışmaya katılan katılımcıların sosyo-demografik özelliklere ilişkin frekans dağılım bilgileri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Sosyo-demografik özelliklere ilişkin frekans dağılım tablosu

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	259	62.71
	Erkek	154	37.29
Yaş	21-30	109	26.39
	31-40	194	46.97
	41-50	93	22.52
	51-60	17	4.12

Medeni Durum	Evli	233	56.42
	Bekar	180	43.58
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	8	1.94
	Lisans	330	79.90
	Yüksek Lisans	75	18.16
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	130	31.48
	6-10 Yıl	120	29.06
	11-15 Yıl	86	20.82
	16-20 Yıl	34	8.23
	21-25 Yıl	27	6.54
	26 Yıl +	16	3.87
	Sınıf Mevcudu	10-20	65
21-30		196	47.46
31-40		143	34.62
41-50		9	2.18
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Ortaokul	209	50.61
	Lise	204	49.39
Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim Katılımı	Evet	255	61.74
	Hayır	158	38.26
			<i>Toplam = 413</i>

Tablo 1 incelendiğinde, 413 katılımcının demografik ve mesleki özelliklerinin dağılımları;

Cinsiyet dağılımına bakıldığında, kadın katılımcı sayısı 259 (%62.71) iken, erkek katılımcı sayısı 154 (%37.29) olarak gözlemlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. **Yaş dağılımına** göre, katılımcıların büyük kısmı 31-40 yaş aralığında olup, bu grupta 194 kişi (%46.97) bulunmaktadır. 21-30 yaş grubunda 109 kişi (%26.39), 41-50 yaş grubunda 93 kişi (%22.52), ve 51-60 yaş grubunda 17 kişi (%4,12) yer almaktadır. Bu dağılıma göre, katılımcıların çoğunluğu 31-40 yaş aralığındadır. **Medeni duruma** göre, katılımcıların %56,42'si (233 kişi) evli, %43.58'i (180 kişi) bekar. Evli bireylerin sayısı daha fazladır. **Eğitim düzeyinde**, katılımcıların çoğunluğu lisans mezunu olup, 330 kişi (%79.90) bu grupta yer almaktadır. Yüksek lisans mezunu olanlar 75 kişi (%18.16), ön lisans mezunu olanlar ise 8 kişi (%1.94) olarak dağılım göstermektedir. **Mesleki kıdeme** bakıldığında, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar 130 kişi (%31.48) ile en büyük grubu oluşturmaktadır. Diğer gruplar sırasıyla, 6-10 yıl kıdemi olanlar 120 kişi (%29.06), 11-15 yıl kıdemi olanlar 86 kişi (%20.82), 16-20 yıl kıdemi olanlar 34 kişi (%8.23), 21-25 yıl kıdemi olanlar 27 kişi (%6.54), ve 26 yıl ve üstü kıdemi olanlar ise 16 kişi (%3.87) olarak gözlemlenmiştir. **Sınıf mevcudu** değişkeninde, sınıf mevcutları 21-30 öğrenci arasında olanlar en büyük grubu oluşturarak 196 kişi (%47.46) ile öne çıkmaktadır. 31-40 öğrenci mevcutlu sınıflarda 143 kişi (%34.62), 10-20 öğrenci mevcutlu sınıflarda 65 kişi (%15.74), ve 41-50 mevcutlu sınıflarda ise 9 kişi (%2.18) bulunmaktadır. **Görev yapılan eğitim kademesinde**, katılımcıların %50.61'i (209 kişi) ortaokul seviyesinde görev yaparken, %49.39'u (204 kişi) lise seviyesinde görev yapmaktadır. Katılımcılar arasında lise ve ortaokulda görev yapanların sayısı neredeyse eşittir. **Sınıf yönetimi hizmet içi eğitime katılım** durumunda, katılımcıların %61.74'ü (255 kişi) eğitim aldığını belirtirken, %38.26'sı (158 kişi) bu eğitimi almadığını ifade etmiştir.

Bu sonuçlar, çalışmaya katılanların çoğunluğunun kadın, 31-40 yaş aralığında, evli, lisans mezunu ve 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çoğunluğun ortaokulda görev yaptığı ve sınıf yönetimi hizmet içi eğitimi aldığı da dikkat çekmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki durumu ve söz konusu ilişkinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmektedir. İlişkisel tarama modelleri; iki ya da daha fazla değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve varsa bu konuyla ilgili bakış açısı ile güç belirlemeye yönelik değişimlerdir (Karasar, 2017). Bu yaklaşım, öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Form araştırmacı tarafından hazırlanmış olup formda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslekteki kıdemi, sınıf mevcudu, eğitim kademesi ve sınıf yönetimi hizmet içi eğitime katılım durumunun belirlenmesine yönelik maddeler bulunmaktadır (EK3).

3.3.2. Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Horzum ve arkadaşları tarafından, Rammstedt ve John tarafından geliştirilen on maddelik kişilik ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır (Horzum vd.,2017).

Çalışma, çeviri-geri çeviri, dilsel eşdeğerlik ve geçerlilik-güvenilirlik değerlendirmelerini ele almak için üç ayrı grupta yürütülmüştür. İlk grup, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında uzman, kişilik yapıları konusunda araştırma deneyimine sahip ve İngilizce'de yeterlilik sahibi dört öğretim üyesinden oluşmuştur. Bu kişiler çeviri-geri çeviri aşaması için seçilmiştir. İkinci grup, İngilizce öğretmenliği alanında lisans derecesi alan 31 öğrenciden oluşmuştur ve dilsel eşdeğerliği değerlendirmeye dahil edilmişlerdir. Üçüncü grup, ölçeğin faktöriyel ve yapısal geçerliliği ile ilgili analizleri gerçekleştirmek üzere seçilen 218 lise öğrencisinden oluşmuştur. Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması Kişilik Yapıları Ölçeği (KYÖ) 10 maddeden ve beşli likert tipinden oluşmaktadır. Seçenekler 1) Hiçbir zaman, 2) Nadiren, 3) Bazen, 4) Çoğu zaman, 5) Her zaman şeklinde

derecelendirilmiştir. Ölçek dışadönüklük, yumuşak başlılık, öz denetimlik, nörotiklik ve deneyime açık boyutlarını ölçmektedir.

Dışa dönüklük boyutunu; 1 ve 6 maddeleri, yumuşak başlılık boyutunu; 2 ve 7 maddeleri, özdenetimlik boyutunu; 3 ve 8 maddeleri, deneyime açıklık boyutunu da 5 ve 10 maddeleri ölçmektedir (EK4).

“Dilsel Eşdeğerliğe Yönelik Bulgular Kişilik Yapıları Ölçeğinin (KYÖ) dilsel eşdeğerlik çalışması 31 kişi ile yürütülmüştür ve elde edilen bulgulara göre Türkçe ve orijinal İngilizce form puanları arasındaki korelasyon katsayıları ölçeğin bütünü için .81, dışadönüklük boyutu için .85, yumuşakbaşlılık için .87, öz denetimlilik için .85, nörotiklik için .71 ve deneyime açıklık boyutu için .86 olarak bulunmuştur. Tüm ilişkiler 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır” (Horzum, 2017).

“Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular; AFA öncesinde veri setinin analize uygunluğu test edilmiştir. Örneklemin veri analizine uygun olup olmadığını Kaiser-Meyer-Oklin'in (KMO) ve Barlett küresellik testleri ile incelenmiştir. Çalışmada elde edilen KMO değeri .79, Barlett küresellik testi ise 1392.06 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere bakılarak faktör analizi yapılabileceğine karar verilmiştir” (Field, 2009).

AFA'da sonucunda ölçekle bire bir uyuşan 5 faktör ve 10 maddeden oluşan ölçek toplam varyansın %88,4'ünü açıklamıştır. Belirlenen faktörler orijinal ölçekte olduğu gibi “Dışadönüklük”, “Yumuşakbaşlılık”, “Özdenetimlilik”, “Nörotiklik” ve “Deneyime Açıklık” faktörleridir. Ölçeği oluşturan 10 maddenin faktör yük değerleri .30'dan yüksektir” (Horzum,2017).

Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği 'nin beş kişilik boyutunu da ölçüp ölçmediğini görmek için yapı geçerliği, yakınsama ve ayırt edici geçerliklerine bakılmıştır. Bu faktörler için elde edilen değerler incelendiğinde en düşük değer ,57 olduğu ve tüm değerlerin ,50'den büyük olduğu görülmüştür. Bu sebeple ölçeğin yapı ve ayırt edici geçerliğinin olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik değerlerinin tamamı ,70'ten büyük çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ispatlamaktadır (Horzum vd.,2017)

3.3.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği

Metlilo (2022) tarafından yapılan öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkiler: Kosova-Türkiye karşılaştırması başlıklı doktora tezinde geliştirilen *sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği*; öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 madde ve dört (4) alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipten oluşturulmuş olup “Hiç Katılmıyorum” (1), 122 “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Tamamen Katılıyorum” (5) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları tepkisel; 1,2 ve 3., önlemsel;4,5,6 ve 7., gelişimsel;8,9,10,11,12 ve 13., bütünsel;14,15,16,17,18 ve 19.maddelerden oluşturulmuştur (EK5).

Metlilo, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğini geliştirmek için taslak ölçeği 420 öğretmene uygulamıştır. 396 ölçek geri dönmüş, 5 ölçek eksik veya boş bırakıldığı için analizlere eklenmiştir. Ayrıca normal dağılım göstermeyen 14 veri analizden çıkarılmıştır. Analizler 377 veri üzerinden yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken taslak ölçekte bulunan madde sayısının 5 ile 10 kat aralığı dikkate alınmış ($38 \times 10 = 380$) ve 391 öğretmenden oluşan örneklem büyüklüğünün ölçek geliştirme çalışması için yeterli olduğuna karar verilmiştir. Geliştirilen ölçekte elde edilen verilerde ölçeğin güvenirlik Cronbach Alfa değerinin .902 olduğu ve araştırma verilerinde kullanılabileceği kabul edilmiştir. Yapılan güvenirlik ve geçerlik analizleri sonunda “Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği” nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür (Metlilo, 2022).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2023-2024 Eğitim – Öğretim yılı içinde İstanbul İli; Başakşehir, Esenler ve Bağcılar ilçelerindeki okullarda bulunan 413 öğretmen oluşmaktadır.

Veriler, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul’dan (EK8) ve İstanbul Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin çerçevesinde öğretmenlerden gönüllü olarak toplanmıştır. Öğretmenlerin gönüllü olarak doldurduğu kişisel bilgi formu, beş faktör kişilik ve sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeklerinden oluşan veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları İstanbul İlindeki farklı

ilçelerde görev yapan öğretmenlere okul müdürleri aracılığıyla hem elektronik ortamda hem de okul ziyaretlerinde öğretmenlere bizzat ulaşarak toplanmıştır (EK1).

3.5. Verilerin analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, lisanslı SPSS 27 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz süreçlerinin ilk aşamasında, demografik değişkenlere ilişkin frekans analizleri gerçekleştirilmiştir; Bu analizlerde ilgili frekans (n) ve yüzde (%) değerler hesaplanmıştır. Devamında, seviye düzeyine ilişkin betimsel istatistikler kapsamında her değişkene ait ortalama (Ort), standart sapma (SS), minimum (Min) ve maksimum (Maks) değerler verilmiştir.

Değişkenlerin normal dağılımına uygunluğunun belirlenmesi amacıyla çarpıklık (çarpıklık) ve basıklık (kurtosis) katsayıları. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu değerlerin -1.50 ile +1.50 aralığında olması, değişkenlerin normal dağılım gösterdiği şekilde sınıflandırılmıştır. Ayrıca varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır.

Ölçeklerin güvenilirliği, iç tutarlılık toplamı olan Cronbach's Alpha ile değerlendirilmiştir. Kalaycı'ya (2008) göre Cronbach's Alpha değerleri şu şekilde yorumlanmıştır:

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$: Güvenilir değil
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$: Düşük aralık
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$: Oldukça güvenilir
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$: Yüksek derecede güvenilir

Gruplar arası farklılıkları belirlemek amacıyla, değişkenlerin normal dağılım gösteren dağılımın, iki grup karşılaştırmalarında bağımsız bölümlerden t-testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Parametrik testlerde değişkenlik homojenliği sağlanmadığı için Welch test sonuçları esas alınmıştır. ANOVA testi sonucu anlamlı farklı bulunan gruplar arasında yapılan çoklu karşılaştırmalarda, varyansların homojenliğine bağlı olarak Tukey veya Tamhane testi tercih edilmiştir.

Sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson değişiklikleri testi ile analiz edilmiştir. Tüm uygulanan analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir; $p < 0,05$ durumundaki sonuçlar anlamlı, $p > 0,05$ durumu anlamlı olmayan farklı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçek düzeylerinin frekans dağılımı, normallik ve güvenilirlik sonuçları

Değişken	Ort.	Min.	Maks.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Güvenilirlik
Dışa Dönüklülük	7.94	2.00	10.00	1.78	-0.686	-0.121	0.803
Yumuşak Başlılık	3.92	2.00	10.00	1.69	0.922	0.407	0.707
Öz Denetimlilik	8.05	3.00	10.00	1.60	-0.762	0.180	0.772
Nörotiklik	5.24	2.00	10.00	1.74	0.081	-0.345	0.748
Deneyime Açıklık	7.25	2.00	10.00	1.72	-0.151	-0.581	0.776
Tepkisel	12.54	3.00	15.00	1.86	-0.578	1.331	0.718
Önlemsel	17.18	4.00	20.00	2.29	-1.025	0.843	0.727
Gelişimsel	26.37	6.00	30.00	3.35	-1.287	0.886	0.884
Bütünsel	26.37	6.00	30.00	3.22	-1.335	0.580	0.870
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek	82.51	19.00	95.00	9.11	-1.393	1.541	0.927

Tablo 3. 2’de yer alan ölçek düzeylerinin frekans dağılımı, normallik ve güvenilirlik sonuçlarına göre değişkenler;

Dışa Dönüklülük: Ortalama puan 7.94, minimum puan 2.00 ve maksimum puan 10.00’dur. Standart sapma (SS) 1.78 olup, çarpıklık değeri-0.686 ve basıklık değeri-0.121’dir. Güvenilirlik katsayısı 0.803’tür. Dağılım hafif sola çarpık olup, güvenilirliği yüksek olarak değerlendirilmiştir. **Yumuşak Başlılık:** Ortalama puan 3.92, minimum puan 2.00 ve maksimum puan 10.00’dur. SS 1.69, çarpıklık 0.922 ve basıklık 0.407

olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısı 0.707 olup, çarpıklığın pozitif olduğu, yani sağa çarpık bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. **Öz Denetimlilik:** Ortalama 8.05, minimum 3.00 ve maksimum 10.00 olup, SS 1.60'dır. Çarpıklık değeri-0.762, basıklık değeri 0.180'dir. Güvenilirlik katsayısı 0.772'dir. Dağılım sola çarpık ve güvenilirlik düzeyi oldukça iyi olarak değerlendirilmiştir. **Nörotiklik:** Ortalama 5.24, minimum 2.00 ve maksimum 10.0'dur. SS 1.74, çarpıklık 0.081 ve basıklık-0.345'tir. Güvenilirlik 0,748'dir. Dağılım normal dağılıma yakın bir görünüm sergilemektedir. **Deneyime Açıklık:** Ortalama puan 7.25, minimum 2.00 ve maksimum 10.00'dur. SS 1.72, çarpıklık-0.151 ve basıklık-0.581'dir. Güvenilirlik katsayısı 0.776'dır. Dağılım hafif sola çarpık olup, güvenilirlik düzeyi iyi olarak kabul edilebilir.

Tepkisel: Ortalama 12.54, minimum 3.00 ve maksimum 15.00'dur. SS 1.86, çarpıklık-0.578 ve basıklık 1.331'dir. Güvenilirlik katsayısı 0.718'dir. Dağılım sola çarpık olup, güvenilirlik düzeyi yeterlidir. **Önlemsel:** Ortalama puan 17.18, minimum 4.00 ve maksimum 20.00'dur. SS 2.29, çarpıklık-1.025 ve basıklık 0.843'tür. Güvenilirlik katsayısı 0.727'dir. Dağılım sola çarpık olup, güvenilirlik kabul edilebilir düzeydedir. **Gelişimsel:** Ortalama 26.37, minimum 6.00 ve maksimum 30.00'dur. SS 3.35, çarpıklık-1.287 ve basıklık 0.886'dır. Güvenilirlik katsayısı 0.884'tür. Dağılım sola çarpık ve güvenilirlik oldukça yüksektir. **Bütünsel:** Ortalama puan 26.37, minimum 6.00 ve maksimum 30.00'dur. SS 3.22, çarpıklık-1.335 ve basıklık 0.580'dir. Güvenilirlik katsayısı 0.870'tir. Dağılım sola çarpık ve güvenilirlik oldukça yüksek olarak değerlendirilmiştir. **Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği:** Ortalama 82.51, minimum 19.00 ve maksimum 95.00'dur. SS 9.11, çarpıklık-1.393 ve basıklık 1.541'dir. Güvenilirlik katsayısı 0.927 olup, güvenilirlik son derece yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Genel olarak, çarpıklık ve basıklık değerlerine göre bazı ölçeklerin sola ya da sağa çarpık olduğu, ancak güvenilirlik katsayılarının çoğunun kabul edilebilir seviyede olduğu görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümü, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve sınıf yönetimine yaklaşımlarıyla ilgili bulguların analizine odaklanmaktadır. Cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim geçmişi, deneyim yılı, hizmet içi eğitime katılım ve sınıf büyüklüğü gibi çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere dayalı karşılaştırmalar içermektedir. Ek olarak, çalışma bu değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak için korelasyon ve regresyon analizlerini kullanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşım düzeylerine ait Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Düzeyleri

Değişken	Ort.	Min.	Maks.	SS
Dışa Dönüklülük	7.94	2.00	10.00	1.78
Yumuşak Başlılık	3.92	2.00	10.00	1.69
Öz Denetimlilik	8.05	3.00	10.00	1.60
Nörotiklik	5.24	2.00	10.00	1.74
Deneyime Açıklık	7.25	2.00	10.00	1.72
Tepkisel	12.54	3.00	15.00	1.86
Önlemsel	17.18	4.00	20.00	2.29
Gelişimsel	26.37	6.00	30.00	3.35
Bütünsel	26.37	6.00	30.00	3.22
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek	82.51	19.00	95.00	9.11

Tablo 4.1 ‘de öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımı düzeyleri incelenmiştir.

Dışa Dönüklülük: ortalama puan 7.94, yumuşak başlılık; ortalama puan 3.92, öz denetimlilik; ortalama 8.05, Nörotiklik; ortalama 5.24, deneyime açıklık; ortalama puan 7.25, tepkisel; ortalama 12.54, önlemsel; ortalama puan 17.18, gelişimsel; ortalama 26.37, bütünsel; ortalama puan 26.37, sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği; ortalama 82.51 olduğu görülmüştür.

Genel olarak öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımı düzeyleri incelenmiş ve ortalama değerlerin normal kabul edilebilecek düzeyde olduğu görülmüştür.

4.2. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Cinsiyet Etkenine Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.2'de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan t-testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.2: Ölçek Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet						t testi	
	Kadın			Erkek			t	p
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS		
Dışa Dönüklülük	259	7.87	1.81	154	8.05	1.73	- 1.013	0.312
Yumuşak Başlılık	259	3.8	1.52	154	4.12	1.93	- 1.784	0.076
Öz Denetimlilik	259	8.18	1.58	154	7.84	1.62	2.121	0.035*
Nörotiklik	259	5.37	1.7	154	5.03	1.8	1.971	0.049*
Deneyime Açıklık	259	7.17	1.79	154	7.38	1.59	- 1.161	0.246

Tepkisel	259	12.4	1.83	154	12.77	1.89	-	1.952	0.042*
Önlemsel	259	17.1	2.23	154	17.31	2.39	-	0.907	0.365
Gelişimsel	259	26.23	3.28	154	26.6	3.46	-	1.103	0.271
Bütünsel	259	26.21	3.13	154	26.64	3.36	-	1.334	0.183
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek	259	82.02	8.74	154	83.32	9.67	-	1.404	0.161

* $p < 0,05$; t =bağımsız örneklem t testi

Tablo 2' de yer alan cinsiyete göre ölçek düzeylerinin karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi ile değerlendirilmiştir.

Dışa dönüklülük puanları kadınlar için 7.87 ± 1.81 , erkekler için ise 8.05 ± 1.73 olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -1.013$, $p = 0.312$). Yumuşak başlılık boyutunda kadınların ortalaması 3.80 ± 1.52 , erkeklerin ortalaması ise 4.12 ± 1.93 'tür. Bu değişken açısından da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t = -1.784$, $p = 0.076$). Öz denetimlilik açısından, kadınlar 8.18 ± 1.58 puan alırken, erkekler 7.84 ± 1.62 puan almıştır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş; kadınların erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek öz denetimlilik puanına sahip olduğu belirlenmiştir ($t = 2.121$, $p = 0.035$). Nörotiklik boyutunda ise kadınların puanı 5.37 ± 1.70 , erkeklerin puanı ise 5.03 ± 1.80 olarak belirlenmiş; aradaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 1.971$, $p = 0.049$). Bu bulgu, kadınların erkeklere göre daha yüksek nörotiklik düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Deneyime açıklık açısından kadınların ortalaması 7.17 ± 1.79 , erkeklerin ise 7.38 ± 1.59 'dur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -1.161$, $p = 0.246$).

Sınıf yönetimi yaklaşımları alt boyutlarına bakıldığında: Tepkisel yaklaşımda erkekler (12.77 ± 1.89), kadınlardan (12.40 ± 1.83) anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır

($t = -1.952$, $p = 0.042$). Önlemsel yaklaşımda kadınlar 17.10 ± 2.23 , erkekler 17.31 ± 2.39 puan almış; fark anlamlı değildir ($t = -0.907$, $p = 0.365$). Gelişimsel yaklaşım puanları kadınlarda 26.23 ± 3.28 , erkeklerde ise 26.60 ± 3.46 'dır. Anlamlı bir fark görülmemiştir ($t = -1.103$, $p = 0.271$). Bütünsel yaklaşımda kadınların puanı 26.21 ± 3.13 , erkeklerin ise 26.64 ± 3.36 olup, bu fark da anlamlı değildir ($t = -1.334$, $p = 0.183$). Genel Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği toplam puanı açısından kadınlar 82.02 ± 8.74 , erkekler ise 83.32 ± 9.67 puan almıştır. Ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1.404$, $p = 0.161$).

Bu bulgular doğrultusunda, bazı kişilik özellikleri (öz denetimlilik ve nörotiklik) ile tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımı bakımından cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiş, diğer boyutlarda ise cinsiyete dayalı anlamlı farklar tespit edilmemiştir.

4.3. Yaşa Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının yaşa göre karşılaştırmak için yapılan Anova sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Yaş			ANOVA		
		n	Ort.	SS	F	p	Fark
Dışa Dönüklülük	21-30 ⁽¹⁾	109	8.07	1.68	1.441	0.231	-
	31-40 ⁽²⁾	194	7.81	1.76			
	41-50 ⁽³⁾	93	7.90	1.94			
	51-60 ⁽⁴⁾	17	8.65	1.66			
Yumuşak Başlılık	21-30 ⁽¹⁾	109	3.83	1.56	1.285	0.279	-
	31-40 ⁽²⁾	194	4.06	1.71			
	41-50 ⁽³⁾	93	3.83	1.83			
	51-60 ⁽⁴⁾	17	3.35	1.37			
Öz Denetimlilik	21-30 ⁽¹⁾	109	8.12	1.61	0.467	0.706	-
	31-40 ⁽²⁾	194	8.10	1.60			
	41-50 ⁽³⁾	93	7.88	1.66			

	51-60 ⁽⁴⁾	17	8.06	1.30			
	21-30 ⁽¹⁾	109	5.23	1.97			
Nörotiklik	31-40 ⁽²⁾	194	5.35	1.71	1.565	0.197	-
	41-50 ⁽³⁾	93	5.19	1.60			
	51-60 ⁽⁴⁾	17	4.41	1.18			
	21-30 ⁽¹⁾	109	7.33	1.75			
Deneyime	31-40 ⁽²⁾	194	7.41	1.68	2.374	0.071	-
Açıklık	41-50 ⁽³⁾	93	6.89	1.75			
	51-60 ⁽⁴⁾	17	6.82	1.42			
<hr/>							
	21-30 ⁽¹⁾	109	12.63	1.86			
Tepkisel	31-40 ⁽²⁾	194	12.54	1.93	0.575	0.621	-
	41-50 ⁽³⁾	93	12.51	1.84			
	51-60 ⁽⁴⁾	17	12.00	0.94			
	21-30 ⁽¹⁾	109	17.48	2.10			
Önlemsel	31-40 ⁽²⁾	194	17.14	2.36	1.221	0.302	-
	41-50 ⁽³⁾	93	17.03	2.43			
	51-60 ⁽⁴⁾	17	16.53	1.70			
	21-30 ⁽¹⁾	109	26.57	2.90			
Gelişimsel	31-40 ⁽²⁾	194	26.20	3.65	1.406	0.241	-
	41-50 ⁽³⁾	93	26.71	3.17			
	51-60 ⁽⁴⁾	17	25.12	3.28			
	21-30 ⁽¹⁾	109	26.69	2.70			
Bütünsel	31-40 ⁽²⁾	194	26.10	3.43	1.132	0.336	-
	41-50 ⁽³⁾	93	26.63	3.29			
	51-60 ⁽⁴⁾	17	25.88	3.50			
Sınıf	21-30 ⁽¹⁾	109	83.37	7.92			
Yönetimi	31-40 ⁽²⁾	194	82.11	9.86	1.105	0.347	-
Yaklaşımları	41-50 ⁽³⁾	93	82.88	8.90			
Ölçek	51-60 ⁽⁴⁾	17	79.53	8.32			

* $p < 0.05$; $F = ANOVA$ Testi; $Fark = Tukey$ Testi

Araştırmada, öğretmenlerin yaş gruplarına göre kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi yaklaşımlarındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, tüm değişkenlerde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dışa dönüklülük puanları yaş gruplarına göre incelendiğinde, 51–60 yaş grubunun ortalamasının (8.65 ± 1.66) diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 1.441, p = 0.231$). Yumuşak başlılık açısından, 31–40 yaş grubu en yüksek ortalamaya (4.06 ± 1.71) sahipken, 51–60 yaş grubunun puanı (3.35 ± 1.37) daha düşüktür; ancak bu fark da anlamlı bulunmamıştır ($F = 1.285, p = 0.279$). Öz denetimlilik puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.467, p = 0.706$). Nörotiklik boyutunda, en düşük puan 51–60 yaş grubunda (4.41 ± 1.18) gözlemlenmiştir; ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 1.565, p = 0.197$). Deneyime açıklık puanlarında da yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 2.374, p = 0.071$), ancak 31–40 yaş grubunun ortalamasının (7.41 ± 1.68) diğer gruplara göre daha yüksek olduğu dikkate değerdir.

Sınıf yönetimi yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde;

- Tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel alt boyutlarda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).
- Benzer şekilde, genel Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği puanlarında da yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F = 1.105, p = 0.347$).

Sonuç olarak, öğretmenlerin yaşlarına göre kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi yaklaşımlarında ölçülen ortalamalar arasında gözle görülür bazı farklılıklar olsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgular, yaşın bu değişkenler üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

4.4. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının medeni duruma göre karşılaştırmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Medeni Durumlara Göre Karşılaştırılması

Değişken	Medeni Durum						t testi	
	Evli			Bekar			t	p
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS		
Dışa Dönüklülük	233	8.12	1.64	180	7.71	1.92	2.292	0.022*
Yumuşak Başlılık	233	3.71	1.57	180	4.19	1.8	- 2.881	0.004*
Öz Denetimlilik	233	8.21	1.46	180	7.85	1.74	2.231	0.026*
Nörotiklik	233	5.13	1.66	180	5.39	1.84	- 1.481	0.141
Deneyime Açıklık	233	7.18	1.74	180	7.34	1.69	- 0.989	0.323
Tepkisel	233	12.49	1.81	180	12.59	1.93	- 0.569	0.571
Önlemsel	233	17.12	2.23	180	17.25	2.37	- 0.552	0.581
Gelişimsel	233	26.24	3.39	180	26.53	3.31	- 0.881	0.379
Bütünsel	233	26.27	3.29	180	26.5	3.15	- 0.726	0.468
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek	233	82.22	9	180	82.88	9.26	- 0.722	0.471

Not: * $p < 0.05$; * $p < 0.01$. $t =$ bağımsız örnekler t -testi.

Bu tabloya göre ölçek düzeylerinin medeni duruma göre karşılaştırılması incelendiğinde, bağımsız örnekler t testi sonuçları şu şekilde belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin medeni durumlarına göre kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi yaklaşımlarındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dışa dönüklülük, yumuşak başlılık ve öz denetimlilik boyutlarında evli ve bekar bireyler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Dışa dönüklülük açısından, evli bireyler (8.12 ± 1.64), bekar bireylere (7.71 ± 1.92) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t = 2.292$, $p = 0.022$). Yumuşak başlılık boyutunda ise bekar bireyler (4.19 ± 1.80), evli bireylerden (3.71 ± 1.57) anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t = -2.881$, $p = 0.004$). Öz denetimlilik açısından da evli bireylerin ortalaması (8.21 ± 1.46), bekar bireylerden (7.85 ± 1.74) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksektir ($t = 2.231$, $p = 0.026$).

Diğer yandan, nörotiklik ($t = -1.481$, $p = 0.141$) ve deneyime açıklık ($t = -0.989$, $p = 0.323$) değişkenlerinde, evli ve bekar bireyler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf yönetimi yaklaşımlarına ilişkin alt boyutlarda da benzer şekilde, tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel yaklaşımlar ile genel sınıf yönetimi puanlarında evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0.05$).

Sonuç olarak, medeni durum öğretmenlerin bazı kişilik özellikleri üzerinde etkili olurken (özellikle dışa dönüklülük, yumuşak başlılık ve öz denetimlilik), sınıf yönetimi yaklaşımlarında belirleyici bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.5. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırması Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim Düzeyi						t testi	
	Lisans			Yüksek Lisans			t	p
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS		
Dışa Dönüklülük	330	7.85	1.81	75	8.32	1.60	- 2.061	0.040*
Yumuşak Başlılık	330	3.95	1.72	75	3.63	1.49	1.515	0.131
Öz Denetimlilik	330	7.98	1.61	75	8.40	1.49	- 2.071	0.039*
Nörotiklik	330	5.30	1.78	75	5.08	1.47	1.108	0.271

Deneyime Açıklık	330	7.22	1.74	75	7.39	1.66	0.736	0.462
Tepkisel	330	12.59	1.89	75	12.23	1.77	1.527	0.127
Önlemsel	330	17.28	2.27	75	16.69	2.38	1.991	0.047*
Gelişimsel	330	26.55	3.22	75	25.53	3.79	2.372	0.018*
Bütünsel	330	26.56	3.10	75	25.52	3.59	2.532	0.012*
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek	330	83.04	8.75	75	79.97	10.18	2.656	0.008*

* $p < 0.05$; $F = ANOVA$ Testi; $Fark = Tukey$ Testi

Bu tabloya göre ölçek düzeylerinin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması ANOVA testi sonuçlarına göre yapılmıştır.

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, dışa dönüklülük puanları lisans mezunlarında ($M = 7.85$, $SD = 1.81$) yüksek lisans mezunlarına ($M = 8.32$, $SD = 1.60$) kıyasla anlamlı derecede daha düşüktür. $t(403) = -2.061$, $p = 0.040$. Benzer şekilde, öz denetimlilik puanları lisans mezunlarında ($M = 7.98$, $SD = 1.61$) yüksek lisans mezunlarına ($M = 8.40$, $SD = 1.49$) göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. $t(403) = -2.071$, $p = 0.039$. Önlemsel yaklaşım puanları da lisans mezunlarında ($M = 17.28$, $SD = 2.27$) yüksek lisans mezunlarına ($M = 16.69$, $SD = 2.38$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. $t(403) = 1.991$, $p = 0.047$. Gelişimsel yaklaşım puanları açısından da lisans mezunları ($M = 26.55$, $SD = 3.22$) yüksek lisans mezunlarına ($M = 25.53$, $SD = 3.79$) kıyasla anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. $t(403) = 2.372$, $p = 0.018$. Aynı şekilde, bütünsel yaklaşım puanları lisans mezunlarında ($M = 26.56$, $SD = 3.10$) yüksek lisans mezunlarına ($M = 25.52$, $SD = 3.59$) göre anlamlı derecede daha yüksektir. $t(403) = 2.532$, $p = 0.012$. Son olarak, sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği toplam puanları açısından lisans mezunları ($M = 83.04$, $SD = 8.75$), yüksek lisans mezunlarından ($M = 79.97$, $SD = 10.18$) anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır. $t(403) = 2.656$, $p = 0.008$. Ancak, yumuşak başlılık, nörotiklik, deneyime açıklık ve tepkisellik değişkenleri açısından lisans ve yüksek lisans mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.6. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımının beş faktör kişilik ölçeğine göre mesleki kıdem sürelerini karşılaştırmak için yapılan ANOVA sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.6.1: Beş Faktörlü Kişilik Ölçek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Mesleki Kıdem			ANOVA		
		n	Ort.	SS	F	p	Fark
“Dışa Dönüklülük	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	8.00	1.69	1.347	0.244	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	7.93	1.86			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	7.62	1.76			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	7.94	1.86			
	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	8.26	1.87			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	8.69	1.54			
Yumuşak Başlılık	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	3.97	1.65	1.264	0.279	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	3.95	1.66			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	4.02	1.74			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	4.12	1.82			
	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	3.30	1.73			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	3.38	1.41			
Öz Denetimlilik	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	8.10	1.62	0.776	0.567	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	8.11	1.67			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	7.77	1.63			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	8.26	1.66			
	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	8.22	1.22			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	8.06	1.12			
Nörotiklik	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	5.17	1.92	2.321	0.043*	2>5
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	5.54	1.73			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	5.29	1.75			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	5.29	1.47			

	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	4.48	1.19			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	4.56	1.09			
	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	7.43	1.68			
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	7.38	1.82			
Deneyime Açıklık	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	7.15	1.63	1.952	0.085	-
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	6.56	1.86			
	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	7.33	1.49			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	6.69	1.30			

* $p < 0.05$; $F = ANOVA$ Testi; $Fark = Tukey$ Testi

Bu tabloya göre beş faktörlü kişilik ölçek düzeylerinin mesleki kıdem sürelerine göre karşılaştırılması yapılmıştır.

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerine göre kişilik özelliklerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir.

Dışa dönüklülük boyutunda, mesleki kıdem arttıkça ortalama puanlarda dalgalanmalar gözlenmiş; en yüksek ortalama 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde (8.69 ± 1.54) tespit edilmiştir. Ancak ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.347$, $p = 0.244$).

Yumuşak başlılık açısından, 21-25 yıl ve 26 yıl üzeri kıdem gruplarının ortalamaları (sırasıyla 3.30 ± 1.73 ve 3.38 ± 1.41) diğer gruplara kıyasla daha düşük çıkmıştır. Ancak bu farklılık da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 1.264$, $p = 0.279$).

Öz denetimlilik boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F = 0.776$, $p = 0.567$). En yüksek ortalama 16-20 yıl kıdem grubunda (8.26 ± 1.66), en düşük ise 11-15 yıl kıdem grubunda (7.77 ± 1.63) bulunmuştur.

Nörotiklik değişkeninde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 2.321$, $p = 0.043$). Yapılan Tukey testi sonucuna göre, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin nörotiklik puanları, 21-25 yıl kıdeme sahip olanlardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, orta kıdemli öğretmenlerin mesleki stres veya duygusal hassasiyet düzeylerinin, daha kıdemli meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olabileceğini göstermektedir.

Deneyime açıklık boyutunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.952$, $p = 0.085$). Ancak dikkat çekici bir bulgu olarak, 16-20 yıl

kıdem grubunun ortalamasının (6.56 ± 1.86) diğer gruplara göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, mesleki kıdeme göre kişilik özellikleri genel anlamda benzerlik göstermekte, yalnızca nörotiklik boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, mesleki deneyim arttıkça duygusal denge ve stresle başa çıkma becerilerinin gelişebileceğini göstermektedir.

Tablo 4.6.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek Düzeylerinin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Mesleki Kıdem			ANOVA		
		n	Ort.	SS	F	p	Fark
Tepkisel	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	12.70	1.85	1.117	0.351	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	12.51	1.96			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	12.63	1.78			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	11.88	2.18			
	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	12.48	1.55			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	12.38	1.26			
Önlemsel	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	17.37	2.22	2.821	0.016*	4<1.4<2
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	17.45	2.27			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	17.19	2.25			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	16.06	2.70			
	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	16.41	2.22			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	17.25	1.65			
Gelişimsel	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	26.48	3.20	0.844	0.519	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	26.63	3.43			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	26.35	3.46			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	25.62	3.67			
	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	25.56	3.12			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	26.63	3.10			
Bütünsel	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	26.64	2.74	1.936	0.087	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	26.42	3.29			
	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	26.43	3.26			
	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	24.76	4.36			

	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	26.52	3.23			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	26.69	2.82			
	0-5 Yıl ⁽¹⁾	130	83.37	7.96			
	6-10 Yıl ⁽²⁾	120	83.00	9.75			
Sınıf Yönetimi	11-15 Yıl ⁽³⁾	86	82.59	9.38			
Yaklaşımları	16-20 Yıl ⁽⁴⁾	34	78.32	10.78	1.921	0.091	-
Ölçek	21-25 Yıl ⁽⁵⁾	27	80.96	8.18			
	26 Yıl + ⁽⁶⁾	16	82.94	7.63			

* $p < 0.05$; $F = ANOVA$ Testi; $Fark = Tukey$ Testi

Bu tabloya göre Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek düzeylerinin mesleki kıdem sürelerine göre karşılaştırmasını incelerken, ANOVA testi sonuçlarına göre;

Tepkisel: 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip bireylerin tepkisel puanı ortalama 12.70 ± 1.85 , 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 12.51 ± 1.96 , 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 12.63 ± 1.78 , 16-20 yıl kıdeme sahip olanların 11.88 ± 2.18 , 21-25 yıl kıdeme sahip olanların 12.48 ± 1.55 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların puanı 12.38 ± 1.26 'dır. ANOVA testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.117$, $p = 0.351$). Önlemsel: 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip bireylerin önlemsel puanı ortalama 17.37 ± 2.22 , 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 17.45 ± 2.27 , 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 17.19 ± 2.25 , 16-20 yıl kıdeme sahip olanların 16.06 ± 2.70 , 21-25 yıl kıdeme sahip olanların 16.41 ± 2.22 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların puanı 17.25 ± 1.65 'tir. ANOVA testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 2.821$, $p = 0.016$). Tukey testi sonucuna göre. 16-20 yıl kıdeme sahip bireylerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip bireylere göre anlamlı derecede daha düşük önlemsel puan aldığı belirlenmiştir ($4 < 1$, $4 < 2$). Gelişimsel: 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip bireylerin gelişimsel puanı ortalama 26.48 ± 3.20 , 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 26.63 ± 3.43 , 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 26.35 ± 3.46 , 16-20 yıl kıdeme sahip olanların 25.62 ± 3.67 , 21-25 yıl kıdeme sahip olanların 25.56 ± 3.12 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların puanı 26.63 ± 3.10 'dur. ANOVA testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0.844$, $p = 0.519$). Bütünsel: 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip bireylerin bütünsel puanı ortalama 26.64 ± 2.74 , 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 26.42 ± 3.29 , 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 26.43 ± 3.26 , 16-20 yıl kıdeme sahip olanların 24.76 ± 4.36 , 21-25 yıl kıdeme sahip olanların 26.52 ± 3.23 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların puanı 26.69 ± 2.82 'dir. ANOVA testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.936$, $p =$

0.087). Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği: 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip bireylerin sınıf yönetimi yaklaşımları ölçek puanı ortalama 83.37 ± 7.96 , 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 83.00 ± 9.75 , 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 82.59 ± 9.38 , 16-20 yıl kıdeme sahip olanların 78.32 ± 10.78 , 21-25 yıl kıdeme sahip olanların 80.96 ± 8.18 ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların puanı 82.94 ± 7.63 'dür. ANOVA testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1.921$, $p = 0.091$).

Bu sonuçlara göre, önlemsel değişkeni dışında diğer sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği boyutlarında mesleki kıdem sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Önlemsel puanlar açısından, 16-20 yıl kıdeme sahip bireylerin, 0-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip bireylere kıyasla anlamlı derecede daha düşük önlemsel puan aldığı görülmüştür.

4.7. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

Tablo 4.7, sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını karşılaştıran ANOVA sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Sınıf Mevcudu			ANOVA		
		n	Ort.	SS	F	p	Fark
Dışa Dönüklülük	10-20 ⁽¹⁾	65	7.80	1.83	0.437	0.727	-
	21-30 ⁽²⁾	196	7.98	1.71			
	31-40 ⁽³⁾	143	7.90	1.88			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	8.44	1.13			
Yumuşak Başlılık	10-20 ⁽¹⁾	65	3.77	1.60	1.734	0.159	-
	21-30 ⁽²⁾	196	4.01	1.83			
	31-40 ⁽³⁾	143	3.94	1.55			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	2.78	0.67			
Öz Denetimlilik	10-20 ⁽¹⁾	65	7.92	1.45	0.889	0.447	-
	21-30 ⁽²⁾	196	8.13	1.66			
	31-40 ⁽³⁾	143	7.97	1.59			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	8.67	1.32			
Nörotiklik	10-20 ⁽¹⁾	65	5.14	1.46	0.188	0.905	-

	21-30 ⁽²⁾	196	5.25	1.73			
	31-40 ⁽³⁾	143	5.30	1.91			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	5.00	1.32			
	10-20 ⁽¹⁾	65	6.92	1.77			
Deneyime	21-30 ⁽²⁾	196	7.34	1.72	1.006	0.391	-
Açıklık	31-40 ⁽³⁾	143	7.28	1.71			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	7.11	1.45			
<hr/>							
	10-20 ⁽¹⁾	65	12.08	1.77			
Tepkisel	21-30 ⁽²⁾	196	12.59	1.74	2.772	0.041*	1<2
	31-40 ⁽³⁾	143	12.73	2.05			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	11.56	1.33			
	10-20 ⁽¹⁾	65	16.91	1.93			
Önlemsel	21-30 ⁽²⁾	196	17.05	2.35	2.667	0.047*	2<3
	31-40 ⁽³⁾	143	17.56	2.31			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	16.00	2.35			
	10-20 ⁽¹⁾	65	25.62	2.93			
Gelişimsel	21-30 ⁽²⁾	196	26.30	3.50	3.673	0.012*	1<3
	31-40 ⁽³⁾	143	26.94	3.24			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	24.33	3.12			
	10-20 ⁽¹⁾	65	25.55	3.15			
Bütünsel	21-30 ⁽²⁾	196	26.47	3.25	2.108	0.099	-
	31-40 ⁽³⁾	143	26.66	3.14			
	41-50 ⁽⁴⁾	9	25.44	4.07			
Sınıf	10-20 ⁽¹⁾	65	80.15	7.66			
Yönetimi	21-30 ⁽²⁾	196	82.52	9.19	3.585	0.014*	1<3
Yaklaşımları	31-40 ⁽³⁾	143	83.90	9.38			
Ölçek	41-50 ⁽⁴⁾	9	77.33	8.79			

* $p < 0.05$; $F = ANOVA$ Testi; $Fark = Tukey$ Testi

Bu tabloya göre ölçek düzeylerinin sınıf mevcuduna göre karşılaştırması yapılmıştır.

Dışa Dönüklülük: 10-20 kişilik sınıflarda dışa dönüklülük puanı ortalama 7.80 ± 1.83 , 21-30 kişilik sınıflarda 7.98 ± 1.71 , 31-40 kişilik sınıflarda 7.90 ± 1.88 ve 41-50 kişilik sınıflarda 8.44 ± 1.13 'tür. ANOVA testi sonucuna göre gruplar arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır ($F = 0.437$, $p = 0.727$). Yumuşak Başlılık: 10-20 kişilik sınıflarda

yumuşak başlılık puanı ortalama 3.77 ± 1.60 , 21-30 kişilik sınıflarda 4.01 ± 1.83 , 31-40 kişilik sınıflarda 3.94 ± 1.55 ve 41-50 kişilik sınıflarda 2.78 ± 0.67 'dir. Gruplar arasında bir ilişki tespit edilmemiştir ($F = 1.734$, $p = 0.159$). Öz Denetimlilik: 10-20 kişilik sınıflarda ortalama öz denetimlilik puanı 7.92 ± 1.45 , 21-30 kişilik sınıflarda 8.13 ± 1.66 , 31-40 kişilik sınıflarda 7.97 ± 1.59 ve 41-50 kişilik sınıflarda 8.67 ± 1.32 'dir. Gruplar arasında anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır ($F = 0.889$, $p = 0.447$). Nörotiklik: 10-20 kişilik sınıflarda nörotiklik puanı ortalama 5.14 ± 1.46 . 21-30 kişilik sınıflarda 5.25 ± 1.73 , 31-40 kişilik sınıflarda 5.30 ± 1.91 ve 41-50 kişilik sınıflarda 5.00 ± 1.32 'dir. Gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($F = 0.188$, $p = 0.905$). Deneyime Açıklık: 10-20 kişilik sınıflarda deneyime açıklık puanı ortalama 6.92 ± 1.77 . 21-30 kişilik sınıflarda 7.34 ± 1.72 . 31-40 kişilik sınıflarda 7.28 ± 1.71 ve 41-50 kişilik sınıflarda 7.11 ± 1.45 'tir. Anlamlı bir fark oluşmamıştır ($F = 1.006$, $p = 0.391$).

Tepkisel: 10-20 kişilik sınıflarda tepkisel puanı ortalama 12.08 ± 1.77 , 21-30 kişilik sınıflarda 12.59 ± 1.74 , 31-40 kişilik sınıflarda 12.73 ± 2.05 ve 41-50 kişilik sınıflarda 11.56 ± 1.33 'tür. ANOVA testi sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($F = 2.772$, $p = 0.041$). Tukey testi sonucuna göre, 10-20 kişilik sınıflardaki tepkisel puanlar, 21-30 kişilik sınıflardakilere göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur ($1 < 2$). Önlemsel: 10-20 kişilik sınıflarda önlemsel puanı ortalama 16.91 ± 1.93 , 21-30 kişilik sınıflarda 17.05 ± 2.35 , 31-40 kişilik sınıflarda 17.56 ± 2.31 ve 41-50 kişilik sınıflarda 16.00 ± 2.35 'tir. ANOVA testi sonucunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($F = 2.667$, $p = 0.047$). Tukey testi sonucuna göre, 31-40 kişilik sınıflardaki önlemsel puanlar, 21-30 kişilik sınıflardakilere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($2 < 3$). Gelişimsel: 10-20 kişilik sınıflarda gelişimsel puanı ortalama 25.62 ± 2.93 , 21-30 kişilik sınıflarda 26.30 ± 3.50 , 31-40 kişilik sınıflarda 26.94 ± 3.24 ve 41-50 kişilik sınıflarda 24.33 ± 3.12 'dir. Gruplar arasında fark bulunmamıştır ($F = 3.673$, $p = 0.012$). Tukey testi sonucuna göre, 10-20 kişilik sınıflardaki gelişimsel puanlar, 31-40 kişilik sınıflardakilere göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur ($1 < 3$). Bütünsel: 10-20 kişilik sınıflarda bütünsel puanı ortalama 25.55 ± 3.15 , 21-30 kişilik sınıflarda 26.47 ± 3.25 , 31-40 kişilik sınıflarda 26.66 ± 3.14 ve 41-50 kişilik sınıflarda 25.44 ± 4.07 'dir. ANOVA testi sonucuna göre anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($F = 2.108$, $p = 0.099$). Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği: 10-20 kişilik sınıflarda sınıf yönetimi yaklaşımları ölçek puanı ortalama 80.15 ± 7.66 , 21-30 kişilik sınıflarda 82.52 ± 9.19 , 31-40 kişilik sınıflarda 83.90 ± 9.38 ve 41-50 kişilik sınıflarda 77.33 ± 8.79 'dur.

ANOVA testi sonucunda bir ilişki bulunmamıştır ($F = 3.585$, $p = 0.014$). Tukey testi sonucuna göre, 10-20 kişilik sınıflardaki sınıf yönetimi yaklaşımları puanları, 31-40 kişilik sınıflardakilere göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur ($1 < 3$).

Bu sonuçlara göre, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeklerinde sınıf mevcuduna göre anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer değişkenlerde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.8. Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.8, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını eğitim kademesine göre karşılaştıran T-Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Görev Yapılan Eğitim Kademelerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Görev Yapılan Eğitim Kademesi						t testi	
	Ortaokul			Lise			t	p
	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS		
Dışa Dönüklülük	209	7.94	1.69	204	7.93	1.87	0.064	0.949
Yumuşak Başlılık	209	3.7	1.53	204	4.14	1.81	- 2.657	0.008*
Öz Denetimlilik	209	8.22	1.45	204	7.89	1.73	2.087	0.037*
Nörotiklik	209	5.22	1.78	204	5.27	1.72	- 0.288	0.773
Deneyime Açıklık	209	7.28	1.77	204	7.22	1.67	0.336	0.737
Tepkisel	209	12.42	1.93	204	12.66	1.79	- 1.314	0.191
Önlemsel	209	17	2.45	204	17.36	2.1	- 1.613	0.108
Gelişimsel	209	26.11	3.48	204	26.64	3.2	- 1.616	0.107
Bütünsel	209	26.03	3.3	204	26.71	3.12	- 2.141	0.033*

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	209	81.67	9.57	204	83.37	8.56	-	0.058
Ölçek							1.899	

* $p < 0,05$; $t = \text{bağımsız örneklem } t \text{ testi}$

Bu tabloya göre, ölçek düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesine (ortaokul ve lise) göre karşılaştırmasında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Dışa Dönüklülük: Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin dışa dönüklülük puanı ortalama 7.94 ± 1.69 , lisede görev yapanların ise 7.93 ± 1.87 'dir. T-testi sonucuna göre iki grup arasında ilişki bulunmamıştır. ($t = 0.064$, $p = 0.949$). **Yumuşak Başlılık:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yumuşak başlılık puanı ortalama 3.70 ± 1.53 , lisede görev yapanların ise 4.14 ± 1.81 'dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2.657$, $p = 0.008$). Lise öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek yumuşak başlılık puanına sahiptir. **Öz Denetimlilik:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öz denetimlilik puanı ortalama 8.22 ± 1.45 , lisede görev yapanların ise 7.89 ± 1.73 'tür. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 2.087$, $p = 0.037$). Ortaokul öğretmenleri daha yüksek öz denetimlilik puanına sahiptir. **Nörotiklik:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin nörotiklik puanı 5.22 ± 1.78 , lisede görev yapanların ise 5.27 ± 1.72 'dir. Bu fark anlamlı değildir ($t = -0.288$, $p = 0.773$). **Deneyime Açıklık:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin deneyime açıklık puanı 7.28 ± 1.77 , lisede görev yapanların ise 7.22 ± 1.67 'dir. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0.336$, $p = 0.737$). **Tepkisel:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin tepkisel puanı ortalama 12.42 ± 1.93 , lisede görev yapanların ise 12.66 ± 1.79 'dur. Bulunan fark anlamlı değildir ($t = -1.314$, $p = 0.191$). **Önlemsel:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin önlemsel puanı ortalama 17.00 ± 2.45 , lisede görev yapanların ise 17.36 ± 2.10 'dur. Anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1.613$, $p = 0.108$). **Gelişimsel:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin gelişimsel puanı ortalama 26.11 ± 3.48 , lisede görev yapanların ise 26.64 ± 3.20 'dir. Bu fark anlamlı değildir ($t = -1.616$, $p = 0.107$). **Bütünsel:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bütünsel puanı ortalama 26.03 ± 3.30 , lisede görev yapanların ise 26.71 ± 3.12 'dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2.141$, $p = 0.033$). Lise öğretmenleri daha yüksek bütünsel puan almıştır. **Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği:** Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ölçek puanı ortalama 81.67 ± 9.57 , lisede görev yapanların ise $83.37 \pm$

8.56'dır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı sınıra yakındır, ancak anlamlı değildir ($t = -1.899$, $p = 0.058$).

Bu sonuçlara göre, yumuşak başlılık, öz denetimlilik ve bütünsel değişkenlerinde görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir.

4.9. Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitime Katılımına Göre Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının sınıf yönetimi hizmet içi eğitim katılım durumuna göre karşılaştırmak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Sınıf Yönetimi Hizmet İçi Eğitim						t testi	
	Katılım						t	p
	Evet			Hayır				
n	Ort.	SS	n	Ort.	SS			
Dışa Dönüklülük	255	8.24	1.65	158	7.46	1.87	4.428	0.001*
Yumuşak Başlılık	255	3.59	1.51	158	4.45	1.82	4.953	0.001*
Öz Denetimlilik	255	8.25	1.44	158	7.73	1.79	3.131	0.002*
Nörotiklik	255	5.22	1.67	158	5.28	1.87	0.311	0.756
Deneyime Açıklık	255	7.42	1.7	158	6.98	1.72	2.516	0.012*
Tepkisel	255	12.56	1.82	158	12.49	1.94	0.411	0.682
Önlemsel	255	17.24	2.1	158	17.09	2.57	0.604	0.547
Gelişimsel	255	26.61	3.11	158	25.98	3.69	1.853	0.065
Bütünsel	255	26.47	2.96	158	26.2	3.62	0.788	0.431
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek	255	82.98	8.09	158	81.76	10.54	1.242	0.215

* $p < 0.05$; $t =$ bağımsız örneklem t testi

Bu tabloya göre, sınıf yönetimi hizmet içi eğitim alma durumuna göre ölçek düzeylerinin karşılaştırılması bağımsız örneklem t testi sonuçları şu şekildedir:

Dışa Dönüklülük: Hizmet içi eğitim alanların ortalama dışa dönüklülük puanı 8.24 ± 1.65 , eğitim almayanların ise 7.46 ± 1.87 'dir. T- testi sonucunda bulunan fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 4.428, p = 0.001$). Eğitim alanlar daha yüksek dışa dönüklülük puanına sahiptir. **Yumuşak Başlılık:** Hizmet içi eğitim alanların ortalama yumuşak başlılık puanı 3.59 ± 1.51 , eğitim almayanların ise 4.45 ± 1.82 'dir. İstatistiksel olan fark anlamlı bulunmuştur ($t = -4.953, p = 0.001$). Eğitim almayanlar daha yüksek yumuşak başlılık puanına sahiptir. **Öz Denetimlilik:** Hizmet içi eğitim alanların ortalama öz denetimlilik puanı 8.25 ± 1.44 , eğitim almayanların ise 7.73 ± 1.79 'dur. Bu fark anlamlı bulunmuştur ($t = 3.131, p = 0.002$). Eğitim alanlar daha yüksek öz denetimlilik puanına sahiptir. **Nörotiklik:** Hizmet içi eğitim alanların nörotiklik puanı ortalama 5.22 ± 1.67 , eğitim almayanların ise 5.28 ± 1.87 'dir. Bu fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -0.311, p = 0.756$). **Deneyime Açıklık:** Hizmet içi eğitim alanların deneyime açıklık puanı ortalama 7.42 ± 1.70 , eğitim almayanların ise 6.98 ± 1.72 'dir. İstatistiksel olarak bu ilişki anlamlı bulunmuştur ($t = 2.516, p = 0.012$). Eğitim alanlar daha yüksek deneyime açıklık puanına sahiptir.

Tepkisel: Hizmet içi eğitim alanların tepkisel puanı ortalama 12.56 ± 1.82 , eğitim almayanların ise 12.49 ± 1.94 'tür. Bulunan fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 0.411, p = 0.682$). **Önlemsel:** Hizmet içi eğitim alanların ortalama önlemsel puanı 17.24 ± 2.10 , eğitim almayanların ise 17.09 ± 2.57 'dir. Bu fark anlamlı değildir ($t = 0.604, p = 0.547$). **Gelişimsel:** Hizmet içi eğitim alanların gelişimsel puanı ortalama 26.61 ± 3.11 , eğitim almayanların ise 25.98 ± 3.69 'dur. Bu fark istatistiksel sınırdan olup anlamlı bulunmamıştır ($t = 1.853, p = 0.065$). **Bütünsel:** Hizmet içi eğitim alanların bütünsel puanı ortalama 26.47 ± 2.96 , eğitim almayanların ise 26.20 ± 3.62 'dir. Elde edilen fark anlamlı bulunmamıştır ($t = 0.788, p = 0.431$). **Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği:** Hizmet içi eğitim alanların sınıf yönetimi yaklaşımları ölçek puanı ortalama 82.98 ± 8.09 , eğitim almayanların ise 81.76 ± 10.54 'tür. Bu fark anlamlı değildir ($t = 1.242, p = 0.215$).

Sonuç olarak, dışa dönüklülük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik ve deneyime açıklık alt boyutlarında hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bulgular bulunmaktadır. Diğer değişkenlerde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.10. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

Tablo 4.10'da öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki bağlantıyı inceleyen korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

4.10: Tablo Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

Değişken	İstatistik	Dışa Dönüklülük	Yumuşak Başlılık	Öz Denetimlilik	Nörotiklik	Deneyime Açıklık
Tepkisel	r	0.049	0.014	.100**	-0.082	.146**
	p	0.320	0.782	0.041*	0.095	0.003*
Önlemsel	r	0.095	-0.046	.097**	-.124**	.102**
	p	0.053	0.352	0.049*	0.012*	0.039*
Gelişimsel	r	.159**	-0.022	.106**	-.103**	.139**
	p	0.001*	0.658	0.031*	0.036*	0.005*
Bütünsel	r	0.067	-0.013	0.054	-0.064	.172**
	p	0.172	0.796	0.273	0.195	0.001*
SYY Ölçek	r	.120**	-0.029	.111**	-.106**	.170**
	p	0.015*	0.561	0.024*	0.032*	0.001*

* $p < 0.05$; **Korelasyon Katsayısı

Bu tabloya göre, ölçek düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları ve p değerleri incelenmiştir.

Tepkisel

Dışa Dönüklülük ile tepkisel arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r = 0.049$, $p = 0.320$). Bu, dışa dönüklülük düzeyinin tepkisel davranışları etkilediğine dair bir bulguya ulaşılmadığını gösterir. Yumuşak Başlılık ile tepkisel arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r = 0.014$, $p = 0.782$). Bu da, yumuşak başlılık ve tepkisel davranışlar arasında bir bağ olmadığına işaret eder. Öz Denetimlilik ile tepkisel arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r = 0.100$, $p = 0.041$). Bu sonuç, öz denetimlilik arttıkça tepkisel davranışların

da hafifçe arttığını gösterir. Ancak ilişki nispeten zayıftır. Nörotiklik ile tepkisel arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r = -0,082$, $p = 0,095$). Bu, nörotiklik düzeylerinin tepkisel davranışlar üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını gösterir. Deneyime Açıklık ile tepkisel arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r = 0.146$, $p = 0.003$). Bu, deneyime açıklık arttıkça tepkisel davranışların da artabileceğini, ancak bu ilişkinin orta derecede güçlü olduğunu gösterir.

Önlemsel

Dışa Dönüklülük, yumuşak başlılık ile önlemsel arasında bir ilişki yoktur. Öz Denetimlilik ile önlemsel arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0.097$, $p = 0.049$). Bu, öz denetimlilik arttıkça bireylerin önlemsel davranışlarının da arttığını gösterir, ancak ilişki oldukça zayıftır. Nörotiklik ile önlemsel arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0.124$, $p = 0.012$). Bu sonuç, nörotiklik düzeyi yüksek bireylerin daha düşük önlemsel davranışlar sergilediğini gösterir. Deneyime Açıklık ile önlemsel arasında hem anlamlı hem de pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.102$, $p = 0.039$). Deneyime açık bireyler, daha yüksek önlemsel davranışlar sergilemektedir.

Gelişimsel

Dışa Dönüklülük ile gelişimsel arasındaki ilişki de anlamlı ve pozitif bulunmuştur ($r = 0.159$, $p = 0.001$). Dışa dönük bireyler, gelişimsel davranışlar konusunda daha aktiftir. Yumuşak Başlılık ile gelişimsel arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($r = -0.022$, $p = 0.658$). Yumuşak başlılık ile gelişimsel davranışlar arasında bir bağ bulunmamaktadır. Öz Denetimlilik ile gelişimsel arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($r = 0.106$, $p = 0.031$). Bu sonuç, öz denetimlilik arttıkça bireylerin gelişimsel davranışlarının da arttığını gösterir. Nörotiklik ile gelişimsel arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0.103$, $p = 0.036$). Bu, nörotiklik düzeyi yüksek bireylerin daha düşük gelişimsel davranışlar sergilediğini gösterir. Deneyime Açıklık ile gelişimsel arasındaki ilişki anlamlı ve pozitifdir ($r = 0.139$, $p = 0.005$). Deneyime açık bireylerin gelişimsel davranışları daha yüksektir.

Bütünsel

Dışa Dönüklülük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik, nörotiklik ile bütünsel arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Deneyime Açıklık ile bütünsel arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.172$, $p = 0.001$). Deneyime açıklık arttıkça bütünsel davranışlar da artmaktadır.

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği (SYY Ölçek)

Dışa Dönüklülük ile sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.120$, $p = 0.015$). Dışa dönüklük arttıkça sınıf yönetimi yaklaşımlarındaki başarı artmaktadır. Yumuşak Başlılık ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki sonucu bulunmamıştır ($r = -0.029$, $p = 0.561$). Öz Denetimlilik ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki anlamlı değildir ($r = 0.111$, $p = 0.024$). Bu, öz denetimliliği yüksek bireylerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının da daha iyi olduğunu gösterir. Nörotiklik ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır ($r = -0.106$, $p = 0.032$). Nörotiklik düzeyi yüksek bireyler, sınıf yönetiminde daha düşük başarı sergilemektedir. Deneyime Açıklık ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında ilişki anlamlı ve de pozitif bulunmuştur ($r = 0.170$, $p = 0.001$). Deneyime açıklık arttıkça sınıf yönetimindeki başarı da artmaktadır.

Sonuçlara göre, öz denetimlilik ve deneyime açıklık genel olarak tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle, deneyime açıklık birçok boyutta anlamlı ve pozitif ilişkiler göstermektedir. Nörotiklik ise genellikle negatif ilişkilerle öne çıkmaktadır; nörotik bireyler daha düşük sınıf yönetimi becerileri ve gelişimsel davranışlar sergilemektedir.

4.11: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının yordamasına dair ilişkiyi tespit etmek amacıyla regresyon analizi bulguları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Sh	Beta	t	p	R	R ²	F	p
Sabit	73.013	4.29	-	17.021	0.001*				
Dışa Dönüklülük	0.346	0.278	0.068	1.246	0.213				
Yumuşak Başlılık	0.226	0.293	0.042	0.772	0.441				
Öz Denetimlilik	0.271	0.329	0.048	0.823	0.411	0.202	0.041*	3.444	0.005*
Nörotiklik	-0.279	0.27	-0.053	-1.033	0.302				
Deneyime Açıklık	0.71	0.278	0.134	2.556	0.011*				

Bağımlı Değişken: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçek

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeğini yordayan değişkenlerin incelendiği çoklu regresyon analizine göre, model istatistiksel olarak anlamlıdır, $F(5, 399) = 3.444$, $p = 0.005$. Modelin bağımlı değişkendeki toplam varyansın %4.1'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.041$).

Bireysel değişkenler incelendiğinde, **deneyime açıklık** değişkeninin sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği puanlarını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur ($B = 0.71$, $t = 2.556$, $p = 0.011$). Bu bulgu, öğretmenlerin deneyime açıklık düzeyi arttıkça sınıf yönetimi yaklaşımlarının da olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.

Ancak, **dışa dönüklülük** ($p = 0.213$), **yumuşak başlılık** ($p = 0.441$), **öz denetimlilik** ($p = 0.411$) ve **nörotiklik** ($p = 0.302$) değişkenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeğini anlamlı şekilde yordamadığı bulunmuştur.

Sonuç olarak, model genel olarak anlamlı olmakla birlikte, yalnızca **deneyime açıklık** değişkeni sınıf yönetimi yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkide bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki demografik yapıya ait bulguların tartışması ve sonuçları analiz edilmiş, öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı ilişkiye, düzeye ve anlamlılık düzeyinin yordanmasına yönelik tartışma ve sonuç kısmı ele alınmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımların Demografik Yapısına Yönelik Tartışma ve Sonuçları

5.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada elde edilen veriler minvalinde; öğretmenlerin cinsiyetin öz denetimlilik, nörotiklik ve tepkisel değişkenlerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir, ancak diğer değişkenler açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Cinsiyet açısından beş faktör kişilik özelliklerinden kadınların öz denetimlilik ve nörotiklik puanlarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkeklerin ise sınıf yönetimi yaklaşımı ölçeği özelliklerinden tepkisel yaklaşım puanı olarak kadınlardan yüksek aldığı görülmüştür.

Sorumluluk boyutunda bireylerin düzenli, planlı, iradeli çalışkan ve hedef odaklı olduklarını belirten Horzum (2017) bu araştırmadaki değerlerin kadınlarda daha yüksek çıkmasıyla toplumsal ve kültürel rollerin kadınlara yüklediği bazı sorumlulukların eğitim ortamında da devam ettiğini göstermektedir.

Sevgi'nin (2017) sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, kadın öğretmenlerin dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarında erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Araştırmacıya göre bu durum; kadın öğretmenlerin daha sosyal, neşeli, baskın, hayal gücü gelişmiş, yeniliklere açık, meraklı, yardımsever, merhametli, fedakâr ve sorumluluk sahibi bireyler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu, cinsiyetin kişilik profili

üzerindeki etkisini ve dolayısıyla sınıf yönetimi tarzlarına yansıyan farklılıkları ortaya koyması açısından dikkat çekicidir.

Ünsal & İhtiyaroğlu'nun (2022) öğretmenlerle yapmış olduğu onların kişilik özellikleri ve iletişimde etkili becerilerinin nasıl olması gerektiğine dair bulgulara göre cinsiyet faktöründe erkeklerin deneyime açıklık ve yumuşak başlılık alt boyutlarındaki kişilik özelliklerinde, kadınlara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Sonucun bu şekilde ortaya çıkmasında toplumsal kodların önemli olduğu ve kadınların bunun sonucunda risk almaktan yana olmadıkları ve disiplin ile ortamı daha kolay kontrol edebileceklerini düşündükleri dile getirilmiştir.

Göksal'ın (2017) yapmış olduğu öğretmenlerin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelemesinde cinsiyet faktörüne bakıldığında beş faktör kişilik alt boyutlarının vicdanlılık ve sivil erdem boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş bu da bu araştırmayla paralellik göstermiştir.

Yaralı'nın (2020) yapmış olduğu araştırmada bu araştırmayla paralellik göstermekte olup öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olduğu vurgulanmıştır. Kadınlarda varoluşçuluk felsefesinde, erkeklerde de esasicilik felsefesinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirtilmiştir. Başka araştırmalarda da Güler (2021), Çakıcı (2023), Sevce (2017) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Araştırmalar cinsiyet faktörünün etkili olabileceğini göstermekte olup araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermiştir.

5.1.2. Yaş Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki yaş değişkenine göre araştırılmış ve yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırma Kaplan'ın (2018) yapmış olduğu okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğrenilmesine yönelik araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Aydın (2024) tarafından okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların motivasyonları arasındaki ilişki incelemesinde de yaş etkeni açısından bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu araştırmanın bulgularını destekleyen başka bir çalışma Yılmaz ve Aydın (2015)'in çalışmasıdır. 367 ilköğretim öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaş etkenine göre bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

5.1.3. Medeni Duruma Göre Tartışma ve Sonuç

Medeni duruma göre araştırmada dışa dönüklülük, yumuşak başlılık ve öz denetimlilik değişkenlerinde evli ve bekar bireyler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Diğer değişkenlerde ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Dışa dönük bireylerde evli kişiler, bekar olanlara oranla daha yüksek dışa dönüklülük puanı almıştır. Yumuşak başlı bireylerde bekar olanlar evli bireylere kıyasla daha yüksek yumuşak başlılık puanına sahiptir. Öz denetimli bireylerde evli bireyler bekar bireylere göre daha yüksek öz denetimlilik puanı almıştır.

Uğurlu ve Çelebi (2014) tarafından yapılan, kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerini demografik değişkenlere göre inceleyen çalışmada, bekar ve evli öğretmenler arasında bazı kişilik alt boyutlarında farklılıklar görülmüştür. Gelişime açık alt boyutunda bekar öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu, öz disiplin ve uyumluluk alt boyutlarında ise evlenmiş öğretmenlerin evlenmemiş öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları belirtilmiştir. Bu elde edilen araştırma bulgularıyla bu araştırmalar arasında benzerlik olduğu, medeni faktörün kişilik özelliklerine etki ettiğini göstermektedir.

Medeni durum değişkeninde evliler ile bekarlar arasındaki farklara bakıldığında evli olan bireylerin dışadönüklük ve öz denetim puanlarının yüksek olması bekar öğretmenlerin ise yumuşak başlılık puanlarının daha yüksek olması öğretmenlerin evlilikle birlikte bazı kişilik özelliklerinin değiştiğini de göstermektedir.

5.1.4. Eğitim Düzeylerine Göre Tartışma ve Sonuç

Eğitim düzeyi farklılıkları incelendiğinde, yüksek lisans mezunlarının dışa dönüklülük ve öz denetimlilik puanları lisans mezunlarına göre daha yüksektir. Bunun yanında lisans mezunlarının önlemsel, gelişimsel, bütünsel yaklaşımlar ve genel sınıf yönetimi ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Kaba'nın (2019) yapmış olduğu araştırma da öğretmenlerdeki mezuniyet durumunun bazı boyutlarda farklılık gösterdiği özellikle öz denetimlilik alt boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ve böylece öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutum ve kişilik özelliklerinin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve bütünsel yaklaşım puanlarının eğitim düzeyi açısından lisans mezuniyeti olanların yüksek lisans mezuniyeti olanlara göre anlamlı derecede daha ileri puan aldıkları görülmüştür. Literatürde Çakıcı (2023) ve Bilmeç (2024) ait araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Çakıcı'nın (2023) ve Bilmeç'in (2024) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin eğitim düzey değişkenlerinde oluşan farklılıklar ön lisans mezunlarının lehine olması, mezuniyet durumunun arttıkça bazı kişilik özelliklerinde farklılıklar olması, mezuniyet kademesinin bazen öğretmenlerin kişiliklerinde değişiklikleri de beraberinde getirdiğini göstermektedir.

5.1.5. Kıdem Yılı Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada kıdem durumlarına göre, nörotiklik değişkeni dışında diğer beş faktörlü kişilik ölçeği boyutlarında mesleki kıdem sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nörotiklik puanları açısından, 6 ve 10 yıl mesleki tecrübeye sahip bireylerin puanları, 21 ve 25 yıl kıdeme sahip bireylere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Önlemsel yaklaşım puanları da 16 ve 20 yıl kıdeme sahip bireylerin 0 ile 5 yıl ve 6 ile 10 yıl kıdeme sahip bireylere göre anlamlı derecede daha düşük önlemsel puan aldığı belirlenmiş, önlemsel değişkeni dışında diğer sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği boyutlarında mesleki kıdem sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Uğurlu (2012) tarafından yapılan çalışmada öz disiplin ve duygusal denge kişilik alt boyutlarıyla mesleki kıdem yılı faktörü arasında anlamlı bir fark olduğu ve aynı zamanda 6 ile 10 yıl kıdemi olanların, 16 ile 20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek nevroitiklik özelliği gösterdiği belirtilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir.

Büyüküysal (2016) tarafından yapılan çalışmada kişilik tipleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasında, dışadönüklük alt boyutunun kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, diğer alt boyutlarda ise bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Ayrıca yine başka bir çalışma olan Karaduman & Çetin (2024) öğretmenlerin enneagram kişilik tiplerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde enneagram kişilik tiplerinin meslekteki yıl değişkeni açısından farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir.

Tekin ve Güven (2020) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ile sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, daha kıdemli öğretmenlerin istenmeyen davranışları önleme ve yönetme konusunda daha etkili stratejiler geliştirdikleri ve bu durumun deneyimle doğrudan ilişkili olabileceği ifade edilmiştir. Bu sonuç, mesleki deneyimin sınıf yönetimi becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmalarda bulgular neticesinde öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin artması onları bazı kişilik özellikleri bakımından da farklılıklara sahip kılmakta ve öz güven sahibi yapmaktadır, diyebiliriz.

5.1.6. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sınıf mevcuduna göre, kişilik özellikleri bakımından bir farklılık görünmezken, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeklerinde sınıf mevcuduna göre anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer değişkenlerde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Sınıf mevcuduna göre, 10-20 kişilik sınıflardaki tepkisel puanlar, 21-30 kişilik sınıflardakilere göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuş, 31-40 kişilik sınıflardaki önlemsel puanlar, 21-30 kişilik sınıflardakilere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuş, 31-40 kişilik sınıflardakilere göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuş ve 10-20 kişilik sınıflardaki sınıf yönetimi yaklaşımları puanları, 31-40 kişilik sınıflardakilere göre anlamlı derecede daha düşük bulunmuştur.

Semerci (2018) sınıftaki çocuk sayısının öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu vurgulamıştır.

Zembat & Küsmüş'ün (2020) yaptığı araştırmaya göre sınıfta çocuk sayısında artış meydana geldiğinde öğretmenlerin yönetim becerilerinde de farklılaşmaların başladığını ancak mesleki profesyonellik anlamında herhangi bir değişimin söz konusu olmadığı belirtilmiştir.

Aküzüm & Gültekin (2017) yapmış olduğu araştırma sınıf mevcudu kalabalıklaşmaya başladığında bunun öğretmenin performanslarını doğrudan etkilediğini, iletişim yeterliliklerinde de yine değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca yine Akar, vd., (2010) yapmış oldukları araştırmada 16-24 öğrenciye ders veren sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşım puanlarının ve sınıf yönetimi becerisine ilişkin farkındalıklarının 25-45 öğrenciye ders veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiş olup kalabalık sınıflarda öğretmen yeterlilikleri, yönetim anlayış ve uygulama biçimlerinde farklılıkların olabileceği anlaşılmaktadır.

5.1.7. Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yumuşak başlılık, öz denetimlilik ve bütünsel değişkenlerinde görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Lise öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek yumuşak başlılık puanına sahiptir. Bu, lise öğretmenlerinin daha uzlaşmacı, anlayışlı ve empatik özellikler sergileyebildiğini gösterebilir. Ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre daha yüksek öz denetimlilik puanına sahiptir. Bu durum, ortaokul öğretmenlerinin duygusal ve davranışsal kontrol becerilerinin daha güçlü olabileceğine işaret etmektedir.

Lise öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek bütünsel puan almıştır. Bu bulgu, lise öğretmenlerinin öğrenciye yönelik daha bütüncül, çok yönlü ve stratejik bir yönetim anlayışına sahip olduklarını düşündürülebilir.

Mavuzer (2023) tarafından yapılan araştırmada eğitim kademesi değişkeninin de farklılıklar oluşturduğu okul kültürü ile sınıf yönetimi becerileri arasında başarı kültürü ve bürokratik kültür algılarında okul kademesinde anlamlı ilişkilerin ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Çelik ve Tamer'in (2018) farklı liderlik modellerine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını incelediği araştırmasında, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, liselerde görev yapan meslektaşlarına oranla daha olumlu sınıf yönetimi sergilediklerini belirtmiştir.

5.1.8. Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin dışa dönüklülük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik ve deneyime açıklık alt boyutlarında sınıf yönetimine dair hizmet içi eğitim/kurs/ toplantı alma durumuna göre anlamlı farklar bulunmaktadır. Diğer değişkenlerde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Sınıf yönetimine dair hizmet içi eğitim/kurs/toplantı alan öğretmenlerin dışa dönüklülük, öz denetimlilik ve deneyime açıklık puanları daha yüksek olurken eğitim almayanların yumuşak başlılık puanları daha yüksek olmuştur. Bu bulgulara baktığımızda eğitim alan öğretmenlerin kişisel gelişim ve sınıf yönetiminde daha aktif olduklarını söyleyebiliriz.

Bilmeç (2024) sınıf yönetimi eğitimi alıp almama durumlarını incelediğinde, sınıf yönetimi eğitiminin anlamlı bir farklılık olduğunu saptamış ve sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin iyileştirme becerilerini, sınıf yönetimi eğitimi almayanlara oranla daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

Kaplan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki hizmet içi eğitimlere yönelik tutumları incelenmiş ve bu tutumların sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları, hizmet içi eğitime olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından daha etkili yaklaşımlar benimsediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Çevik Karatekin (2018) tarafından yürütülen çalışmada da sınıf yönetimi konusunda eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının, eğitim almayanlara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, hizmet içi eğitimin sınıf yönetimi yeterlikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını desteklemektedir.

5.2. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasında Anlamlı İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz denetimlilik ve deneyime açıklık boyutları genel olarak tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle, deneyime açıklık alt boyutu birçok boyutta anlamlı ve pozitif ilişkiler göstermektedir. Nörotiklik ise genellikle negatif ilişkilerle öne çıkmaktadır; nörotik bireyler daha düşük sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve gelişimsel davranışları sergilemektedir.

Kalafat (2012) yapmış olduğu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özellikleri bakımından dışa dönüklülük, deneyime açıklık, sorumluluk ve yumuşak başlılık boyutlarında aldıkları puanların ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Nevrotiklik boyutunda ise tam tersi olarak ortalamanın altında olduğu görülmüştür. Kalafat'ın (2012) yapmış olduğu araştırma, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Büyüküysal'ın (2016) araştırmasında, dört kişilik alt boyutlarda birbirine yakın puan dağılımı aldıkları, ancak en yüksek puanlı alt boyutun yumuşak başlılık boyutunda olduğu gösterilmiştir. Araştırmada düşük puan alan kişilik boyutu duygusal dengesizlik olmuştur. Duygusal dengesizlik kişilik boyutunun düşük çıkması, bizim yürüttüğümüz araştırmayla da uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Uğurlu'nun (2012) araştırmasında, büyüme ve yüksek puan kazandıran kişilik değişimi sırasıyla gelişime açıklık, öz disiplin, uyumluluk, organize edilmek ve nevroitiklik olarak belirlenmiş olup öğretmenlerin farklılıkları öğrenmede ve gelişime açık olmalarında önemlilik oluşturmaktadır.

5.3. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Düzeyine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Literatür taraması yapıldığında öğretmenlerin kişilik özelliklerine dair çalışmalar ve sınıf yönetim becerilerine, modellerine göre yapılan çalışmaların daha çok olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının hangi boyut ve düzeyde olduğunu incelediğimiz bu çalışmada elde ettiğimiz veriler sonucunda öğretmenlerin, deneyime açık kişilik boyutuna sahip olanlar; tepkisel,

önlemsel, gelişimsel ve bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla olumlu bir ilişki gösterdiği görülmüştür.

Öz denetimlilik boyutundaki öğretmen kişilikleri; önlemsel, tepkisel ve gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla olumlu bir ilişki düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Yaptığımız araştırma literatürdeki öğretmen kişilikleriyle ilgili yapılan çalışmalara benzerlik göstermektedir. Çelebi & Uğurlu (2014), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kişilik özellikleri boyutunda gelişime açıklık boyutunun yüksek olduğunu ve nevrotiklik boyutunun en düşük olduğunu belirtmiştir.

Yine Mete'nin (2006) yılında öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ilgili yaptığı çalışmada deneyime açıklık boyutunun yüksek olduğu görülmüştür.

Bayramlık ve Uluğ'un (2019) tarafından düzenlenen kişilik özellikleri ve damgalama davranışları arasında yapılan incelemede, gelişime açıklık alt boyutunda puanlar yükseldikçe damgalama davranışının azaldığı tespit edilmiştir.

Kaya'nın (2024) "Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Sübjektif Kariyer Başarısı Algısı Üzerindeki Etkisi: Lojistik Şirketleri Üzerinde Bir Araştırma" başlıklı tezinde her şeyin kalıcılık algısı üzerinde en etkili kişilik özelliğinin deneyime açıklık olduğu belirtilmiştir. Deneyime açıklığı, uyumluluk özelliği takip ederek, özdenetim ve dışa dönüklük de konunun anlamlılığı algılamasını olumlu yönde etki etmiştir. Diğer bir deyişle, deneyime açıklık, özdenetim ve dışa dönüklük arttıkça konunun anlamlılık algısı da yükselmektedir.

5.4. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Anlamlılık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bireysel değişkenler incelendiğinde, deneyime açıklık değişkeninin sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği puanlarını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur ($B = 0,71$, $t = 2,556$, $p = 0,011$). Bu bulgu, öğretmenlerin deneyime açıklık düzeyi arttıkça sınıf yönetimi yaklaşımlarının da olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.

Şenel (2019) yaptığı öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel sessizlik ile mesleki doyum ilişki incelemesinde, 374 öğretmenle yapmış olduğu çalışma sonucunda dışadönüklük ve gelişime açıklık, meslek doyumunu pozitif yönde etkilerken nörotiklik, negatif yönde etkilemektedir.

Metlilo'nun (2022) yapmış olduğu çalışmasında Kosova ve Türkiye'de çalışan öğretmenlerin kültürel liderlik algıları ve kültür oluşturma algılarının benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan regresyon analizleri, toplam kültürel liderlik ile benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir öngörücü ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Sarı (2024) sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemesinde koruyucu sınıf yönetimi stiline ve demokratik sınıf yönetiminin de yordayan bir mesleki kimlik oluşturduğunu gözlemlemiştir.

Altınay (2024) tarafından yapılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları liderlik stillerinin sınıf yönetimi davranışlarına olan etkilerinin incelenmesinde, öğretmen liderlik stilleri demokratik/katılımcı yönde arttığında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışının olumlu anlamda arttığını, öğretmen liderlik stilleri otokratik/baskıcı yönde arttığında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışının olumsuz anlamda artacağını söylemiştir.

Yalçın'ın (2020) yaptığı araştırmanın regresyon analiz sonuçlarına göre, sınıf yönetimi süreçlerinin sınıf yönetiminde kritik bir sürece sahip olduğu görülmüştür. Araştırma kararlılık, otoriter, ilgisiz, koruyucu ve demokratik boyutlarının olumlu sınıf yönetimi ortamının oluşturulmasında istatistiksel anlamda olumluluk gösterdiği ve sınıf iklimini oluşturmada yeterlilikleri farklı açılardan anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Analiz sonuçları, beş faktör kişilik özelliklerinden sadece deneyime açıklık boyutunun, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle yaratıcı, yeniliğe açık, meraklı ve esnek düşünce yapısına sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, dışa dönüklülük, yumuşak başlılık, öz denetimlilik ve nörotiklik gibi diğer kişilik özelliklerinin sınıf yönetimine etkisinin sınırlı düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, öğretmenlerin bireysel farklılıklarının sınıf içi davranış ve tutumlar üzerindeki etkisine işaret ederken; aynı zamanda sınıf yönetimini etkileyen diğer çevresel, pedagojik ve örgütsel etmenlerin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Karip, 2019; Celep, 2004).

SONUÇ ve ÖNERİLER

1. Bu araştırmada öğretmen kişilik özelliklerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediği görölmüştür. Okullarda öğretmenler için yapılacak kişilik testleriyle sınıf yönetimlerine destek olup öğretmenlerin hem kendilerini tanımalarına hem de sınıf yönetim stratejilerini kişiliklerine uygun olarak belirlemelerine yardımcı olunabilir. Bu tür bir kişilik değerlendirme süreci, sınıf ortamında daha verimli üretkenlik ve öğrenci davranışlarını etkili bir şekilde yönlendirmelerini sağlayabilir.
2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni ve kıdem durumlarına göre kişisel ve kişisel özelliklere göre uyarlanmış eğitim modülleri tasarlanabilir. Böylece, kişilerin özelliklerine göre özel eğitimler alarak sınıf yönetim özelliklerini geliştirmeleri sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin duygusal olarak zorlandıkları, stres yönetimi becerilerini geliştirebilecekleri durumlar için psikolojik olarak desteklenmeleri sağlanabilir. Böylece duygusal dengesizlik ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki negatif durumların olumlu olarak desteklenmesi sağlanmış olacaktır.
4. Araştırmada sınıf yönetiminde hizmet içi eğitim, kurs veya toplantı almış olan öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu göröldüğünden, öğretmenlerin bu yönde gelişmeleri için eğitimler ve programlar yapılabilir.
5. Ortaokul öğretmenlerinin özdenetim noktasında fazla sıkı olması, bireysel olarak gelişimlerini henüz tamamlama aşamasında olan ve kişiliklerinin şekillendiği bir dönemden geçen öğrenciler için fazla olabilir. Öğretmenlerin öğrenci ile olan etkileşimlerini sağlayacak, etkinlikler planlamalarına ve ders için uygun materyaller geliştirmelerine yardımcı olacak eğitimler verilebilir.
6. Sınıf yönetimini etkileyen öğrenci sayısı için öğretmenlerin sınıf yönetimini kolaylaştıracak, sınıf yönetim yaklaşımlarını olumlu derecede etkileyecek yönetilebilir sınıf mevcutlarının sağlanması uygun olacaktır.
7. Araştırma sonuçlarına göre eğitim kademesi arttıkça öğretmenlerin kendilerine olan öz güvenleri artmakta ama sınıf yönetimine dair puanlarında ise düşüşler olduğu görölmektedir. Öğretmenlerin eğitimleri artıkça gelişebilecek olumsuz

durumlara karşı sınıf yönetimi yaklaşımları ve gelişimleri için daha proaktif öneriler geliştirebilir.

8. Sınıf yönetimi yaklaşımı ve kişilik özelliklerini daha farklı olarak değerlendiren ölçeklerle araştırmalar yapılabilir.
9. Bu araştırma branşlara, okul türlerine göre ve evren örnekleme artırılarak da yapılabilir.
10. Gelecek araştırmalarda, sınıf yönetimi üzerinde etkili olabilecek örgütsel, çevresel ve pedagojik faktörler de kişilik özellikleriyle birlikte değerlendirilerek daha kapsamlı modeller geliştirilebilir.

Bu öneriler hem öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmak hem de sınıf ortamlarında daha etkili öğrenme süreçleri oluşturmak açısından önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adsız, M. (2024). *Çevrim İçi Derslerde Sınıf Yönetimi Açısından Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Öneriler* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D., & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Aktaş-Arnas, Y., & Sadık, F. (2018). *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 88-107.
- Altıntaş, M. E. (2016). "Tepkisel ve Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modellerinin Ahlak Eğitimiyle İlişkisi", *Bilimname*, Cilt 30, Sayı 1.
- Altınay, T. (2024). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları liderlik stillerinin sınıf yönetimi davranışlarına olan etkilerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- APA Dictionary, (2023). <https://Dictionary.Apa.Org/Personality-Trait>.
- Arda, A. (2022). *İstanbul'da Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Etik Değerlerinin Örgütsel Ceza Algısı Aracı Değişkeniyle Birlikte Sanal Kaytarma ve Örgütsel Kayıtsızlığa Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi. İstanbul.
- Argon, T. & Sezgin-Nartgün, Ş. (Ed.). (2016). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). Maya Akademi.
- Arslan, E. (Ed.). (2019). *Erken Çocuklukta Davranış Yönetimi*. Eğiten Kitap.
- Atik, Z.B. (2018). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri, İş Doyumu ve Öznel İyi Oluşla İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Avalır, S. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.

- Aydın, A. (2023). *Sınıf Yönetimi*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Babaoğlan, E. & Yıldırım, C. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Sınıf Yönetim Modelleri. *Education Sciences*, 6(2), 1635-1650.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bayramlık, H. A., & Uluğ, F. (2019). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Damgalama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 4-17.
- Bektaş, Ö.Ş. (2022). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi. Kastamonu.
- Bilir, A. (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Amacı: Önlemsel Model. *CIU Folklor/Edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Bilmeç, H. (2024). *Anaokulunda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi. Edirne.
- Burger, J.M. (2021). *Kişilik*. (İ.D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Büyükuysal, E. (2016). *Orta Öğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi. Zonguldak.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cervone, D. & Pervin, L. A. (2016). *Kişilik Psikolojisi* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ciccarelli, S. K. & White, J. N. (2016). *Psikoloji: Bir Keşif Gezintisi*. (Deniz Nafiz Şahin Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Costa, P. T. & Mccrea, R.R. (1985). *Manual For He NEO Personality Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Costa, P. T. & Mccrea, R.R. (1992). NEO-PI-R Professional Manual.Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cüceloğlu, D. (2022). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, B. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Prososyal Davranış Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Çelik, M. (2017). *Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Çelik, O. B., & Tamer, K. (2018). Farklı Liderlik Stillere Sahip Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(2), 85-102.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Teaching Profession And Its Characteristics. *Erciyes University Journal Of Social Sciences Institute*, 19(2), 207-237.
- Çevik Karatekin, K., N., (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Çiçek, İ., & Aslan, A. E. (2020). Kişilik ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Çitçi, A.S. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Dal, V. & Eroğlu, A.H. (2015). Farklı Kişilik Özelliklerine Sahip Bireylerin Risk Algılarının Tüketici Davranışı Açısından İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20(2), 361-385.

- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Demirtas, Z. (2019); *Sınıf Yönetimi*. (3. Baskı). AZ Akademi.
- Demirtaş, H. Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gençtanırım Kurt, D., & Çetinkaya Yıldız, E. (Ed.), *Kişilik Kuramları: Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle İçinde* (S. 2-31). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göl, L. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Deniz, Ü., & Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-13.
- Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Duran, A., & Özçimen, S. E. (2024). Etkili Sınıf Yönetiminde Bütünsel Model. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 593-600.
- Durmuş, M., Alıncak, F., & Akgül, M. (2023). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 198-216.
- Erdoğan, İ. (2011). *Sınıf Yönetimi. Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları* (14.Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, (13. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Göksal, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.
- Horzum, M. B., Ayas T., Padır M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal Of Education*, 7(2): 398-408.
- İlaslan, E. (2023). *Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Karar Verme Stilllerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Kaba, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmen Yeterliliklerine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2008). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (Multivariate Statistical Techniques Including SPSS Applications. *Asil Yayın Dağıtım*, 3.
- Karabatak, S. H. (2018). Öğretmenlerin Proaktif Davranış Düzeyleri ile Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mecmua*, (5), 48-64.
- Karaduman, P., & Çetin, M. (2024). Öğretmenlerin Enneagram Kişilik Tiplerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 4(2), 1-15.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, E. Ü. (2018). Kendine Odaklı Tekrarlı Olumsuz (Ruminatif) ve Kendine Odaklı İç Gözlemsel (Refleksif) Düşünme Tarzlarının Başarı Hedef Yönelimlerine Etkileri: *Üniversite Öğrencileri Dergisi*, 28(2), 199-210.
- Kaya, M. (2022). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Sübjektif Kariyer Başarısı Algısı Üzerindeki Etkisi: Lojistik Şirketleri Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi. Trabzon.
- Kaplan, A. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Karip, E. (2019). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi. İstanbul.
- Konal, B. (2022). *Ergenlerde Karanlık Üçlü Kişilik Özelliklerinin Yordayıcıları: Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Benlik Saygısı ve Değerler* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi. Aksaray.
- Kuruöz, M. (2008). Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi. Niğde.
- Levent, B. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Mavuzer, K. (2023). *Okul Kültürü ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Metlilo, E. (2023). *Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ile Kültürel Liderlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Kosova-Türkiye Karşılaştırması* (Doktora Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.

- Mete, C. (2006). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Mccrae, R. R., & Costa, P. T. (2007). Brief Versions Of The NEO-PI-3. *Journal Of Individual Differences*, 28(3), 116-128.
- Mcmartin, J. (2020). *Kişilik Psikolojisi: Öğrenci Merkezli Bir Yaklaşım* (2). (D. Gençtanırım Kurt ve S. Demirtaş Zorbaz, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal Çalışma Basım Tarihi:2017).
- Özsüer, H. E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi (Çanakkale İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Özyılmaz Ö. & Gülbetkin, G. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 231-246.
- Pınar, S. (2022). *Kişilik ve Öncü Bireysel Değerler Bağlamında Yönetim Tarzları Açısından Liderlik Davranışları Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Rammstedt, B. ve John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of research in Personality*, 41(1), 203-212.
- Robbins, S., & Judge, T. (2015). *Örgütsel Davranış / Organizational Behavior* (14. ed.). (İ. ERDEM, Ed.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, M. (2024). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşumları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.) Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara.
- Sarıtaş, Mustafa (2005); Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme, Leyla Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, 4. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Semerci, D., & Balat, G. U. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519.
- Sevce, S., S., (2017). *İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Sevge F.(2017).*Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri İle Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi(Kayseri İli Örneği)*.(Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Sığırı, Ü. & Gürbüz, S. (2015). *Örgütsel Davranış*, (3. Baskı). İstanbul, Beta Yayıncılık.
- Şenel, S.R. (2019). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Sessizlik ile Mesleki Doyum İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Şişman, M. & Turan, S. (2020). *Sınıf Yönetimi* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramına Göre Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII).
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). Using multivariate statistics (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- TDK (2024). Türkçe Sözlük, *Türk Dil Kurumu Yayını*, <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekin, E., & Güven, S. (2020). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ile Kişilik Tiplerinin Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 15(1), 155-184.
- Temel, Z. F. (2015). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Toprak, S. (2020). Farabi'nin Eğitim Anlayışı. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 1(2), 136-149.
- Turan, S. (2022). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.), Sınıf yönetimi (18. Baskı, s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.

- Uğurlu, B. (2012). *Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Kullandıkları Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Uğurlu, B., & Çelebi, N. (2014). Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 537-569.
- Utar, N. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi. İstanbul.
- Ünsal, Y. (2021). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi. Kırıkkale.
- Ünsal, Y., & İhtiyaroğlu, N. (2022). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 98-109.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Turkish Studies*.
- Yalçın, B.,Y., (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri ile Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma Yeterlikleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Yaralı, D. (2020). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 160-185.
- Yazgan-İnanç, B., Ve Yerlikaya, E.E. (2018). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, C. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Sergiledikleri Davranışlar ve Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur.
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.

Zembat, R., & Ksm, G. İ. (2020). Okul ncesi ğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739.

Zuhal, İ., & Ayyıldız, Y. (2021). Karahanlılar Dönemi, Farabi ve İbni Sina'nın Eğitim ğretim Anlayışı. *Iksad Journal*, 7(26), 96-108.

Wong, H., K., & Wong, R.,T., (2019). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.



EKLER

EK1: Valilik Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-93870016

08/01/2024

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Birgül KARAKAŞ)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 18.12.2023 tarihli ve E-34555043-050.01.04-2300017316 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.01.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Ortaokul, Lise Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mührü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması 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.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (4 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (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 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden Of c3- e18e- 36bf - 8aa6- 7689 kodu ile teyit edilebilir.

EK2: Ölçek Bilgilendirmesi

KİŞİSEL BİLGİLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma “Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki” konulu yüksek lisans tezi için bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Bu anket 3 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümü, *kişisel bilgiler*, ikinci bölümü *beş faktör kişilik ölçeği*, üçüncü bölüm ise *sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeğinden* oluşmaktadır. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma için araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Bilimsel nitelikteki bu araştırmanın herhangi bir idari ya da siyasi yönü bulunmamaktadır. Anket formuna isim ya da kimliğinizi belirten bir şey yazılması gerekmemektedir.

Anketi, ilgili bölümlere ilişkin açıklamaları okuyarak doldurmalı. Hiçbir soru cevapsız bırakılmamalı. Cevapları ilgili bölüme (X) koyarak belirtilmeli.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılar için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Doç. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN
Tez Danışmanı

Birgül KARAKAŞ
Eğt. Yön. Yük.Lis. Öğr

EK3: Kişisel Bilgiler Formu

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız

21-30 31-40 41-50 51-60 61 ve üzeri

3. Medeni durumunuz

Evli Bekar

4. Eğitim Durumunuz

Ön lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Mesleki kıdem

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26 yıl ve üzeri

6. Sınıf mevcudu

10-20 21-30 31-40 41-50 51-60

7. Görev yaptığınız eğitim kademeniz

Ortaokul Lise

8. Sınıf yönetimi ile ilgili katıldığınız hizmet içi kurs/ seminer / toplantı var mı?

Evet Hayır

EK4: Beş Faktör Kişilik Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM: BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Cevaplayıcı

Aşağıda sizi tanımlayan ya da tanımlamayan birçok özellik bulunmaktadır. Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Kendimi içine kapanık biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
2. Kendimi genellikle güvenilir biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
3. Kendimi yavaş hareket etme eğiliminde olan biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
4. Kendimi rahat ve stresle başa çıkabilen biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
5. Kendimi çok az sanatsal ilgisi olan biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
6. Kendimi dışa dönük, sosyal biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
7. Kendimi başkalarının hatasını bulma eğiliminde biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
8. Kendimi bir işi tam yapacak biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
9. Kendimi kolay sinirlenen biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
10. Kendimi yaratıcı biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()

EK5: Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ölçeği

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddelerin her birini dikkatlice okuduktan sonra her bir maddenin size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ MADDELERİ						
TEPKİSEL	1.	Olumlu davranış sergileyen öğrenciyi ödüllendiririm.				
	2.	Görevini yerine getiren öğrenciyi takdir ederim.				
	3.	Öğrencinin sürekli kontrol edilmesi gerektiğine inanırım.				
ÖNLEMSEL	4.	Sınıf kurallarını öğrenciyle birlikte oluştururum.				
	5.	Öğrencide içsel kontrol mekanizmalarının gelişmesini sağlarım.				
	6.	Disiplin sağlamada güvene önem veririm.				
	7.	Öğrencilerle samimi ilişki kurarım.				
GELİŞİMSEL	8.	Öğrencileri sürekli araştırmaya teşvik ederim				
	9.	Öğrencileri uygun pekiştiricilerle motive ederim.				
	10.	Öğrencileri sınıf ortamında iş birliğine özendiririm.				
	11.	Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilebileceğine inanırım.				
	12.	Öğrencileri yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendiririm.				
	13.	Olumlu davranışları desteklerim.				
BÜTÜNSEL	14.	Uygun müdahale yöntemleri arasındaki geçişte koordinasyonu sağlarım.				
	15.	İstenmeyen davranışlara yönelik uygun müdahale yöntemleri arasında uyum sağlamaya çalışırım.				
	16.	Sınıfta takım atmosferi oluştururum.				
	17.	Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ortam sağlarım.				
	18.	Öğrencilerin benlik saygısı kazanmalarında onlara yardımcı olurum.				
	19.	Öğrencilerin kendi kendini kontrol edebilme becerisini kazanmalarına imkan tanırım.				

EK6: Beş Faktör Kişilik Ölçeği Onayı

20.09.2023 15:09

Gmail - Beş Faktör Kişilik Ölçeği İzin Talebi Hk.



Birgöl Karakaş <[redacted]>

Beş Faktör Kişilik Ölçeği İzin Talebi Hk.

4 ileti

Birgöl Karakaş <[redacted]>

27 Temmuz 2023 14:47

Alıcı: [redacted]

Sayın Mehmet Barış Horzum Hocam,

Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doç. Dr. Bilal Yıldırım Hoca'nın yüksek lisans öğrencisiyim, "öğretmenlerin kişilik özellikleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki" adlı yüksek lisans tezimde veri toplamak için sizin geliştirmiş olduğunuz Beş Faktör Kişilik Ölçeğini kullanmak istiyorum ve bu konu da izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla Birgöl Karakaş

Beş Faktör Kişilik Ölçeği.docx
14K

Mehmet Barış Horzum <[redacted]>

29 Temmuz 2023 13:25

Alıcı: Birgöl Karakaş <[redacted]>

merhaba,

ölçek ve yönergesi ektedir. kolay gelsin.

Birgöl Karakaş <[redacted]>, 27 Tem 2023 Per, 14:47 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

--

Dr. Mehmet Barış HORZUM

Sakarya University

Faculty of Education

Computer Education & Instructional Technologies

<https://scholar.google.com/citations?user=9CyzcCYAAAAJ>

https://www.researchgate.net/profile/Mehmet_baris_Horzum

<https://publons.com/researcher/2997362/mehmet-bars-horzum/>

<https://www.semanticscholar.org/author/Mehmet-Bar%C4%B1%C5%9F-Horzum/6528634>

2 eklenti

BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖLÇEĞİ.docx
15K

big5_kullanım_yonerge.docx
12K

Birgöl Karakaş <[redacted]>

29 Temmuz 2023 14:01

Alıcı: Mehmet Barış Horzum <[redacted]>

Merhabalar Mehmet Barış Hocam, çok teşekkür ederim, iyi çalışmalar.

Mehmet Barış Horzum <[redacted]>, 29 Tem 2023 Cmt, 13:25 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

Birgöl Karakaş <[redacted]>

29 Temmuz 2023 14:05

Alıcı: Bilal YILDIRIM <[redacted]>

İyi günler Bilal Hocam, Mehmet Barış Hoca da olumlu olarak dönüş yaptı ve ekleri gönderdi.

[Alıntılanan metin gizlendi]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=a07de7a8f9&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r8423843421289567403&siml=msg-a:r84254959045...> 1/2

EK7: Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği Onayı

Ölçek İzinleri Hk. - karakasbrgl@gmail.com - Gmail - Google Chrome

mail.google.com/mail/u/0/popout?ver=1lr71gbo32spl&q=mettiloesin%40gmail.com&q&s=true&qid=060898C3-93E4-4CEC-9DCB-B08B4C9203AE&aqid=929C4A7D-F497-422A-8C9B-133A3CAA

Ölçek İzinleri Hk. Gelen Kutusu x

Birgül Karakaş 20 Kas 2023 Pzt 14:06 ☆ 😊 ↶ ⋮

Alici: Bilal

Merhabalar Esin Hanım ve Bilal Hocam,

Ben Birgül Karakaş, Sabahattin Zaim Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim, Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki başlıklı tez için, "Öğretmenlerin Kültürel Değerleri ile Kültürel Liderlik Algıları Ve Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki Yordayıcı İlişkiler: Kosova-Türkiye Karşılaştırması" doktora tezinde geliştirmiş olduğunuz, "Sınıf yönetimi yaklaşımları ölçeği"ni kullanmak istiyorum ve bu konuda izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Esin Metlilo 21 Kas 2023 Sal 23:10 ☆ 😊 ↶ ⋮

Alici: ben

Kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim...

Birgül Karakaş 20 Kas 2023 Pzt, 12:06 tarihinde şunu yazdı:

...

Birgül Karakaş 23 Kas 2023 Per 11:31 ☆ 😊 ↶ ⋮

Alici: Esin

Çok teşekkürler Esin Hanım, iyi günler.

21 Kas 2023 Sal 23:10 tarihinde Esin Metlilo ... şunu yazdı:

...

Yanıtla Yönlendir

19:28
13.11.2024

EK8: Etik Kurul Onayı



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı



Sayı : E-20292139-050.04-2400010733
Konu : Etik Kurul Kararı (Birgül KARAKAŞ)

12.03.2024

Sayın Birgül KARAKAŞ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanızla ilgili başvurunuz, kurulumuzun 16.02.2024 tarihli ve 2024/01 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek: Birgül KARAKAŞ

Belge Doğrulama Kodu: CCUAEEE

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Bilgi için :

Selda Şenol

Telefon No:

Faks No:

Telefon No:

Yeminli Katip

e-Posta:

İnternet Adresi:

Direkt Hat:

Keş Adresi: izu@hs01.kep.tr



	ETİK ONAY BELGESİ	Doküman No	ET-FR-675
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	22.12.2023
		Revizyon No	01
		Sayfa	1/1

Tarih	16.02.2024
Sayı	2024/01
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Birgül KARAKAŞ
Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Latife KABAKLI ÇİMEN
Karar	UYGUNDUR

(Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Beytullah KAYA
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Selda ŞENOL



ÖZGEÇMİŞ

Birgöl KARAKAŞ

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Programı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetim ve Denetimi Bölümü, 2024, İstanbul

Lisans: İstanbul Üniversitesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 2015, İstanbul

B. MESLEKİ DENEYİM

2015-... Ensar Vakfı Kız Yurtları Koordinatörü