

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ENNEAGRAM MODELİNE GÖRE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ KİŞİLİK TİPLERİ İLE SINIF
YÖNETİMİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur ERKAN

İstanbul

Eylül, 2020

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

ENNEAGRAM MODELİNE GÖRE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KİŞİLİK TİPLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ ÖZ YETERLİK
İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlknur ERKAN

Danışman: Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

İstanbul

Eylül, 2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ çalışma raporu olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Üye Doç. Dr. Durmuş ÜMMET

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Enneagram Modeline Göre Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleri ile Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı 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.

İlknur ERKAN

ÖNSÖZ

Toplumun pratikliğini yansıtan okullardaki en küçük yönetim birimi olan sınıf yönetiminin kurucusu ve uygulayıcısı öğretmenlerdir. Toplumun şekillendirilmesinde ve yapılandırılmasında önemli etkiye sahip unsurlardan olan öğretmenlerin kişilik yapıları oldukça önemlidir. Eğitim alanındaki hedeflere ulaşarak daha güçlü bir toplumun oluşturulmasında; mesleki yetkinliğe sahip, farkındalık gücü yüksek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Sistemin verimliliği, uygulayıcının yetkinliği ile ilişkili olduğundan öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce sınıf yönetimine ait mesleki yetkinliklerinin sağlanmasında, yetkinliklerine ait öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesinde, geleceğin emanet edildiği bilincinin farkındalığında, kendilerini tanımaları, potansiyellerini ve desteklenmesi gereken özelliklerini bilmeleri önemlidir.

Eğitim bireye önem veren, organik bir sistem olduğundan öğretmen ya da öğrenci odaklı olması yerine insan odaklı yapılandırılması, unsurlarının bireyselliğini her açıdan ele alarak muhafaza etmesi önemlidir. Bunun için eğitim sisteminde insanın biricikliğine bütüncül bir bakış açısı sunan, kişiliğin belirlenmesinin ötesinde desteklenmesini sağlayan, eylemlerin ve tutumların temeline odaklanarak motivasyon kaynaklarını açıklayan Enneagram Modeline ihtiyaç vardır.

Bu çalışmanın amacı Enneagram Modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenerek, bazı demografik değişkenler açısından değerlendirilmesidir.

Bu çalışmada; Türkiye’de Enneagram Modeli üzerine uzun süre araştırmalar yapan, kadim bilginin hassasiyetini ve önemini hissettirerek kıymetli bilgilerini paylaşan, Enneagram Kendini Tanıma yolculuğumu destekleyen, akademik olarak şahsımı ve çalışmamı güçlendirecek olanaklar sağlayan kıymetli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Turgay ŞİRİN’e, araştırmamın başlangıcından son anına kadar her zaman yanımda olan, desteğini daima hissettiğim, psikoloji ve enneagram bilgisi ile bakış açımı genişleten kıymetli dostum Selma SAHAR’a, her daim varlıkları ile beni motive eden ve süreç boyunca anlayışla karşılayan sevgili babam Mehmet ERKAN’a, sevgili annem Zehra ERKAN’a ve aileme, zaman hususunda gerekli desteği sağlayan çalıştığım kuruma ve mesai arkadaşlarıma, çalışmamda kullandığım

tez, makale, diğer kaynak sahipleri ile araştırmamın uygulanmasında yardımcı olan değerli hocalarıma ve gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunuyorum.

İlknur ERKAN
İstanbul-2020



ÖZET

ENNEAGRAM MODELİNE GÖRE ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK TIPLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İlknur ERKAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Eylül-2020, 213 Sayfa + xvı

Bu araştırma, Enneagram Modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde uygun örneklem yoluyla seçilen İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesindeki öğretmen adayları; örnekleme ise farklı bölüm ve sınıflardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile ulaşılan 17-50 yaş aralığında 412'si kadın; 101'i erkek toplam 513 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" (SYÖİÖ) ve "Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri" (ETKE) ile sosyodemografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 paket programı ile yapılmış, verilerin çözümlenmesinde; Bağımsız Örneklem T-Testi, Anova, Scheffe Post Hoc Testi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Ki-Kare Testi kullanılmış, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde çalışılmıştır. Analizler neticesinde Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları toplam puanının ve Sonuç Beklentisi alt boyut puanının kişilik tiplerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Tip 5 olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları Tip 9 olan öğretmen adaylarından daha yüksek; Tip 5 olan öğretmen adaylarının sonuç beklentisi Tip 4 olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Sınıf Yönetimi, Öz Yeterlik İnancı, Enneagram

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TYPES OF TEACHER CANDIDATES AND THE SELF EFFICACY BELIEFS OF REGARDING CLASSROOM MANAGEMENT ACCORDING TO THE ENNEAGRAM MODEL

İlknur ERKAN

Master, Educational Administration

Thesis Advisor: Associate Prof. Dr. Turgay ŞİRİN

September-2020, 213 Pages + xvi

The purpose of this research is an investigation of the relationship between personality types of teacher candidates according to the enneagram model and their self efficacy beliefs regarding classroom management. The population of this research consists of teacher candidates studying at Sabahattin Zaim University in 2019-2020 academic year in district of Istanbul province Kucukcekmece who were selected through the appropriate sample; the research sample consists of 513 teacher candidates from different departments and classes including 412 females and 101 males aged between 17-50, reached by simple random sampling method. The data of this resarch was obtained through "Classroom Management Self-Efficacy Beliefs Scale" (CMSSES), "Enneagram Turkey Personality Inventory" (ETKE) and the "Demographic Information Form" which was devoleped by the researcher. The data was analyzed using Independent Sample T-Test, Anova, Scheffe Post Hoc Test, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis-H Test and Chi Square Test Analysis by SPSS 25 package program. Data analysis was studied with $p < 0.05$ significance level. According to the results of the analysis, it was determined that the scores of prospective teachers' Classroom Management Self Efficacy Beliefs Scale and Outcome Expectancy subscale changed statistically significant difference according to the personality types. It was determined that Classroom Management Self Efficacy Beliefs of type 5 teacher candidates are higher than teacher candidates of Type 9 and it was determined that Outcome Expectancy of Type 5 teacher candidates are higher than teacher candidates of Type 4.

Keywords: Teacher Candidate, Classroom Management, Self-Efficacy Belief, Enneagram

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1 Problem	1
1.2 Amaç	4
1.3 Önem.....	5
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: TEORİK ÇERÇEVE	9
2.1 Sınıf Yönetimi.....	9
2.1.1 Eğitime Genel Yaklaşım	9
2.1.2 Sınıf Yönetimi Kavramı.....	12
2.1.3 Sınıf Yönetimi Profilleri	14
2.1.3.1 Otoriter Sınıf Yönetimi Profili.....	14
2.1.3.2 Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	14
2.1.3.3 Başboş Sınıf Yönetimi Profili.....	15
2.1.3.4 Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	15

2.1.4	Sınıf Yönetimi Boyutları.....	16
2.1.4.1	Eğitim Ortamının Fiziksel Düzenlenmesi.....	16
2.1.4.2	Eğitim Sürecinin Plan-Program Etkinlikleri.....	18
2.1.4.3	Eğitim Sürecinde Zamanın Düzenlenmesi	19
2.1.4.4	Sınıf İçi İlişki Düzenlemeleri.....	20
2.1.4.5	Sınıf İçi Davranış Düzenlemeleri	21
2.1.5	Sınıf Yönetimi Modelleri	23
2.1.5.1	Tepkisel Model	23
2.1.5.2	Önlemsel Model.....	24
2.1.5.3	Gelişimsel Model.....	25
2.1.5.4	Bütünsel Model.....	26
2.1.6	Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	27
2.1.6.1	Geleneksel Yaklaşımlar	27
2.1.6.2	Modern Yaklaşımlar	29
2.2	Öz Yeterlik İnancı	31
2.2.1	Sosyal Bilişsel Kuram	31
2.2.1.1	Sosyal Bilişsel Kuramda Kişiliği Şekillendiren Üç Faktör	32
2.2.1.2	Model	34
2.2.2	Öz Yeterlik İnancı Kavramı:	36
2.2.2.1	Öz Yeterlik İnancının Süreçleri	37
2.2.2.2	Öz Yeterlik İnanç Kaynakları	42
2.2.3	Öğretmen Öz Yeterlik İnancı	43
2.2.4	Öz Yeterlik İnancı ile İlgili Yapılan Çalışmalar	48
2.2.4.1	Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	48
2.2.4.2	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	53
2.3	Enneagram Kişilik Modeli	56

2.3.1	İnsan	56
2.3.2	İnsanın Anlam Arayışı	59
2.3.3	Enneagram Kavramı.....	61
2.3.4	Enneagramın Amacı.....	63
2.3.5	Enneagramın Diğer Alanlar ile İlişkisi	64
2.3.6	Enneagramın Tarihçesi ve Enneagrama Katkıda Bulunanlar	65
2.3.7	İnsan ile İlgili Kavramlar	72
2.3.7.1	Mizaç	72
2.3.7.2	Karakter	78
2.3.7.3	Kişilik.....	78
2.3.8	Enneagram Tiplerinin Belirgin Özellikleri	83
2.3.9	Enneagram Sistemi ile İlgili Temel Kavramlar	84
2.3.9.1	Merkezler	84
2.3.9.2	Kanatlar.....	91
2.3.9.3	Rahat ve Stres Tipleri	93
2.3.9.4	Enneagram Modelinde Seviyeler.....	94
2.3.10	Enneagram Kişilik Tipleri.....	99
2.3.10.1	Kişilik Tipi İki	99
2.3.10.2	Kişilik Tipi Üç	101
2.3.10.3	Kişilik Tipi Dört.....	105
2.3.10.4	Kişilik Tipi Beş.....	107
2.3.10.5	Kişilik Tipi Altı.....	109
2.3.10.6	Kişilik Tipi Yedi	112
2.3.10.7	Kişilik Tipi Sekiz.....	115
2.3.10.8	Kişilik Tipi Dokuz	118
2.3.10.9	Kişilik Tipi Bir.....	120

2.3.11	Enneagram ile İlgili Araştırmalar	123
2.3.11.1	Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar.....	123
2.3.11.2	Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar.....	128
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....		132
3.1	Araştırmanın Modeli	132
3.2	Evren ve Örneklem	132
3.3	Veri Toplama Araçları	132
3.3.1	Demografik Bilgi Formu.....	133
3.3.2	Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği	133
3.3.3	Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (ETKE).....	135
3.4	Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	137
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....		139
4.1	Demografik Bulgular	139
4.2	Ölçeklere İlişkin Betimsel Bulgular.....	142
4.3	Temel Probleme İlişkin Bulgular	144
4.4	Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'ne (ETKE) İlişkin Bulgular	146
4.5	Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'ne İlişkin Bulgular	156
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER		171
5.1	Sonuç ve Tartışma.....	171
5.2	Öneriler	185
KAYNAKÇA		187
EKLER.....		207
ÖZGEÇMİŞ.....		213

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Öğretmen Öz Yeterlik Boyutları	47
Tablo 2.2: Mizaç Unsurları ile Mizaç ve Kişilik Tipolojisi	75
Tablo 2.3: Tiplerin Merkezler ile İlişkisi	90
Tablo 2.4: Enneagram ile Millon ve Myers-Briggs Kişilik Modelleri Karşılaştırılması	129
Tablo 3.1: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeğine Ait Sonuçlar.....	137
Tablo 3.2: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri için Crobach's Alfa Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	138
Tablo 4.1: Demografik Değişkenlere Ait Bulgular.....	139
Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Enneagram Kişilik Modeline Göre Temel Tipler Dağılımının Frekans ve Yüzde Sonuçları	143
Tablo 4.3: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler	144
Tablo 4.4: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri Puanlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	144
Tablo 4.5: Enneagram Kişilik Tiplerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.6: Enneagram Kişilik Tiplerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	147
Tablo 4.7: Enneagram Kişilik Tiplerinin Medeni Durum Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	147
Tablo 4.8: Enneagram Kişilik Tiplerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	148
Tablo 4.9: Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	148

Tablo 4.10: Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	149
Tablo 4.11: Enneagram Kişilik Tiplerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	149
Tablo 4.12: Enneagram Kişilik Tiplerinin Baba Mesleğine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	150
Tablo 4.13: Enneagram Kişilik Tiplerinin Memleketin Bulunduğu Bölgeye Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	150
Tablo 4.14: Enneagram Kişilik Tiplerinin Büyüyen Yere Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	151
Tablo 4.15: Enneagram Kişilik Tiplerinin Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	152
Tablo 4.16: Enneagram Kişilik Tiplerinin Meslek Seçme Nedenine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	152
Tablo 4.17: Enneagram Kişilik Tiplerinin Okunan Program Türüne Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	153
Tablo 4.18: Enneagram Kişilik Tiplerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	154
Tablo 4.19: Enneagram Kişilik Tiplerinin Önceki Döneme Ait Genel Not Ortalamasına Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	154
Tablo 4.20: Enneagram Kişilik Tiplerinin Ailede Öğretmen Bulunma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	155
Tablo 4.21: Enneagram Kişilik Tiplerinin Öğretmenlik Uygulaması Yapma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları	155
Tablo 4.22: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	156
Tablo 4.23: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları	157

Tablo 4.24: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	158
Tablo 4.25: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları .	158
Tablo 4.26: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	159
Tablo 4.27: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	160
Tablo 4.28: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	160
Tablo 4.29: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	161
Tablo 4.30: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Memleketin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	162
Tablo 4.31: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Büyüyen Yer Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	163
Tablo 4.32: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Ailede Kaçınçlı Çocuk Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	164
Tablo 4.33: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	165
Tablo 4.34: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Okunan Program Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	166
Tablo 4.35: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	167

Tablo 4.36: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Geçen Döneme Ait Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları	168
Tablo 4.37: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Ailede Öğretmen Bulunma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	169
Tablo 4.38: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Uygulaması Yapma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	169



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Üçlü Karşılıklı Nedensellik	33
Şekil 2.2: Yeterlik ve Sonuç Beklentileri Arasındaki İlişki	41
Şekil 2.3: Somatopsikospiritüel Bütüncül İnsan Varlığı.....	56
Şekil 2.4: Oktavlar Kanunu ve Enneagram.....	68
Şekil 2.5: Erdemler ve Tutkular Şeması	70
Şekil 2.6: Kutsal Fikirler ve Benlik Takılma Şemaları	70
Şekil 2.7: Naranjo'nun Savunma Mekanizmaları.....	71
Şekil 2.8: Dikkatin Odak Noktası	71
Şekil 2.9: Tarzların Sezgisel Yapısı	72
Şekil 2.10: Mizaçların Tasviri.....	74
Şekil 2.11: Enneagram Merkezleri.....	85
Şekil 2.12: Enneagramdaki Seviyeler	95

KISALTMALAR

PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
AB	: Avrupa Birliği
MDS	: Multidimensional Scaling (Çok Boyutlu Ölçekleme Tekniği)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK:	: Yüksek Öğretim Kurumu
NCTAF	: National Commission on Teaching and America's Future (Ulusal Öğretim ve Amerika'nın Geleceği Ulusal Komisyonu)
NCES	: National Center for Education Statistics (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi)
LAUSD	: Los Angeles Unified School District (Los Angeles Birleşik Okul Bölgesi)
USC	: University of Southern Californie
UCLA	: University of California, Los Angeles
MBA	: Master of Business Administration
MÖ	: Milattan Önce
TDK	: Türk Dil Kurumu,
TDV	: Türk Diyanet Vakfı
DTMM	: Dokuz Tıp Mizaç Modeli
RHETI	: Riso-Hudson Enneagram Ölçeği,
SPSS	: Statistic Packets For Social Seciencies Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
vd	: Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmektedir.

1.1 Problem

Öğretim; eğitimin bir unsuru olarak öğrenme eyleminin amacına ulaşabilmesi için planlanan, düzenlenen faaliyetlerin tümüdür. Öğretilenin, öğrenen de olumlu gerçekleştirdiği değişiklikler sonucunda ortaya çıkan eğitim ise öğretimi de kapsayan, planlı ya da tesadüfi hayat boyu süregelen bireyin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal kabiliyetlerinin ve eylemlerinin istenilen ya da uygun düzeyde geliştirilmesi, bir hedef doğrultusunda yeni yetkinlikler, davranışlar, bilgiler kazandırılması amacıyla yapılan çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2012a: 2).

Eğitim kelimesinin İngilizce karşılığı olan “Education” (eğitim) kelimesi Latince bir kökten türetilmiş, yazılışları yakın olmasına rağmen anlamları arasında derin farklılıklar barındıran ‘educare’ ve ‘educere’ sözcüklerini kapsamaktadır. ‘Educare’ sözcüğü, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için talim ettirmek anlamına gelmektedir. Özellikle sanayi devriminden sonra “Educare” anlayışı ile herkesin eğitim görme hakkının temelindeki düşünce, devletin bu vasıftaki bireye olan ihtiyacıdır. Bu yaklaşım; öğrencileri mevcut sisteme alıştırmayı amaçlamakta, sertifika, diploma ya da yetkinlik belgesi vermek suretiyle bir vasfın kazandırıldığının yazılı onayını şart koşmaktadır. Eğitime, faydacılık anlayışı yerine öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine izin verme ve becerilerini geliştirme açısından yaklaşılması önemlidir. Eğitim, beceri kazanmak ya da meslek sahibi olmak gibi dışsal güdülenmeden ve öğrenilmesi gerekeni öğrenmeden ziyade, keşfetmenin zevki ve içsel güdülemenin harekete geçirilmesi ile gerçekleştirilmelidir. “Educere” yaklaşımında öğretmen; teşvik edici ve öğrenme sürecinde öğrencinin yol arkadaşıdır. Bu yaklaşımda eğitimin temel amacı alan uzmanlığından ziyade, kişisel özerkliğin sağlanması, başkalarının yargılarını olduğu gibi kabul etmektense sorgulayabilme, karar verebilme becerisine sahip olunmasıdır

(Billington, 2011: 379-384). Topçu (2016: 112) eserinde sosyal bir müessese olarak tanımladığı okulun ve eğitimin güçlü olabilmesi için; ders, öğrenci, öğretmen ve öğretim yeri unsurlarının sağlam olması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu derece güçlü bir araç olan eğitimin, İçli'nin (2001: 70) de ifadesi ile iyi planlanması ve toplumdaki her bireyi kuşatması gerekmektedir. Ekonomik gelişmenin temeli; bilimsel gelişmeye, bilimsel gelişmenin temeli; bilgi üretimine, bilgi üretiminin temeli de yetkin insanların eğitime bağlanmakta, bireye rol ve beceriler kazandırma hedefi ile bireyin yetkinliği, okul süreci ile ölçülmektedir.

Eğitime hem toplum hem de birey tarafından yüklenen farklı misyonlar vardır. Eğitimin ülkelerin önde gelen gündemlerinden olmasına sebep; yüklenen misyon ve standartlaşma kavramlarıdır. Robinson (2017: 12-13) eğitimin siyasi gündeme konu olmasının sebeplerini açıklarken ilk sırada ekonomiye yer vermiştir. Eğitim, ekonomik zenginlik üzerinde oldukça etkindir. İkinci olarak kültür gelmektedir. Toplumların değerlerinin ve geleneklerinin aktarımında ve dışarıdan gelecek etkilere karşı kültürü korumada, kültürel toleransı teşvik etmede eğitim araçtır. Üçüncü sebep hükümetler, toplumsal açıdan tüm öğrencilerin refahlarını yükseltmek, başarılı olarak yararlı birer vatandaş olmalarını sağlamak ve sosyal denge için eğitimi kullanmaktadırlar. Eğitime önem verilmesinin dördüncü sebebi ise kişisel olarak tüm öğrencilerin kendi potansiyellerini farkederek, başarılı ve üretken hayat yaşamaları gelmektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile Avrupa Birliği (AB) üye ve aday ülkelerinin 2020 yılındaki eğitim hedeflerinin, gerçekleşen performanslar ile değerlendirilmesine yardımcı olan Çok Boyutlu Ölçekleme Tekniği (MDS) sonucunda ulaşılan veriler ile ülkeler mevcut sistemlerini revize edici politikalar geliştirerek; daha verimli bir eğitim sistemine sahip olma şansını yakalamayı hedeflemekte; ülkelere, küreselleşen dünyada ekonomik büyüme ve rekabet ortamı için kalifiye insan sermayesini artırma gücünü kazandırma amaçlanmaktadır (Lorcu, 2012: 56). Geleneksel ülkeler bile evrensel olan sonuçlara göre eğitimlerinin temel dinamiklerini değiştirebilmektedirler (Selçuk ve Yılmaz, 2016a: 1). Uygulanan testler ile öğrenci, öğretmen ve okullar arasındaki rekabet artırılarak, standartların yükseltileceği varsayılmaktadır (Robinson, 2017: 17). Standartlaşma neticesindeki kıyaslama ile eğitim-öğretim unsurları özerkliğini kaybedebilirken, kültürel aktarım ve öğrenci biricikliği amaçları gözardı edilebilmektedir.

Topluma yeni katılan bireylerin toplumsal hayata hazırlanırken sosyalleşmelerinde, toplumsal süreçlere uyumlu hale gelmelerinde ve kendilerini geliştirerek toplumsal değişim sürecinde aktif rol almalarında eğitim ve eğitimcinin fonksiyonu kendini göstermektedir (İnce, 2014: 71). Akyüz, (2012b: 5) eğitimin toplumu ilgilendiren rolleri ile birlikte davranış değişikliğine ve yeni davranışlar oluşturulmasına da imkan tanıdığı üzerinde durmakta, bireyin yeteneklerinin en iyi şekilde gelişmesine olanak sağladığını ifade etmektedir.

Eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin; eğitimin hem toplumsal hem de bireysel amaçlarının gerçekleşmesi için üstlendikleri rollerinin getirdiği farklı sorumlulukları vardır. Sınıf yönetimi açısından bu sorumlulukların yapılandırmasını ele alan Cerit (2008: 694) sınıfların öğretime uygun hale getirilmesi, yöntemlerin belirlenmesi ve kullanılması, malzemelerin seçimi gibi faaliyetlerin verimli olabilmesi üzerinde durmuş, öğretim ve davranış geliştirme sürecinde bireylerin hayatlarında önemli bir rol oynayarak, etki bıraktıklarını açıklamıştır. Ekici (2004: 50) sınıf yönetiminin temel gayesinin; öğrencilere sınıfta yetkin öğrenme gerçekleştirebilecek ortamın sağlanması olduğunu belirterek, bu sürecin kalitesindeki en önemli etkenin de öğretmen davranışları olduğuna dikkatleri çekmiştir.

Bandura (1986a) öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını gerçekleştirebileceklerine dair inançları ile meslekleri arasındaki doğrudan ilişkiyi, öğretmen öz yeterlik inancı olarak belirtmiştir. Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkesi olan öz yeterlik inancı; bireyin kendini algılayış biçimiyle şekillenen, beklenen performans ile yetkinliğini karşılaştırarak, başarılı olmak için neler yapabileceğiyle ilgili kendisi hakkındaki inancıdır (Korkmaz, 2018: 257). Bandura (1997: 240) bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi ve elverişli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliklerine dayandığını ifade etmiştir.

Eğitimin amaçlarına ulaşabilmek için ihtiyaç duyulan öğrenme ve öğretme sürecindeki düzen, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimleri ile gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimlerindeki başarıları ise; mesleklerine olan sevgi, pozitif tutum ve davranışlar ile mesleklerini gerçekleştirmede hissettikleri doyum ile ilişkilidir. Mesleğe başlamadan önce alınan eğitimin yetkinliğinin yanısıra öğrendiklerini gerçekleştirebileceklerine olan yüksek derecedeki olumlu inançları, öğretmenlere bu konuda yardımcı olacaktır (Akyol, Şenol ve Yüksel, 2017: 88)

Eğitimde kalitenin yükseltilmesindeki en önemli unsurlardan biri; öğretmen kalitesinin artırılmasıdır. Öğretmen kalitesinin artırılması için belirli standardın yakalanması amaçlanmaktadır. Bireysel farklılık odaklı eğitim sisteminde, öğretmenlerden aynı standart ve yetkinliğin beklenilmesi hedeflenen sisteme ters düşebilmekte, öğretmenlerin de bireysel farklılıklarına öncelik verilmelidir (Selçuk ve Yılmaz, 2016a: 483-484).

Biriciklik ilkesi ile yapılandırılan sınıf yönetiminde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin özerkliği amaçlanmaktadır. Robinson (2017: 9) öğretmenlerin, öğrencilerini tanımaları sonucunda onlar için neyin iyi olduğunu bileceklerini ifade etmiştir. Ancak bu özerkliğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin sadece öğrencilerini değil, kendilerini de tanımaları gerekmektedir. Temel kullanım alanı; bireyin hem kendisini tanıma hem de çevresini anlama olarak Riso ve Hudson (2009: 13) tarafından ifade edilen “Enneagram Kişilik Modeli” eğitim alanında sürece katkı sağlayabilir. Enneagram Kişilik Modeli dokuz farklı kişilik tipini ve aralarındaki ilişkileri açıklayan kadim bir sufi öğretisidir (Palmer, 2014: 17).

Bu bilgiler ışığında bir öğretmenin etkin bir sınıf yönetimini gerçekleştirebilmesi ve öğrencilerine rol model olabilmesi hem kendisini tanımasına hem de kişisel ve mesleki sınıf yönetimi öz yeterlik inancına sahip olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının kendilerini tanımaları, öz yeterlik seviyelerini yükseltmeleri, buna bağlı olarak da sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını geliştirmeleri eğitim öğretim süreci açısından önemli olabilmektedir.

Tüm bunların neticesinde araştırmanın temel problemi; “Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları, enneagram kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, Enneagram Modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Ayrıca öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları demografik değişkenler açısından da incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda aşığdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

Alt Problemler:

1. Öğretmen adaylarının Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (ETKE) puanları açısından enneagram temel kişilik tipleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları ölçek puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Öğretmen adaylarının Enneagram Modeline göre kişilik tiplerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, ebeveyn öğrenim ve çalışma durumu, memleketin bulunduğu bölge, büyüyen yer, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, okunan program türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, önceki döneme ait başarı ortalaması, ailede öğretmen bulunma ve öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, ebeveyn öğrenim ve çalışma durumu, memleketin bulunduğu bölge, büyüyen yer, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, okunan program türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, önceki döneme ait başarı ortalaması, ailede öğretmen bulunma ve öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3 Önem

21. yüzyıl bilgi çağında bir öğretmenin sunabileceğinden çok daha fazla bilgi bulunduğundan öğretmen rolünden profesyonel olarak öğrencileri için verimli ve isabetli öğretme ve öğrenme yetkinliğindeki uzmanlığı beklenilmektedir (National Commission on Teaching and America's Future, 2003: 17). Toplumun embriyosu olan sınıflarda geleceği şekillendirecek bireyleri yetiştirirken öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi yaklaşımı oldukça önemli ve yön vericidir (Dewey, 1907: 32). Sınıf yönetimi Demirtaş (2016: 25)'ın ifadesi ile sınıftaki sürecin bir orkestra gibi yönetilmesi ise öğretmen de bu sürecin orkestra şefi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenler geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşıp, öğrenme sürecine rehberlik etmeleri ile birlikte sahip oldukları sınıf yönetimi becerileri ve yetkinliklerine olan inançları daha da önem kazanmıştır. Öğretmenler için meslekte en çok zorlanılan

alanlardan biri; mesleki yetkinliklerinin ve yetkinliklerine olan inançlarının belirleyici ve gösterge unsurlarından olan sınıf yönetimi becerileri ve bu konuda sahip oldukları öz yeterlik inançlarıdır.

Ekici (2008: 100) öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde hedeflenen amaçlara ulaşmasında, sınıf yönetimine ait sahip oldukları öz yeterlik inançlarının eğitimin yetkinliği açısından önemli olduğunu, bu nedenle de öğretmenlerin hizmet öncesinde sınıf yönetimine yönelik yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olmaları gerektiğini bildirmiştir. Açıköz (2007:182-194) de sınıf yönetimi yetkinliğinin mesleğe başlanılan ilk yıllarda karşılaşılan sorunlar listesinin başında yer aldığını belirterek, mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde daha yetkin olmaları gerekliliğini zorunluluk olarak ifade etmiştir.

Bu bilgiler ışığında ülkenin geleceğini yetiştirecek ve eğitim sistemini şekillendirecek olan öğretmen adaylarının kişisel öz yeterlik inançlarının yanında mesleki ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının sürecin içeriğine hakim olabilmek amacıyla davranışlardan öte davranışların asıl sebepleri açısından ele alınması alanyazın açısından önemlidir. Öğretmen kişiliği ile şekillenen sınıf yönetiminde istenilen verimin alınabilmesi, eğitim-öğretim hedeflerine ulaşılabilmesi için öğretmen tutumları ve özellikle öz yeterlik inançları kişilikten yola çıkılarak incelenebilir. Bütüncül olmayan bir bakış açısı ile merkeze insanı almadan ya öğretmen ya da öğrenci merkezli yaklaşımların; bireysel farklılıkları anlamlandırması, yorumlaması ve davranışlar üzerinden değerlendirmelerin yapılması hem içeriğin ortaya net konulamamasına hem de kavramsal farklılıklara sebep olabilmektedir.

Özellikle insan tutum ve davranış odaklı araştırma yapılan sosyal bilimler alanında, kişiliğin ve mizacın etkisi yadsınamaz olduğu düşünülmektedir. Kişiliğin tespit edilmesinde farklı sistemler olsa da Enneagram Sistemi bütüncül bakış açısıyla bireyin davranışlarının temelindeki dürtüyü inceleyen, kişiliğin belirteçlerinden mizaca ulaşan bir kişilik modelidir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumlarını ve bu konudaki öz yeterlik inançlarını tespit etme ile birlikte kişilik tiplerinin hangi sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyinde olduğunu ortaya koymak, sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının temel sebeplerini incelemek; bilimsel bilginin birikimli olarak ilerlemesi açısından da alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının kendi potansiyellerinin ve dezavantajlarının bilincinde sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını geliştirici çalışmalar ile eğitimin kalitesinin artabileceği umut edilmektedir.

İlgili literatürde; farklı alanlara ve öğretmenlik mesleğine ait öz yeterlik çalışmaları olmasına rağmen öğretmen adaylarına yönelik çalışmalara daha az yer verilmiş, sınıf yönetimi alt boyut olarak incelenmiştir (Balcı ve Sivri, 2015; Ekici, 2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ait öz yeterlik inançları ile ilgili yapılan çalışmalar ise sınırlı sayıda kalmıştır (Akyol, Şenol ve Yüksel 2017; Çetin, 2013; Elçiçek, Kinay ve Oral, 2015; Güler, 2019; Sürücü, Ünal ve Yıldırım, 2018; Tok N. ve Tok Ş., 2016).

Türkiye’de eğitim alanında enneagram ile ilgili üç yüksek lisans tezi (Acar, 2020; Kabak, 2011; Şirin 2019) ve bir doktora tezi (Subaş, 2017), enneagramın yorumlanması olan Dokuz Tip Mizaç Modeli ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri (Ateş, 2019; Aycan, 2017; Yıldız, 2018) ve genellikle ölçek geliştirme ile ilgili az sayıda makaleler (Şirin, 2020; Taştan, 2019; Yılmaz, Gençer ve Aydemir, 2011; Yılmaz, vd., 2014a; Yılmaz vd., 2014b; Yılmaz, Yıldırım ve Yücedağ, 2018) ile karşılaşmıştır.

Ulusal alanyazında enneagrama göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmadığından yapılan bu ilk çalışmanın sonucunda elde edilecek bulgular, yorumlar, sonuçlar ve öneriler; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve öğretmen adaylarına sağlayacağı veriler açısından önemlidir. Bu alanda akademik çalışma yapanlara ve uygulamaya dönük olarak eğitimcilere de örnek teşkil edebilir.

1.4 Varsayımlar

1. Kullanılan “Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” nin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını ölçmede güvenilir olduğu,
2. “Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri” nin öğretmen adaylarının kişiliklerini belirlemede güvenilir sonuçlar verdiği,
3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme araçlarındaki soruları doğru cevapladıkları,
4. Örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2019-2020 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi Sabahattin Zaim Üniversitesindeki öğretmen adayları, çalışmada kullanılan “Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”, “Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri” ile “Demografik Bilgi Formu” ve elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik programına devam ederek, öğretmeni olacağı alanda gerekli eğitimleri alan yükseköğretim öğrencisidir (Selçuk, 2016: 13).

Sınıf Yönetimi: Eğitimin hedefinde olan öğrencilerde istenilen davranışların oluşturulma sürecinin gerçekleştiği; öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar gibi birincil kaynakların yer aldığı; sınıflardaki, eğitim yönetimi sürecinin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999).

Öz Yeterlik İnanç: Bireylerin belirli hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için hangi davranışların olması gerektiğini netleştirme, tanzim etme ve pratiğini gerçekleştirmede, bireysel yetkinliklerine olan inançlarıdır (Bandura, 1977: 21).

Enneagram: Yunanca dokuz anlamındaki “Ennea” ve noktalar anlamındaki “Grammos” kelimelerinden türetilen; birbirleriyle bağlantılı doğrulardan oluşturulan dokuz köşeli yıldız sembolü ile dokuz farklı kişilik tipinin gizli potansiyellerini, yönelimlerini, stres ve güven alanlarındaki eğilimlerini, fiziksel, duygusal ve zihinsel üç merkeze göre açıklayan kadim geleneklerden gelen dinamik bir sistemdir (Palmer, 2014: 17-22).

İKİNCİ BÖLÜM: TEORİK ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın bilimsel temelini oluşturan sınıf yönetimi, öz yeterlik inancı ve enneagram kavramları ile ilgili alanyazında yer alan bilgilere, tartışmalara ve değerlendirmelere yer verilmektedir.

2.1 Sınıf Yönetimi

2.1.1 Eğitime Genel Yaklaşım

Eğitim, bireyden topluma, toplumdan bireye topyekün millete ve ülkeye etkisi söz konusu olan, insanlığa rehberlik eden bir aksiyon şeklidir. Eğitim sistemi hem karışık hem de şümüllü olduğu için değiştirilebilir ve her şeyi değiştirebilir (Robinson, 2017: 68-69). Eğitim; bireysel, toplumsal, felsefi, ekonomik ve siyasal olarak ifade edilen açık işlevler vasıtasıyla bu etkileşim misyonunu gerçekleştirmektedir. Eğitimin bireysel işlevinde kişilerin ilgi, ihtiyaç ve kabiliyetlerinin farkındalığı ile kendilerini geliştirmeleri; toplumsal işlevinde toplumun devamlılığı için kültürel aktarım, toplumsal uyum, evrensel değerlere hoşgörülü olma; felsefi işlevinde sorgulama, yorumlama, analiz ederek görüş kazanma; ekonomik işlevinde ihtiyaç duyulan insan gücünün oluşması, ekonomik açıdan bilgilenme; siyasal işlevinde ise demokratik olma, siyasal farkındalığın artması, tercih yapabilme potansiyelinin oluşması, siyasal arenada rol sahibi olunması sayılabilmektedir. Eğitim sürecinin başarılı olmasında, toplumsal dinamiklerin yapılandırılmasında, amaç ve hedeflerin belirlenmesinde işlevlerin anlaşılması ve öğretmenler tarafından benimsenmesi oldukça önemlidir. Bu işlevler, Milli Eğitimin amaçlarıyla şekillenen müfredat ile pratiğe aktarılmaktadır (Doğan, 2015: 40-49).

Toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri için neslin eğitim ve öğretim ile kültürlerini devam ettirmeleri ve ilerletmeleri gerekmektedir. Eğitim, ailede başlamakta, okul içi ve dışı eğitim-öğretim faaliyetleri ile ömür boyu devam etmektedir. Eğitimin genel amacı; aileden insanlığa yayılan sevgi ve bilgi aktarımı ile saygılı, bilgili, etkin bir yaşam idame ettirecek bireyler yetiştirmektir (Yavuzer, 2008: 145).

Hem öğrenciyi merkeze alan hem de eğitimin sosyal boyutu ile ilgilenen pragmatik eğitim felsefesinin savunucularından Dewey (1907: 90-91), okulun aktif toplum hayatı ile entegre olmasının önemi üzerinde durarak, geleneksel yaklaşımlardaki eğitimin öğrencileri hayata hazırlar düşüncesinden ziyade hayatın kendisi olduğunun ve hayatı öğretmesinin önemi üzerinde durmuştur. MEB (2015: 29) 2015-2019 Stratejik Planı'nda eğitimin vizyonu: "Hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi". Olarak ifade edilmiştir.

Toplum, farklı öğelerin yer aldığı, insan ilişkilerinden oluşan bir bütündür. Eğitim, toplumun bir parçası olarak hem toplumla hem de diğer toplum öğeleri ile karşılıklı etkileşimde bulunmaktadır (Polat, 2013: 275-276). Yönetim biliminin, eğitim faaliyetlerine uyarlanması olan eğitim yönetimi, Tomul'un (2013: 107) belirttiği gibi disiplinlerarası bir uygulama ve çalışma alanıdır. Ana gayesi, ilişkili olduğu örgütleri etkin hale getirmek ve etkin bir şekilde devamını sağlamaktır. Eğitim örgütleri, diğer toplumsal öğelerle iletişim halinde olmasından dolayı sistemsel açıdan incelendiğinde girdisi, işlemi ve çıktısı insan olmasına rağmen, eğitim yönetimi ilk Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanırken endüstriyel işleyişin eğitime uyarlanması şeklinde ortaya çıkmıştır.

Yönetim paradigmaları, bilimsel paradigmalardan etkilenmektedir. 1921 Maarif Kongresi'nde Milli Eğitim Paradigması, Kapluhan'ın (2014: 128) çalışmasında pozitivist olarak nitelendirilmektedir. Bates, (2001: 573) doğa bilimleri açısından meydana gelen çeşitli teorilere rağmen, eğitim yönetim kuramcılarının Newton fiziğine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Sosyal bilimciler, değer ve realitenin birbiri ile ilişkili olduklarını bildirmelerine rağmen eğitim yönetim kuramcıları, pozitivist anlayış ile çalışmalarına devam etmiş; eğitim örgütlerine, ilgili politikalara ve alınacak kararlara bu görüşlerini yansıtmışlardır. Bu düşünceler eşliğinde Newton'a göre "Maddeye ne kadar kuvvet uygularsan, o kadar hızlanır." hareket kanunu eğitime uyarlandığında "Öğrenciye ne kadar verirsen, o kadar iyi öğrenir." düşüncesini ortaya çıkardığı; çarklar altında öğrenciler ve öğretmenler ödev, test, sınavlar ile karşı karşıya bırakıldığı ifade edilebilir.

Demirtaş (2006) yönetim kuram ve teorilerini sınıf yönetim paradigmaları açısından ele aldığı çalışmasında, eğitim yönetiminin ve merkezindeki sınıf yönetiminin, yönetim alanındaki kuramların tesirinde olduğunu, sınıfın yöneticisi olan

öğretmenlerin davranışlarında ya da tutumlarında bilinçli ya da bilinçsiz dayandıkları paradigmlar olduğunu ifade etmiş, ilkökul sınıf öğretmenlerinin tek bir paradigmaya sahip olmadıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Eğitim, örgütsel açıdan pratikliğini okullarda göstermektedir (Polat, 2013: 287). Okullar; merkezinde insan olduğu için informal yönden daha güçlü, açık ve dinamik bir sistemdir. Robinson (2017: 46), eğitimin endüstriyel bir süreçten ziyade organik olduğunu, öğrencilerin bir ürün ya da veri, okulun da bir fabrika olmadığını açıklayarak süreç boyunca etkileşimin toplumu da yönlendirebileceğini ifade etmiştir. Bursalıoğlu (2003: 27) çalışmasında eski, yeni ve daha yeni olarak ele aldığı yönetim kuramlarının eğitim yönetimine etkisinde; eski yaklaşımların formal, katı ve insan ögesinden ziyade örgütün menfaatleri üzerine odaklandığı ya da sistemsiz olduğu ve araştırmalarla desteklenmediği eleştirilerine yer vermiştir.

Mekanik örgütler için geçerli olan ve dıştan kontrolün esas olduğu bu yaklaşımların, açık sistem, organik örgüt ve informal etkileşimin sözkonusu olduğu eğitim yönetimine uygun olmadığı kendini göstermektedir. Robinson (2017: 109) ise yenilikçi ve geleneksel yaklaşımlar arasındaki farkın okullarda teoriye önem verilmesinden kaynaklandığını, uygulamada ise öğretmenlerin öğretme yetkinliği ile dengeyi sağlayabileceklerini ifade etmiştir.

Sosyal bilimcilerin yaptıkları araştırmalar ve deneyler özellikle Hawthorne Araştırmaları; insan ögesine dikkati çekmiş, yönetimde yeni yaklaşımlara kapı aralamıştır (Bursalıoğlu, 2003: 27-28). Okullarda insan doğası x ve y teorisi olarak iki boyutta tanımlanmıştır. X teorisi öğrenciyi olumsuz açıdan ele alıp, dışardan kontrole önem verirken; y teorisi öğrenciyi olumlu açıdan ele alıp, içsel denetime yoğunlaşmaktadır. Öğretmenin rolü; öğrencisine mentörlük ederek, uygun öğrenme ortamı hazırlamaktır. Olumlu bir sınıf yönetimi için öğretmenin yetkinliği, öğrencisinin biricikliğinin farkında olarak tanınması ve sınıf ortamı dinamiklerini iyi analiz etmesi olarak tespit edilmektedir. Otorite merkezli bir yaklaşım ile bu yetkinliklere ulaşılması zor olabilmektedir (Turan, 2015: 2-3).

Toplumdaki, sistemteki ve bireydeki her türlü oluşumdan, değişimden en çok etkilenen ve etkileyen eğitimin; yönetim kademesindeki numunesinin ve pratikliğinin sunulduğu sınıf yönetimi ve unsurları hem birey hem de toplum açısından oldukça önemli ve etken bir konumdadır.

2.1.2 Sınıf Yönetimi Kavramı

Sınıf yönetimi; sınıf içerisinde öğrenmeye uygun olumlu bir ortamın hazırlanması, oluşabilecek davranış problemlerine karşı önlemlerin alınması, grup etkileşiminin ve motivasyonun sağlanması, disiplin ile ilgili kuralların belirlenerek uygulanması, öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf ortamındaki sosyal ve psikolojik faktörlerin düzenlenmesidir (YÖK, 1998).

Turan (2015:2-3), öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı oluşturulmasında öğrencilerin davranışlarına rehberlik yapma olarak tanımladığı sınıf yönetiminin bir süreç olduğuna, öğrenmeye elverişli bir sınıf atmosferinin amaçlandığına ve öğretmenin yönetsel rolünün, rehberlik etmek olduğuna dikkatleri çekmiştir.

Ancak Bruning (2004:203), ilköğretimden üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde söylemler açısından sınıftaki öğretmen hakimiyetinin evrensel olduğunu, öğrencilerin az söylemde bulduklarını ve soru sorduklarını, tartışma şeklindeki bir öğretim yöntemi tercih edilse bile sürecin öğretmenlerin sorusuna karşılık bir öğrencinin cevabı ve tekrar öğretmenlerin geri dönütleri olarak devam ettiğini ifade etmiştir.

Turan (2015:2) sınıf yönetiminin amacını; eğitim-öğretim ana mekanı olan sınıflarda, öğrenme faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve eğitim sisteminin bir parçası olan sınıflardaki zamanın öğrenciler açısından eğlenceli, zevkli ve rahat hale getirilmesi olarak açıklamıştır. Öğretmenlerin genel olarak kullandıkları geleneksel sınıf yönetimde; hakimiyetin öğretmene ait olması ve hakimiyetin kontrolü odaklı sınıf yönetimi anlayışı sınıf yönetiminin amaçlarına uygun düşmemektedir.

Öğrencilere sınıfta yetkin öğrenme gerçekleştirebilecek ortamın sağlanması, sınıf yönetiminin ana gayesidir. Bu sürecin kalitesi birçok sebebe bağlıdır. Sebeplerden en önemlisi de özellikle erken yaşlarda öğretmen davranışlarıdır (Ekici, 2004). Öğretmenlik, hem kişiliğin etken olduğu hem de çalışma ortamında kişiliğin en rahat ortaya çıktığı meslekler arasında yer almaktadır. Aksu, vd., (2013) yaptıkları araştırmada sınıf yönetiminin, öğretmenin kişiliği etkisinde şekillendiğini ortaya koymuşlardır. Yörükoğlu (2010: 88) eserinde, öğretmen kişiliğinin, sınıftaki ruh sağlığının belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir.

50 yıllık bir araştırmanın analizinde genel olarak öğrencilerin öğrenmesinde doğrudan etkilerin, dolaylı etkilerden daha büyük bir güce sahip olduğu bulunmuştur. Sınıf yönetimi, üstbilişsel süreçler, bilişsel süreçler, ev ortamı/ebeveyn desteği, öğrenci ve öğretmen sosyal etkileşimleri okul öğrenimi üzerinde doğrudan etkiler açısından en büyük etkiye sahipken; müfredat, okul demografisi, devlet düzeyindeki politikalar, okul politikaları, organizasyonları ve ilçe demografileri öğrenmede dolaylı etkiler açısından en az etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 28 kategori içinde sınıf yönetimi ilk sırada yer almıştır (Wang, Haertel ve Walberg, 1994).

Ulusal alanda sınıf yönetimi içeriği incelendiğinde çoğunlukla kuramsal, esnek olmayan içeriğin sadece bir kurum tarafından işleyişinin sağlandığı, öğretmen merkezli, pratikten ziyade disiplin olarak ele alındığı, genellikle ilk ve ortaokul seviyesine hitap eden, olumsuz düşüncenin merkeze alındığı, problem çözme ve kural koyma odaklı, ilgili eserlerin kuramcı bakış açısı ile ders kitabı niteliğinde olduğu ve eser sahiplerinin de alan dışı olabildiği, alan ile ilgili araştırmaların eksikliği, yapılanların da genellikle nicel nitelikte olduğu ve çeviri eserlerden daha çok yararlandığı ifade edilmektedir. 1985 yılında Mehmet Ali Kısakürek'in "Sınıf Atmosferi" ilk çalışma, 1994 yılında Hüseyin Başar'ın "Sınıf Yönetimi" ilk kitap olma özelliğini taşımaktadır (Babadoğan, 2018).

YÖK tarafından 1998 yılında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi kapsamında, öğretmenlik meslek dersleri programlarına "Sınıf Yönetimi" dersi ayrı bir disiplin olarak eklenmiştir. Bu tarihten önce sınıf yönetimi diğer dersler içinde yer almakta idi. Kırılma noktası olarak kabul edilen bu yenilik ile sınıf yönetimi alanında araştırmaların yapılmasında ve eserlerin üretilmesinde ilerleme yaşanmıştır (Yıldız, 2014).

Uluslararası alanda 1907 yılında William Chandler Bagley'in yazarı olduğu "Sınıf Yönetimi" (Classroom Management) eseri ise ilk kitap olma özelliğini taşımaktadır. Uluslararası alanda sınıf yönetiminin içeriği incelendiğinde hem kuramsal hem pratik, içerik olarak da esnek, öğrenci merkezli, pozitif bakış açısı ile problem önleyici ve güdüleme odaklı olduğu, alan yetkililerince işleyişinin sağlandığı, tüm eğitim seviyelerine hitap ettiği, araştırmalarda nicel ve nitel dağılımın yapıldığı, ilgili eserlerin ise; alandan uzmanlarca, özgün içerikli hazırlandığı, başvuru ve araştırma kitabı niteliğinde olduğu ifade edilebilir (Babadoğan, 2018).

2.1.3 Sınıf Yönetimi Profilleri

Eğitim öğretim sürecinde ya da sonunda öğrencide ortaya çıkan ya da çıkacak olan olumlu ya da olumsuz etkilerdeki değişkenlerden biri de öğretmen-öğrenci iletişimidir. Genellikle öğretmenlerin bireysel nitelikleri ve davranış biçimleri sınıf yönetim profillerini oluşturmakta ve süreci şekillendirmektedir (Ekici, 2004).

Bosworth (1996a) öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarını gösteren sınıf yönetim tarzlarını “otoriter, takdir edilen, başboş ve aldırılmaz” olarak dört profilde incelemiştir. Türkiye’deki alanyazında sınıf yönetimi profillerine genellikle “otoriter, takdir edilen, başboş ve aldırılmaz” kavramları ile yer verilirken (Aksu, vd., 2013; Ekici, 2004) bu kavramlar sırasıyla “baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz” olarak da geçmektedir (Aktan, vd., 2017).

2.1.3.1 Otoriter Sınıf Yönetimi Profili

Otoriter sınıf yönetimi profilinde; merkezde sadece öğretmen olmakla birlikte sınıf yönetiminde ve öğrenci üzerinde etkin, kontrol ve sınırlandırmalar ön plandadır. Sınıf kuralları öğretmen tarafından belirlenir, öğrenciler adına karar verilir, verilen kararlarda esneklik yoktur. Kurallara uyulmadığında sebepler dikkate alınmadan üst otoriteye başvurulur. Oturma düzeni nettir, sıralar oldukça düzgündür, dersin sonuna kadar aynı düzende oturulur. Öğretim sürecinde öğretmenden öğrencilere bilgi aktarımı dinleme şeklindedir. Ders sırasında düzen, sessizlik ve itaat önemlidir. Öğretim, sınıf içi ile sınırlıdır. Sınıf dışındaki faaliyetler, önemsiz görülmektedir (Bosworth, 1996b).

Otoriter öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler; derse ilgisiz, iş birliğine ve yardımlaşmaya daha az yatkın, saldırgan davranışlar göstermeye eğilimli olabilmektedir (Yavuzer, 2008: 163-164).

2.1.3.2 Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili

Takdir edilen sınıf yönetimi profilinde; öğretmen kabul edilebilir bir yetki kullanmaktadır. Öğrenciler; uygulanan sınır ve denetimi, yapılanlar hakkındaki mantıksal açıklamalardan, adil davranışlardan ve özgürlükleri konusunda motive edildiklerinden dolayı kabul etmektedirler. Gerektiği durumlarda öğrencilerin şahsiyetleri dikkate alınarak, istikrarlı bir disiplin gösterilmektedir. Öğretim tek merkezden olmamakta, öğrenciler soru ya da yorumlar ile derse katılabilmektedirler.

Öğrencilere iletişim becerilerini geliştirici bir ortam sağlanmakta, ilgili davranılmakta ve değer verilmektedir. Öğretmen; geri bildirim önem vermekte, geri bildirim derste ve ödevlerde aktif kullanmaktadır. Öğrencilerin kendilerine güvenmelerine, girişken olmalarına önem verilmekte ve desteklenmektedirler (Bosworth, 1996c).

Yavuzer'in (2008: 163-164) kitabında söz edilen "gerçekçi" nitelikteki demokrat öğretmen tutumları, takdir edilen sınıf yönetimi profilinde ele alındığında; öğrencilerin yaratıcılık özellikleri desteklenmekte, sorumluluk duyguları gelişmekte, derslere daha ilgili, sınıf içi etkinliklere katılmaya istekli, kendilerine güvenen, okul başarıları yüksek oldukları ifade edilmektedir.

2.1.3.3 Başboş Sınıf Yönetimi Profili

Başboş sınıf yönetimi profilinde; öğretmenin öğrencilerden talepleri azdır. Denetleme, kontrol etme, sınırlandırma etkin değildir. Öğrencilerin duygularına ve isteklerine önem verilmekte, dürtüleri ve davranışları hakkında kabul edici bir tutum sergilenmektedir. Mesleki hayat ile kişisel hayat karıştırılmakta, öğrenci iletişimde sınırlar konulamamakta, sınıf düzeni ve kararları ikinci plana atılmakta, disiplinde istikrar sağlanamamaktadır. İletişimde öğrencilerin ihtiyacı olan sınır konulamadığından, gerekli durumlarda, hayır, denilemediğinden öğrencilerin sosyal olarak kabul edilebilir davranışları öğrenebilmesi zor olmaktadır. Öğretmenin, hedef ve beklentileri az olduğundan öğrencilerin motivasyonu düşüktür. Bu profilde öğretmen popüler olmasına rağmen, sınıf yönetiminde yaşanan sıkıntılar ve eğitim sürecinin sektöre uğraması öğrenciler tarafından da farkedilmektedir (Bosworth, 1996d).

2.1.3.4 Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili

Aldırmaz sınıf yönetimi profilinde; öğretmen için öğrenciler ve dersler birbirlerinin aynısıdır. Bu nedenle hazırlığa ve emek harcanmasına değmeyeceği düşünülmektedir. Ders süresinin tamamlanması, görev olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler kendi eğitimlerinden sorumludur. Genellikle öğretmen tarafından kariyer süresince aynı malzeme ve metot kullanılmaktadır. Sınıfa aidiyet gösterilmemekte, öğrencilere baskı kurulmamakta ve duyarsızlık söz konusu olmaktadır. Öğrenciler hissettikleri bu kayıtsızlıktan dolayı sınıf içi çalışmalarına önem vermemekte ve bu ilgisizliği eğitim süreçlerine olumsuz olarak yansıtılabilmektedirler. Beklentinin az

olması ve düşük seviyedeki disiplin, öğrencilerde başarı motivasyonunu azaltmakta, öz denetimi eksik bırakmakta ve öğrenim düşük seviyede gerçekleşmektedir. Öğretmen, sınıf dışı faaliyetlere ve projelere genellikle yer vermemektedir. Sınıf yönetimindeki disiplin, öğretmenin kendi yetkinliğinden emin olamadığından dolayı eksik kalmakta öğrenci ile iletişimde pasif tutum sergilenmektedir (Bosworth, 1996e).

Aktan ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin sırasıyla serbest-başboş, yetkeci-takdir edilen, ilgisiz-aldırmaz ve otoriter sınıf yönetim profillerinde oldukları bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin diğer kademelere göre daha az otoriter, yetkeci ve ilgisiz sınıf yönetim profillerinde yer aldıkları belirlenmiştir. Ekici (2004) tarafından yapılan araştırmada ise ilk sırayı takdir edilen sınıf yönetimi profili alırken sırasıyla başboş, aldırmaz ve otoriter sınıf yönetimi profilleri takip etmiştir.

2.1.4 Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak ve sürdürmek için özen ile sürekli çalışmasını gerektiren karmaşık bir görevdir. Gerçek yönetim, sadece öğrencilerin uygunsuz davranışlarının kontrolünü değil, okul ortamının tüm yönlerini içerir. Kapsayıcı sınıfların etkili yönetimi; müfredatın ve öğretimin düzenlenmesi ve bireyselleştirilmesi, günlük programın hazırlanması, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğrenme çıktılarının incelenmesini kapsamaktadır (Murdick ve Hogan 1996).

Sınıf yönetiminin boyutları; sınıfın fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman düzeni, sınıfta ilişkilerin ve davranışların düzenlemelerine yönelik çalışmalar olmak üzere beş tanedir (Başar, 1999: 13).

2.1.4.1 Eğitim Ortamının Fiziksel Düzenlenmesi

Sınıf yönetiminin birinci boyutu olan sınıf ortamının fiziksel düzenlenmesindeki amaç; okulun ve sınıfın olumlu etkisini artırarak, öğrencinin okuluna ve sınıfına istekli gelmesini sağlayacak, öğrenmeyi kolaylaştıracak uygun ortamın hazırlanmasıdır. Bu amaca ulaşmak için sınıf ortamının fiziksel düzenindeki başlıca faktörler; sınıfın genişliği, yapılacak etkinlikler için bölümlerin hazırlanması, gerekli

olan ısı ve ışık, gürültü düzeyinin kontrolü, öğrenci oturma düzeni, kullanılan renkler, genel temizlik ve kullanılacak olan eğitsel araçlardır (A.g.e.: 13).

İnsan ve çalışma alanı arasındaki ilişkiyi bilimsel olarak inceleyen, çalışma alanının kişiye uygun hale getirilerek daha az yıpranma, daha verimli çalışma ve hayat kalitesini artırma amacını taşıyan bir bilim dalı olan ergonomi (iş bilim), insanın var olduğu her alanla birlikte ele alınabilir. Bu nedenle kaliteli bir eğitim için çalışma ve öğrenme ortamlarının dizayn edilmesinde bu bilim dalının verilerinden yararlanılmalıdır (Önder, Ergüldürenler ve Gül, 2013: 43).

Yavuzer (2000: 121) sınıf görünümünün öğretmenlerin öğrenmeye uygun bir ortam hazırlama ilgisini de yansıttığını ifade etmiştir. Duvarlarına uygun asılmış malzemeler ve öğrenci eserleri ile aydınlık, temiz ve iyi havalandırılmış bir sınıf; öğrencilerin güdülenmesine ve olumlu zihinsel algılarının geliştirilmesine vesile olabileceğini ifade etmiştir.

Okul ve sınıfların endüstriyel çağ etkisinden çıkarılarak, teknolojiden yararlanılmış, öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş bir alana dönüştürülmesi gerekmektedir. Bilginin oluşturulmasına ve geliştirilmesine evrilen eğitim paradigmasında, öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki verim; etkileşime dayalı, aktif, özgün, canlı ve zaman zaman kaotik olan pedagojik inovasyona uygun programlar için uygun alanlar oluşturulmalıdır. İş birliği hedefli dizayn edilen öğrenme ortamlarının esnek oturma düzeni, rahat ve portatif mobilyaları olmalıdır. Sınıflardaki anahtar kelime “iş birliği” olmasına rağmen öğrencilerin özgürce ve bireysel çalışmaya gereksinim duyacağı anlar olabilmektedir. Öğrencilerin tercihlerini belirginleştiren çeşitli öğrenme türleri için çeşitli öğrenme alanları önemlidir. Araştıran ve sorgulayan öğrencileri hedefleyen bir sınıf için öğretmen ve öğrenci alan sınırlaması önemini kaybetmiştir. Motor gelişim ve beyin hareketi arasında var olan doğrusal orantı; bilginin aktarılmasına uygun ortam için itaati, dinlemeyi ve hareketin aza indirilmiş halini benimseyen geleneksel öğrenme modelindeki sınıflarda görülemez. Motor beceri gelişim etkinliklerine uygun yapılandırılmayan bu sınıflarda aktif öğrenme, istenilen seviyede olmayabilir (Sheninger and Murray, 2017). Bu konuda MEB (2010: 108-109) öğretmenin herhangi bir oturma düzeni belirleme yerine dersine, işleyeceği konusuna ve kullanacağı yönteme göre akran öğrenimini de fırsat verecek şekilde değişiklik yapabileceğini bildirmiştir.

Bu ifadeler birlikte ele alındığında sınıf yönetiminde, dönemin paradigmasının ve sınıf öğretmenin etkisi kendisini göstermektedir. Ada (2000) çalışmasında klasik, bireysel, tekli ve çoklu grup yerleşim düzeni tercihlerinin derslere, olanaklara ve genel olarak da öğretmenin eğitim anlayışı yönelimine göre değişebildiğini ifade etmektedir. Genel olarak fiziksel etkenlerin amacına uygun planlanması ve düzenlenmesi ile eğitimin amacına ulaşılması arasındaki doğrusal ilişki göz önüne alınarak sınıf yönetimi ele alınmalıdır (Kocaman, 2018: 37).

2.1.4.2 Eğitim Sürecinin Plan-Program Etkinlikleri

Sınıf yönetiminin ikinci boyutu olan plan-program etkinliklerinde; amaçlar doğrultusunda yıllık planların hazırlanması, kaynakların tespit edilerek dağılımının sağlanması, sürelerin belirlenmesi, yöntemlerin netleştirilmesi, öğrenci özelliklerinin belirlenerek gelişimlerinin takibi ve değerlendirilmesi, öğrenci katılımlarının planlanması ele alınabilir. Bu planlamalar var olan durumun farkındalığı ile geleceği gerçekçi ele alma gayretlerinden oluşmaktadır (Başar, 1999: 14).

Öğrenmeyi teşvik edici, davranışların yönetimini geliştiren bir programlama; sınıf etkinliklerinde karşılaşılabilecek olumsuz ihtimallerin büyük oranda azaltıcısı kabul edilebilir. Bu nedenle planlama yapılırken; öğrencilerin yaşları, dikkat süreleri, yetenek düzeyleri, sınıf mevcudu dikkate alınmalıdır. Programlarda alternatif küçük ve büyük grup etkinliklerine, sessiz ve aktif faaliyetlere, etkinlikler arası yeterli geçiş süresine dikkat edilmeli; ders iyi tanımlanmış başlangıç, orta ve sona sahip olmalıdır (Murdick ve Hogan 1996).

Eğitimin temel kaynağı olan öğretmen, sistem ve program içeriği açısından farklı araçlar kullansa da bunları eylemleştiren ve amacına ulaşan kişidir. Ayrıca öğretim planını yaparken, değişkenleri kontrol eden, ölçümlerde dikkatli olan başarılı bir araştırmacı rolünü de üstlenmektedir. Öğretim malzemelerinin seçiminde ve düzenlenmesinde, bireysel farklılıkların göz önüne alınması gerekmektedir. Öğretim programları, orta düzeydeki öğrenci kapasitesi ölçüt alınarak hazırlanmalı, bazı öğrenciler için kolay, bazıları için zor olabilmelidir (Yavuzer, 2008: 157-161).

Robinson (2017: 17), standart akım ile yapılan öğretme faaliyetlerinde; grup aktivitelerinden ziyade tüm sınıfın dahil olduğunu, doğrudan gerçekliği ispat edilmiş bilgi ve beceri eğitiminin söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yaratıcılığına, bireyselliğine hitap eden oyun ya da farklı yöntemlere

şüphe ile bakılmaktadır. Standart akım değerlendirmesi de standart ve beklenen cevaplara odaklandığından farklı yorumlayan öğrenciler ortalama altında kalabilmektedir. Standartların yükselmesi için okul, öğretmen ve öğrenciler arasındaki rekabetin artırılması yolu izlenmektedir. Krishnamurti (2008:107) ise amacın öğrencinin makine gibi bilgi yüklenmesinden ziyade öğrenmesi olduğu ve gerçek öğrenmenin de rekabet ruhu durduğunda, zihnin karşılaştırma halinde olmadığına ortaya çıkacağını ifade etmiştir. Yine aynı eserinde (A.g.e.: 19) mekanik yaşam tarzı olan sıradan olmanın, eğitimin amaçlarına zıt olduğunu ifade ederek, öğrencilerini uyarmıştır.

Bütünselliğin işaret ettiği disiplinlerarası kavramın programlar açısından ortaya çıkardığı sonuçları ele alan Yıldırım (2016); disiplinler yaklaşımında ayrı derslere ait yapılan öğretimde, kazanılan beceri ve elde edilen bilgiyi birleştirmede öğrencinin tek başına kaldığı, bu kazanımları gerçek hayata yansıtamadığı ve problem çözmede kullanamadığı üzerinde durmuştur. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin sınıf içinde öğrenmeleri gereken disiplinlerarası özelliği mevcut olan birçok konunun, sadece bir ders içerisinde ele alınması neticesinde verimli bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini açıklamıştır.

2.1.4.3 Eğitim Sürecinde Zamanın Düzenlenmesi

Sınıf yönetiminin üçüncü boyutu olan zamanın düzenlenmesinde; sınıftaki zamanın farklı etkinliklere dağılımı, zaman kaybının, süreçteki sıkıcılığın ve devamsızlığın önlenmesi için alınacak tedbirlere yönelik etkinliklere yer verilebilir (Başar, 1999:14).

Bir faaliyetin gerçekleştirildiği süre olarak ifade edilen “zaman” da eylemin belirlenen sürede gerçekleşmesi üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle ertelenmeyen, zamanında yapılan faaliyetler, amaca ulaştırmaktadır. Zamanın verimli kullanımı için derse zamanında başlanması; araç-gereç temini, yoklama alımı gibi rutin işlerin ertelenmemesi; etkinlik geçişlerinin iyi organize edilmesi; dersin bölünmesine sebep olabilecek ihtimallerin düşünülerek önlemler alınması; istenmeyen davranış ya da tutumların dersi sabote etmesine izin verilmemesi alınabilecek önlemlerdendir (Ada, 2000: 6).

Kompleks bir yapısı, süreci ve sonucu olan sınıf yönetiminde hedeflerin doğru bir şekilde belirlenmesi, yürütülmesi ve sonuçlandırılması için iyi bir planlama

yapılmalıdır. Bu durumun önemini öğretmen üzerinden açıklayan Epçaçan ve Okçu (2013: 68-86) sınıf içi etkinliklerde zamanın; dersten önce, derse başlarken ve ders sonunda hangi etkinliklerin, hangi düzeyde ve nasıl verileceğinin planlanması üzerinden ele almışlardır.

Yavuzer (2000: 111) kitabında öğretmenlerin planlama yapmama durumlarında faaliyetlerin kaosa dönüşebileceğini ifade ederek hazırlanabilecek net yönergelere; “sınıf yaşıntısı üzerindeki lojistik kontrol” ismini vermiştir.

2.1.4.4 Sınıf İçi İlişki Düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu olan sınıf içi ilişkileri düzenlemede; sınıf kurallarının belirlenerek öğrencilerin bu kuralları sahiplenmesini, olumlu sınıf atmosferi için öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmenleri arasındaki ilişkilerinin pozitif olarak düzenlenmesini ve davranışlarını şekillendirici etkinlikleri kapsamaktadır (Başar, 1999:14). Etkin bir öğrenme ortamı için olumlu etkileşimlerin sağlanmasında ve sorunların önlenmesinde reaktif yönetim yerine proaktif yönetim tercih edilmesi önemlidir (Murdick ve Hogan 1996).

İletişimin aktif olduğu alanlarda; bireyler şahsi ve toplumsal sorunlara hassas olmakla birlikte, kollektif hareket ederek sorumluluk alıp, çözüm üretebilmektedirler. Okullarda meydana gelen eğitim-öğretim sürecinin dinamiği de iletişimdir (Tomul, 2016: 147). Öğrencilerin iletişimde problem yaşamaları durumunda, öğretmenler eyleme dönük iyileştirme stratejilerini kullanabilmelidirler (Demirtaş, 2016: 15).

Çocuğun evinde karşılanamayan en önemli ihtiyacı olan arkadaşlık kurma ve sürdürebilme becerisi, ruhsal olgunluğunun işaretidir. Çünkü çocukluğun ağır ruhsal problemleri arasında; içe kapanıklık ve arkadaşları ile iletişime geçememe yer almaktadır. Çocuk; arkadaşlık duygusu ile toplumsal hayatında işbirlikçi, uyumlu, kendini objektif olarak değerlendirmeyi ve sorumluluk sahibi olmayı öğrenmektedir (Yörükoğlu, 2010: 89-92).

Çocuklar, ailelerinin aktardığı değer ve kuralları okul ortamında diğer insanlarla ve fiziksel çevreleriyle etkileşimleri sonucu kazandıkları farklı ve yeni deneyimlere dönüştürüp, benlik imgelerini geliştirirler (Yavuzer, 2000: 14). Öğretmen geri bildirimleri, öğrencinin benlik algısını artırmaya yardımcıdır. Öğretmenin öğrencilerini “sınıf” olarak genellemek yerine “birey” olarak ele alarak buna uygun

davranması iletişim açısından önemlidir. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile fikir paylaşımlarında bulunduğu, öğrenmeyi verimli hale getirmek için diyalog fırsatları ve ortak bir paydada buluşma imkanı olan sınıflarda, sağlıklı bir etkileşimden bahsedilebilir (A.g.e.: 113-114).

Bir çeşit çevre kirliliği olarak kabul edilen, motivasyonu ve odaklanmayı olumsuz etkileyen gürültü de iletişimi engelleyen, öğrenimin amacından uzaklaşmaya sebep olan değişkenlerdendir. Genel olarak derse ilgisizlikte, kaygıda ya da motivasyon eksikliğinde ortaya çıkan gürültü; zihni yorup, öğrencilerin dikkatini ve katılımlarını olumsuz etkilediğinden önlem alınması gereken bir durumdur (Tutkun, 2012: 248). Ancak derse katılımın aktif olduğu sınıflarda da nasıl iletişim kurulacağı bilinmediğinden gürültü ortaya çıkabilmektedir. Bu sınıflarda karşılıklı saygı, dinleme kuralları, empati gibi iletişimin temelleri üzerinde durularak, pratik yapılabilir.

Öğrencilerin sosyal becerilerini ve iletişimlerini geliştirmek için öğrenme alanları öğrenci ve eğitim kadrosunun serbestçe görüşebildiği ortak alanlara bağlanmalıdır. Bu ortak alanlar; derslerde ve ders dışında öğrencilerin yaratıcılıklarını göstermelerine, tartışmalarda bulunmalarına, birbirleriyle etkileşimlerine olanak tanıyarak, ilişkileri düzenlemeye etken olabilmektedir (Sheninger ve Murray, 2017).

2.1.4.5 Sınıf İçi Davranış Düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin beşinci boyutu olan sınıf içi davranış düzenlemeleri; sınıf ikliminin olumlu hale getirilerek öğrencilerden beklenen davranışlara uygunlaştırılması, potansiyel olumsuzlukların önceden farkedilerek ortaya çıkmadan önlenmesi, belirlenen sınıf kurallarının uygulanabilir olmasını kapsamaktadır (Başar, 1999:14). Öğrenciler farklı yaşam öykülerine, ilgi, yetenek, kişilik, karakter, kültürel ve sosyoekonomik yapıya sahip oldukları için oluşan heterojen sınıf yapısında olumlu ve olumsuz farklı tutum ve davranışlar yer alabilmektedir (Şirin ve Cebeci, 2017).

Eğitim öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için ihtiyaç duyulan ve beklenen bir sınıf yönetiminde, öğretmenin davranış yöneticiliği becerisinin önemi kendini göstermektedir (Kocaman, 2018: 40). Sınıf yönetiminde öncelikli sorumlu olan öğretmen, öğrencilerinde hedeflenen davranışlar için kılavuzluk etmeli ve yardımcı olmalı, istenilmeyen davranışlarda ise söndürücü ya da değiştirici olmalıdır. Öğrenci davranışlarında birçok faktörün etkisi olabileceğinden öğretmenin karşılaşılabileceği

riskli durumlara karşı doğru adımın atılmasında öğretmen yetkinliğinin önemi kendini göstermektedir. Sınıf kuralları, öğrencilerin benimseyerek uymaları için sınıfça belirlenmeli, öğrencilerin ihtiyaçlarının farkındalığı ile zaman zaman revize edilebilmelidir (Atıcı, 2014).

Dikkat edilmesi gereken; öğrencilerin davranışlarından ve yanlışlarından ziyade bu davranışların ve yanlışların sebepleri ve ortaya çıktığı süreçlerdir. Bu konuya dikkat çeken Şirin ve Cebeci (2017) kullanılan sınıf yönetimi stratejisinin, öğretmenin sahip olduğu düşünce sisteminin etkisi ile oluştuğunu; istenilmeyen davranışların algılanmasında gösterilecek tutum ve davranışları etkileyerek, sınıf yönetimindeki yeni yaklaşımların öğrencilerin hatalarının temeline yönelmesine rağmen, öğretmenlerin genellikle yönetimlerindeki düzeni bozan her davranışı bu kategoriye koyarak, öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını göz ardı edebildiklerini; daha olumsuz tutumlara davetiye çıkarabildiklerini belirtmişlerdir.

Murdick ve Hogan (1996) davranış düzenleme boyutundaki çalışmaların, öğrencilerin gelecekteki eylemlerini şekillendirmesinden dolayı öğretmenlerin, öğrencilerinin bu konuda başarılı olmalarını sağlayacak yönetim stratejilerinin farkındalığını zorunlu görmektedirler. Uygun davranışların kazandırılmasında öğrencilerinin motivasyonunu sağlayan öğretmenler, sınıf yönetim problemleri ile daha az karşılaşmaktadırlar. Davranışlar; çevrede ortaya çıkardığı faydalar neticesinde öğrenildiği düşüncesi, öğretmenler tarafından hatırlanmalıdır. Öğrenmede çevrenin önemli bir rolü olsa da belirli kurallar geliştirilmeden çevrenin yardımı sınırlı kalabilmektedir. Uygun sınıf davranışlarına odaklanan kurallar, öğretim yılı başında geliştirilmeli ve dönem ilerledikçe periyodik olarak gözden geçirilmelidir. Belirlenen kurallara uyulmasına yönelik öğrencilerin verdiği taahhüt, uyumluluk olasılığını arttırmaktadır. Öğretmenler; sözlü takdiri, onay ifadeleri ve fiziksel jestleri kapsayan sosyal güçlendiriciler ile öğrencilerinin yaptıklarına değer verdiğini içeren içsel motivasyonu sağlayan güçlendiriciler ile davranış düzenleme boyutunu yapılandırabilirler. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında ve uygun iletişim kurabilmelerinde “işaret” yöntemi de etkilidir. Hangi durumda hangi işaretin kullanılacağı, sınıfça karar verilmelidir.

Olumlu bir sınıf ortamındaki en önemli etkenlerden biri de öğretmenin öğrenci motivasyonunu artırma yetkinliğidir. İnsanların doğal merakları ve kendilerini

gerçekleştirmek amacıyla beceri ve yetkinlik geliştirme istekleri vardır. Öğrenciler de bir birey olarak kendi meraklarını tatmin etmek için ya içsel ya da dışsal güdülenme ile harekete geçebilirler. İçsel güdülenmeyi artırmak için öğrencilerin kendi yaşantılarına sınıf ortamında yer verilmelidir. Dışsal güdülenmede ise başarı ve gayretleri maddi ödüllendirmeler ya da ayrıcalıklar ile adaletli bir şekilde tutarlı olarak artırılabilir. Ödüllerin verilmesinde kıstaslara dikkat edilmezse sıradanlaşma ve önemini kaybetme sorunu yaşanabilir. Öğrencilerin kendi performanslarının farkındalığını sağlayan güçlü bir motivasyon aracı olan övgüde ise öğretmenin samimiyeti ve ilgili eyleme yönelik açıklayıcı tavrı önemlidir (Yavuzer, 2000: 113-114).

2.1.5 Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitim-öğretim sürecinde genel olarak kullanılacak bir model tespit edilmesine rağmen, bütüncül bakış açısıyla yaklaşıldığında yapılacak çalışmalara göre modeller çeşitlenebilir. Hangi modelin tercih edileceği; amaçlara, kaynaklara ve ihtiyaçlara göre çeşitlenmektedir. Eğitim dünyasında meydana gelen gelişmeler, toplumsal gelişmeler ve değişimler ile ilişkili olarak sınıf yönetim modellerini de etkilemiştir. Baskıcı bir tutumdan demokratik tutuma, şekil yöneliminden amaç yönelimine ve öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye geçişler yaşanmıştır. Belirlenen model; yaşanan olaylara, sınıfın içinde bulunduğu çevreye, okul yönetimi anlayışına göre farklılıklar sergileyebilir. Tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere sınıf yönetimi modelleri çeşitlendirilebilir. Kullanılma sebebine, yaşanan olaylara, muhatap olunan kişilerin özelliklerine göre farklı yöntemler, her modelin kullanımında uygulanabilir (Başar, 1999: 14-15).

2.1.5.1 Tepkisel Model

İstenmeyen davranışlara tepki odaklı olan tepkisel modelin amacı; istenmeyen durum ya da davranışın değiştirilmesidir. Sınıf yönetiminde klasik model olan tepkisel modelde öğretmen, gruptan ziyade öğrenciye ya da davranışlarına yönelir ve ödül-ceza yöntemini kullanır. Tepkiye karşılık kullanılan bu modelin dezavantajlarından biri de tepkiye karşı tepkinin ortaya çıkabileceği prensibidir. Öğretmenlerin uzak durması gereken bu model, sınıfta istenmeyen bir durum meydana geldiğinde kullanılması daha uygundur (A.g.e: 15). İstenmeyen durumun yönetiminde;

öğretmenin kişisel özellikleri, öğrencilerini tanıması, mesleği ile ilgili yetkinlik inancı oldukça önemli ve olayları yönlendiren unsurlar arasında yer almaktadır.

2.1.5.2 Önlemsel Model

Planlama düşüncesi ve öngörü yeteneği ile hata yapılmadan önlem alınması yaklaşımını içeren bireyden çok gruba hitap eden bir sınıf yönetim modelidir. Bu planlamayı yaparken sınıfın, fiziksel, kültürel ve sosyal ortamı dizayn edilerek, yanlış davranışlara imkan vermeyecek ya da azaltacak; istenilen davranışları artıracak sosyal bir sistem hedeflenmektedir. Amaç, gerekli tedbirlerin alınarak, tepkisel modele olan ihtiyacı azaltmaktır (Başar, 1999: 16).

Sınıf yönetiminde önlemsel modelin temel unsurlarının ilki öğrenciyi tanımadır. Öğretmen, öğrencilerinin uzak ve yakın çevresi, ilgi, yetenek, sağlık durumları hakkında sistematik kayıtlar tutarak; güçlü ve zayıf yönlerini tespit edip, çok yönlü gelişimini hedefleyerek; buna uygun hazırlanan öğretim planı ve öğrenme ortamı ile istenmedik davranışlara önlem alabilir. Diğer bir unsur olan öğretmenin genel kültürünü, mesleğini, alan bilgisini kapsayan genel hazırlığı ve derslere önceden hazırlanarak planlı girmesini kapsayan özel hazırlığı gelmektedir. Önlemsel modelde ele alınacak diğer unsur ise sınıf yönetiminde amaca ulaşabilmek için öğrencilerden neyin, niçin beklenildiğini; beklenen davranışları yapmadıkları durumlarda nelerle karşılaşabileceklerini bilmeleri açısından sınıf kurallarının oluşturulması gelmektedir. Sınıf kurallarını oluştururken dikkat edilmesi gereken unsurlar; öğrenciler ile birlikte ihtiyacı hissedilen ve yeterli sayıda kuralların belirlenmesidir. Kuralların kontrolünün katılığı; sınıf iklimini olumsuz etkileyip, ilişkileri monoton hale getirerek, motivasyonu düşürebilir. İstenmedik davranışların ve durumların ortaya çıkmasını engellemek amacıyla oluşturulan sınıf kuralları, önlemsel modelin temelini oluşturmaktadır. Önlemsel modele daha genel bakıldığında disiplin kavramı öne çıkmaktadır (Bilir, 2014: 206). Disiplin; sınıf kurallarını geliştiren, uygulamaya yardımcı olan, bireysel kontrolü, sorumluluk duygusunu, motivasyonu, karakter gelişimini destekleyen istenmeyen davranış, tutum ve bunların yönetimi ile ilgili bir kavramdır (Ünsal, 2018).

Sınıf yönetimindeki başarı; öğrencinin aktif olmasını sağlayan güven odaklı bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasıdır. Sınıf yönetimini etkileyen unsurlardan olan öğretmen, alacağı tedbirlerde kurumunun desteği ile çevresel olanakları

harekete geçirebilir. Eğitim alanındaki karar vericiler, süreci olumsuz etkileyebilecek ihtimallere karşı tedbir harcamalarını ötelediklerinde muhtemel problemlerin çözümü için daha fazla harcama yapabilecekleri gerçeği ile karşı karşıya kalabilirler (Bilir, 2014: 211-212).

2.1.5.3 Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin biyolojik, psikolojik, duygusal ve ahlaki gelişim düzeylerinin dikkate alınarak uygulanan yönetim modelidir (Başar, 1999:16).

Demirtaş (2016: 17) gelişimsel modelde, uygulamaların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlandığını ve eyleme geçirildiğini ifade etmektedir. Öğrenciler gelişimsel açıdan değerlendirildiğinden; ilköğretimin birinci, ikinci ve ortaöğretim aşamalarında sınıf yönetimi uygulamalarında da farklılıklar olabileceği üzerinde durmuştur. İlköğretimin birinci aşamasında; öğrenciler somut dönemde olduklarından soyut olan kuralları anlamlandırmakta ve uygulamada zorlanabileceklerini ifade ederek, kuralların katı bir şekilde uygulanmasının ve takibinin hata olabileceğini ancak öğrencilerin gelişimlerinin sonraki dönemlerinde uyumun ve anlamlandırmanın daha iyi olabileceğini bildirmiştir. Gelişimsel olarak dikkat edilmesi gereken dönem olan ergenlikte, otoriteyi kabul etmeme ve arkadaşları arasında popüler olma isteğinden dolayı öğretmenleri rahatsız etme tutumlarına dikkatleri çekmiştir.

Belirli bir ruhsal olgunluğa ulaşmış çocuğun, ailesinden ayrılarak sosyal hayata adım attığı, toplumsal çevreye dahil olduğu, evde aldığı eğitimin sınındığı ilkököl dönemi; ergenliğin ilk belirtilerinin başladığı 12 yaşında bitmektedir (Yörükoğlu, 2010: 76-79). Okula başlama yaşı orta çocukluk dönemi olan 6-11 yaşındaki çocuklar, öğrendiklerini yapabildiklerinde mutlu olurlar. Somut bilgiyi sistemli bir şekilde işleyebilirler. Öğrenme ile ilgili yaşanan problemler, okula uyumu olumsuz etkileyebilir. Bu dönemde ailede, sosyal ortamlarda ve okulda öğrenmesi gerekenleri öğrenemediğinde yetersizlik hissetme tehlikesi ile karşı karşıya kalabilir. Ebeveynlerden sonra özdeşim kurduğu kişi olan öğretmen ile iletişimi göz ardı edilmemelidir. Yeteneklerini öne çıkarmasına, kimliğinin kabul edilebilir olmasına yardımcı olan arkadaş ilişkileri önemli ihtiyaçlarındandır. Arkadaşı olmayan ya da uyum sorunu olan çocuklara dikkat edilmelidir (Öztürk, 2007: 22-24).

Çocukların var olan stratejileri devamlı kullanma yerine yeni stratejiler ve ileri fikirler oluşturma gayretleri Piaget'in "temel oluşturmacılık" kavramı ile de açıklanabilir. Ancak bilişsel becerilerin gelişimi Piaget'in ifadesi ile dönemselden ziyade Siegler'in kademeli "örtüşen dalga" modeli ile daha iyi açıklanabilmektedir. Siegler'in çalışmasında; bir çocuğun aynı tip problemi bir günde çeşitli denemelerle çözerken deneyim arttıkça sayma yönteminden bellekte çağırma, minimum ve ayrıştırma stratejilerini kullanarak, basitten karmaşığa farklı çözüm yolları bulabildiği gözlemlenmiştir (Bee ve Boyd, 2009: 340-344). Piaget'e göre çocuklar öğrenmede pasif alıcılar değil aktiftirler ve gelişimsel olarak fiziksel bilgiyi hareketler ile elde ettiklerinden eğitimde kullanılacak materyaller ve yöntemler; öğretmen yerine çocuğu aktif hale getirmeli, ilgi ve merak uyandırmalıdır. Öğretmenin görevi, öğrencilerinin kendilerini keşfetmelerine imkan tanımasıdır. Vygotsky ise öğrenme temelli dinamikler için yaptığı çalışmasında; çocukların performansları yerine problem çözmeye kullandıkları stratejileri inceleyerek ebeveynlerin, öğretmenlerin, akranların, yakın gelişim alanı ile bilişsel gelişimi etkileyebileceğini savunmuştur. Bu nedenle çocukların problem çözme aşamalarına uygun müdahalelerin gelişimlerine katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Okul dönemindeki çocuk; Piaget'in "dağılma" kavramını yaşayarak benmerkeziyetçilikten çıkıp empati yapabilmekte, olayları başkasının gözünden kademe kademe anlayabilmektedir (Çeçen, 2017: 83-134).

Sınıf yönetimi boyutları düzenlenirken, öğrencilerin gelişimsel dönemlerine dikkat edilmesinin önemi kendini göstermektedir. Muhatap olan çocukların gelişimsel dönemleri bilinmeden ve dikkat edilmeden hazırlanan fiziki şartlar, detaylı hazırlanan planlar, ilişki ve davranış düzenlemeleri sınıf yönetiminde hedeflenen başarıyı veremeyebilir.

2.1.5.4 Bütünsel Model

Sınıf yönetiminde önlemler sınıf yönetimi öncülüğünde istenmeyen davranışlar için önlemler alınan, uygun ortamlar hazırlanan, önlemler çabalara rağmen oluşabilecek olumsuz durumlarda tepkisel modelden yararlanan, yönetim sürecinde gelişim aşamalarına uyumlu olan grup ve birey dengesini sağlayarak modelleri bütünleştiren, sistem modelidir (Başar, 1999: 16).

Sınıf yönetim modelleri ile yönetim kuramları yansımada tepkisel model; öğrencinin doğasındaki olumsuzluk düşüncesinden dolayı öğrencilerin bireyselliğinden ziyade sınıf kavramının öne çıkmasından, sınıfın ve öğrenme alanının oluşturulmasına ve korunmasına verilen önemden ve kuralların ağırlığından dolayı klasik yönetim kuramından izler taşımaktadır.

Önlemsel ve gelişimsel modeller ise; öğrencinin psikolojik, fizyolojik, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişim aşamaları öncülüğünde sınıf yerine öğrenciye önem vererek, öğrenme ortamı için gerekli tedbirlerin alınmasından dolayı neo-klasik yönetim kuramları ile ilişkilendirilebilir. Bütünsel sınıf yönetimi ise hedeflenen davranışa ulaşmak için diğer modellerden yararlanan, üç modelin harmanlanmış hali olduğundan sistem modelini yansıtmaktadır. Sınıfta meydana gelebilecek istenmedik durumlar için bu modeller ayrı ya da birlikte kullanılabilir (Demirtaş, 2016: 18).

Eğitimin tanımında ifade edilen; istenlik davranışlar meydana getirme amacıyla olduğu gibi sınıf yönetim modellerinin de genel amacı istenmedik durumları engellemeye çalışmaktır. Ancak bu amaca gerektiğinden fazla odaklanmak, sınıf yönetimindeki organik yapı doğallığının ve esnekliğinin göz ardı edilmesine sebep olabilir.

2.1.6 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetiminin istenen verimi sağlama amacıyla sınıfın yöneticisi olan öğretmenlerin kullanmış oldukları sınıf yönetimi yaklaşımları, geleneksel ve modern olmak üzere iki açıdan incelenecektir.

2.1.6.1 Geleneksel Yaklaşımlar

Bilimsel paradigmanın etkisi altında bulunan yönetim kuramları klasik, neoklasik, sistem, postmodern yaklaşım ve kaosa uzanan gelişiminde birbirleriyle etkileşim halinde olmuşlardır. Paradigmatik dönüşümlerden sırasıyla, eğitim, eğitim yönetimi ve sınıf yönetimi alanları da etkilenmiştir. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı; olgucu paradigmanın etkisindedir (Demirtaş, 2016: 19).

Genellikle öğretmenin otorite olarak kabul edildiği toplumlarda görülen sınıf yönetimi yaklaşımlarından olan geleneksel yaklaşım; tepkisel modelde olduğu gibi öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu, öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmen; öğrencinin bireyselliğinden

uzaklaşarak, velinin tamamıyla öğrenciyi verdiği, eti senin kemiği benim, anlayışından güç alarak hareket edebilmekte, öğrenci ile iletişimini kalıpsal olarak yapılandırmakta, tek taraflı oluşturulan esnek olmayan sınıf içi kuralları mutlak güç olarak kullanmaktadır. Gücün karşısında öğrenciler tarafından gösterilen doğal olmayan itaat, öğretmenin isteği doğrultusunda olmasına rağmen öğrencilerin otorite rolündeki öğretmen algılarındaki bireysel farklılıklar, davranış problemleri algısı ile uyumsuzluklar kategorisinde öğretmen tarafından göz ardı edilmeye çalışılıp, yaramaz olarak algıladığı öğrencisi ile açıktan ya da gizli mücadele etmek durumunda kalabilmektedir. Suçlama ve cezalandırma ile yapılan bu mücadele; karşıt gruplar şeklinde öğrencinin kendine, topluma ve eğitim-öğretim sürecine ilgisiz kalması ile sonuçlanmakta, eğitimin sorunlarından biri olan “yabancılaştırma”yı ortaya çıkarmaktadır. İnsana ilişkin olumsuz bakış açısı ile hareket eden bu yaklaşımda, istenilen ortam sağlanamayacağından disiplin için otokratik yöntemlere başvurulurken hem öğretmen hem de öğrenci için durum daha da zorlaştırılmaktadır. Eğitim-öğretim sürecini geleneksel yaklaşımda tamamlayan bireyler, toplumda demokratik hayata uyum sağlamakta problem yaşayabilmektedir (Aydın, 2013: 6). Bu nedenle Dewey’in (1907: 32) eserinde belirttiği gibi toplumun embriyosu olan sınıflarda geleceği şekillendirecek bireyleri yetiştirirken, öğretmenin benimsediği sınıf yönetimi yaklaşımı oldukça önemli ve yön vericidir.

Türkiye’de 1932-1937 yılları arasında 22 farklı alandan sadece 2 tane meslek bilgisine ait İlköğretmen Okulu Programı ile “Her şeyi bilen öğretmen” anlayışında yetişen öğretmenin yönetici olduğu sınıflarda geleneksel yaklaşımın hakim olması olağandır. 1937-1953 yılları arasında uygulanan programda meslek bilgileri derslerinin çoğalmasına ve 1940 yılında açılan köy enstitülerine rağmen bu anlayış devam etmiştir (Güneş, 2016). Türkiye 2004 yılına kadar eğitimde davranışçı yaklaşımın etkisinde kalmıştır. Eğitim programları Bloom Bilişsel Taksonomisi’ne göre hazırlansa da öğretim ve öğrenmede bilgi ve kavrama basamaklarında kalınmıştır (Baş, 2011). Öğretmenin uygulayıcısı olduğu sistemde hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için öğretmenin mesleki yetkinliğe ne kadar sahip olduğunun ve sistemi ne kadar içselleştirdiğinin önemi kendini göstermektedir.

2.1.6.2 Modern Yaklaşımlar

Değişen dünya düzeni; toplumun tüm unsurlarını ve toplumsal sistemleri etkisi altına alarak, yaşam dinamiğinin gerçeği olan değişim ile etkileşimi zorunlu hale getirmektedir. Toplumun öncü ve yetiştirici örgütlerinden eğitim fonksiyonunu yerine getiren okullar; açık sistemli yapıları ile geleceği öngörerek değişim ile hareket etmeleri toplumsal ve bireysel açıdan oldukça önemlidir (Aslan ve Beycioğlu, 2010). Öğretim faaliyetlerinin odak noktası değişmez olarak kabul edilen bilginin kazanılmasından ve aktarılmasından uzaklaşmıştır. Önemi kaybeden bu kavramlar üzerine kurulan geleneksel eğitim sistemi; problem çözebilen, analitik düşünebilen, öğrenmeye istekli, ekip çalışmasına uyumlu modern insanı yetiştirmede yetersiz kalmıştır (Gürşimsek, 1998).

Sınıf yönetimindeki modern yaklaşımlar; gelişim aşamalarına uygun, öğrencinin sınıfta özne ve aktif olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı, katılımcı, esnek ve demokratik yaklaşımları içermektedir. Sınıf yaşantısı ve kuralları; azınlıkta kalan öğrencilerin fikirleri de dahil edilerek, faydalı ve riskli alanlar üzerinde tartışılıp, uzlaşma yöntemi ile belirlenerek, birliktelik ruhu için de hareket edilir. Sınıf doğal yaşamdan uzak olmayan; dinamik bir ortam olarak sistem yaklaşımına uygun; öğretmen, öğrenci, müfredat, fiziki şartlar gibi iç etkenlerin; okul, aile ve çevre gibi dış etkenler ile etkileşimde bulunduğu bir alandır. Öğretmen, hedeflere ulaşmak için bu farkındalık ile hareket ederek sistem öğelerinin olanaklarından faydalanmalı; karşılaşılabileceği problemlerde yalnız kalmayıp, bütüncül bir atmosfer ortamı ile eğitimin verimine ulaşabilmelidir (Aydın, 2013: 6-7).

Pozitivist paradigma, olguculuk sonrasında da yorumsamacı paradigmaya evrilen değişimde ana unsuru insan olan eğitim alanında sınıf yönetimi yorumsamacı paradigmanın etkisi altında kalmıştır. Değişmez kuralların ve katı bir düzenin olamayacağı sınıf ortamında kolektif ve hassas ortam mevcuttur. Öğretmen de sınıfın aktif bir unsuru olarak otoritesini öğrencileriyle paylaşarak sınıfı yönetir. Dış unsurlara açık sınıfta öğretmenin amacı; düzen ve disiplin oluşturmaktan ziyade öğrenme ortamı oluşturarak, öğrencilerinin kendilerini kontrol edebilmelerini, aktif derse iştirak edebilmelerini sağlamaktır. Yorumcu paradigmaya işaret eden bu özelliklerde öğretmen; öğrencileriyle iletişimde esnek, duyarlı, sınıfta yaşanılanlardan haberdar ve yorumlayan kişi rolündedir (Demirtaş, 2016: 19).

20. yüzyıl sonlarında koşullandırma ile güdüleyen, davranışçı düşünülen, pasif bilgi aktarımından oluşan eğitim ile gelecek asra bireylerin hazırlanamayacağı düşüncesi ve eğitim ile ilgili problemlerin artması, eğitimcileri yeni arayışlara sevk etmiştir. Bilim ve teknolojinin gelişimi, beyin ile ilgili yapılan çalışmaların özellikle öğrenme ve zihinsel gelişim aşamalarından dolayı eğitim sektörüne aktarılmasıyla beyin kapasitesinin daha verimli olmasına odaklı yapılandırmacı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Öğrenmeyi merkeze alan yapılandırmacı eğitim yaklaşımında; zihinsel beceriler üzerine çalışılmadıkça başarıda zeka düzeyinin yüksek olmasının tek faktör olarak yeterli olamayacağı üzerinde durulmuştur (Güneş, 2009). Türkiye’de, MEB 2004 yılında başlangıç olarak ilköğretim, sonra ortaöğretim programlarını düzenleyerek pragmatik felsefenin eğitime yansması olan ilerlemecilik ve sosyal-bilişsel psikolojik temelli yapılandırmacı yaklaşıma geçmiştir. Ancak yaklaşım ile ilgili kültürel ve uygulama problemleri kendini göstermiştir. İlerlemeci felsefeye uygun olan bireyselleşimin, iş birliği anlayışının hakim olduğu Türk kültürüne uygun olmaması, öğrenmenin sınıf dışına çıkartılamaması, öğretimden vazgeçilememesi, alternatif etkinlik ve ölçme değerlendirmelerin uygulanmaması, farklı zeka alanları ve öğrenme stillerine dikkat edilmemesi, öğrencilerin kategorize ve standartize edilmesi, sınav odaklı öğretimden dolayı sanatsal ve sportif derslere önem verilmemesi, yaklaşımın öngördüğü özgünlük, eleştirel-yansıtıcı düşünme, sorgulama, problem çözme becerileri yerine sınav temelli çalışılması, ezberci anlayışın varlığı, demokrasi bilincinin verilmesi hedeflenen okullardaki demokratik olmayan yönetim ve organizasyon yapısı, hem öğretmen hem de öğrenci için motivasyon yerine ceza konularına yoğunlaşılması sebebiyle istenilen amaca ulaşamamıştır. Felsefi görüş açısından; ilerlemecilik ile esasici ve daimici, psikolojik anlayış açısından da sosyal-bilişsel ile davranışçılık birbirlerinin zıddıdır (Baş, 2011).

Çocuk gelişiminin doğal süreci olan eğitimin kişiselleştirilmesinin temelleri eğitim tarihinin derinliklerinde yatmaktadır. 13. yüzyılda John Locke; fiziksel, bilişsel ve karakter olarak eş zamanlı eğitimi savunmuştur. Birçok farklı kültürden ve farklı bakış açılarına sahip, kişiselleştirilmiş ve bütünsel eğitim savunucularından ve uygulayıcılarından olan; Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey, Michael Duane, Kurt Hahn, Jiddu Krishnamurti, Dorothy Heathcote, Jean Piaget, Maria Montessori, Lev Vygotsky, Sir Alec Clegg, Noam Chomsky

öğrencilerin nasıl öğrenecekleri ve öğrenmek için gereksinimlerini gösteren eğitim sunma çabaları ortak paydalarıdır. Bu çabalar yenilikçi eğitimin temelleri olarak da kabul edilebilir (Robinson, 2017: 255).

2.2 Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik inancı, Albert Bandura tarafından oluşturulan Sosyal Bilişsel Kuramın en önemli kavramlarından biridir. Çalışmada öncelikle Sosyal Bilişsel Kurama yer verilmiştir.

2.2.1 Sosyal Bilişsel Kuram

1913 yılında John Watson, “Davranışçılığın Gözüyle Psikoloji” makalesi ve 1924 yılında “Davranışçılık” isimli kitabı; bilimin nesnel olanı ele alma özelliğinden dolayı psikolojinin zihin, düşünce ve duygu ile ilgili konuları incelemeyi bırakması üzerine durmuş, çevrenin uygun şekilde kontrol edilme sürecinde, bir çocuğun istenildiği şekilde yetiştirilebileceği fikri ile koşullanmanın gücünü savunmuştur. Burrhus Frederick Skinner’ın, Watson’ın düşünceleri temelinde genişlettiği davranışçılık yaklaşımı, özellikle eğitim alanında oldukça yaygınlaşmıştır (Burger, 2006: 510-516).

1950-1960’lı yıllarda geleneksel davranışçılığın, dar kalıplar ile insanı ve eylemlerini açıklamadaki yetersizliği, içsel faktörlere önem verilmemesi, öğrenmenin; dışsal koşullara bağlanarak koşullanma ve çevresel faktörlerin etkisiyle gerçekleştiğinin belirtilmesi sorgulanmaya başlanılmış, Julian Rotter’ın “Sosyal Öğrenme Kuramı”na geçilmesi ile “çevre” kavramına daha genel bakış açısı ile yaklaşılması, çevrenin davranışı etkilediği gibi davranışın da çevreyi etkilediği ve bunun bir döngü olabileceği üzerinde durulmuştur. Koşullanma ve kişilik kavramları; içsel unsurlar olan kendilik algısı ve inançlarla harmanlanarak, bireylerin dışsal ödüller olmadan da bireysel hedeflerine ve içsel ölçütlerine ulaşmak için motivasyonlarını sağlayıp, eylemlerinde değişikliğe sebep olabilecekleri belirtilmiştir (A.g.e.: 524-525).

Bandura (1986b: 23), ilk olarak 1960’lı yıllarda “Sosyal Davranışçılık” olarak ifade ettiği kuramını, bilişsel teorinin etkisini de taşıdığından “Sosyal Bilişsel” teori olarak isimlendirmiştir. “Sosyal Bilişsel” sistemde kişisel ve sosyal değişim, düşüncenin ve eylemin dinamik etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Rotter’ın “Sosyal Öğrenme” kuramını daha geniş perspektiften ele alarak, insan davranışlarını ve öğrenme ile

ilgili konuları kapsamlı ve geniş bir disiplinlerarası literatür ile ortaya koyma gayretinde olduğunu ifade etmiştir. Burger (2006: 530), Bandura'nın davranışların öğrenilmesinde çevre, ödül ve cezanın doğal etkisinin yanında insana has yetenek ve özelliklere de sahip olunulduğunu; insana ait eylemin açıklanmasında başvurulmayan asli sebepleri ve kişilik kaynaklarını kapsayan bilişsel yapıyı ele aldığından yaklaşımının isimlendirilmesinde "Sosyal-Bilişsel" kuramı kullandığını açıklamıştır. Plotnik (2009: 459) de eserinde "Sosyal Öğrenme Teorisi" isimlendirilmesinden sonra kişiliğin gelişiminde bilişsel unsurların öneminden dolayı Bandura'nın isim değişikliğine giderek "Sosyal Bilişsel Teori" olarak revize ettiğini, teoride kişiliğin gelişimine ve değişimine etki eden; gelişmiş dil becerisi, gözlemsel öğrenme, amaçlı davranış ve kendi kendine analiz olmak üzere dört bilişsel unsura yer verildiğini ifade etmiştir.

Schultz ve Schultz, (2007: 505-506) Bandura'nın araştırmalarında denek olarak her zaman hayvanlardan yararlanmamasından, insanları tek başına yalnız gözlemlemek yerine etkileşimde olanlara odaklanmasından, davranışları; meydana geldiği ve değiştiği sosyal ortamlarında incelemesinden dolayı yaklaşımın bir sosyal öğrenme yaklaşımı olduğuna değinmiştir. Miller (2008: 245) de eserinde sosyal bilişsel kuramı, "Modern Sosyal Öğrenme Kuramı" olarak ifade etmiştir.

Korkmaz (2018: 265), kuramın sadece kişilerin beceri ve yetkinlikleri nasıl kazandıklarıyla değil; kendilerine ait inanç, fikir ve tutumları başkalarına nasıl yaydıklarını da incelemekte olduğunu açıklamıştır.

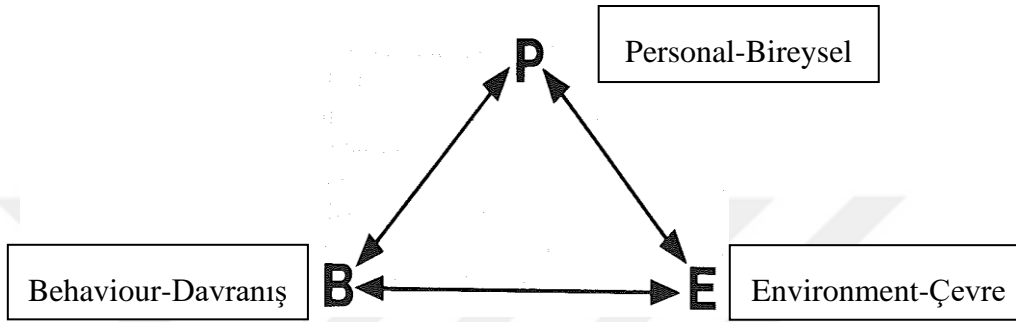
2.2.1.1 Sosyal Bilişsel Kuramda Kişiliği Şekillendiren Üç Faktör

Burger (2006: 533); sosyal bilişsel kuramın insan eylemleri ve kişiliğin açıklanmasına en büyük katkısının gözlem yoluyla öğrenme olduğunu ifade ettiği eserinde, öğrenmenin klasik ve edimsel koşullanma sınırları dışında da açıklanabilecek yapısına dikkat çekerek, eylemlerin pekiştirme ve cezalandırma gibi uzun süreli kalıpsal süreçler ile öğrenilemeyeceğini ve yapısal olarak karmaşık olduğunu ifade etmiştir.

Bandura (1997: 6-7); insan davranışlarının birbiriyle çelişen kavramlar ile ele alınarak dualist yaklaşımlarla açıklanmaya çalışıldığını, davranışların sadece sosyal yapısal faktörler ile açıklanamayacağı gibi sadece psikolojik faktörlerle de açıklanamayacağını ifade etmiştir. İnsan davranışlarının nedensel bakış açısıyla ele

alınarak sosyal etkilerin; eylemleri oluşturan öz süreçler aracılığı ile faaliyete geçtiği, insanın değişiminde ve sosyal çevreye adaptasyonunda bireysel, sosyal ve eylemsel faktörlerin birbirleriyle dinamik etkileşimde bulduklarını açıklamıştır. Nedensel bakış açısı ile olaylar arasındaki fonksiyonel bağımlılığı ifade etmek için; etkileşim halindeki üç ana faktör olan biyolojik, bilişsel ve duyuşsal öğelerin oluşturduğu kişisel, davranış ve çevre faktörleri çerçevesinde insanı ele almış ve açıklamıştır.

Şekil 2.1: Üçlü Karşılıklı Nedensellik



Kaynak: Bandura, 1986a: 13.

Burger (2006: 531) eserinde dinamik etkileşimi oluşturan sistemi Bandura'nın "Karşılıklı Belirleyici" kavramı ile açıklamaktadır. Sistemi oluşturan içsel, dışsal ve davranış unsurlarının birbirleri ile etkileşim halinde olduklarını; dışsal belirleyicilerin ödül ve ceza; içsel belirleyicilerin fikir, inanç ve beklentiler olduğunu; baskın unsurun ise etkileyen konumda olduğunu belirtmiştir. Davranışçıların, hayvanlar vasıtası ile yaptıkları deneyler gözönüne alındığında özellikle insan davranışlarının; kapıyı ve yemeği bulma ya da acıdan kaçma gibi koşullanmalı ilkel ve nesnel eylemlerden ziyade yapısal olarak daha kompleks, öznel ve süreç olarak ani olabildiği ya da şoförler için araba kullanma, doktorlar için ameliyat yapabilme gibi becerilerin öğrenilmesinde sadece deneme-yanılma, taklit, başarı ve başarısızlık yöntemleri ile sınırlandırılmayacak kadar yaşamın ince çizgisi kendini göstermektedir. Bu durum; eylemlerin karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile davranışın, dışsal ve içsel unsurların dinamik olarak birbirleriyle etkileşimde olduklarına, öğrenmeye etki eden yöntemlerin de bilişsel süreçlerine dikkatleri çekmektedir.

a) Bireysel Faktörler: Plotnik (2009: 458) bireysel faktörleri; inançları, beklentileri, değerleri içeren bilişsel faktörler ile duyuşsal, fizyolojik ve genetik unsurları içeren kişisel faktörlerin bileşimi olarak ele almıştır. Bilgiyi ve olayları yorumlayarak

oluşturulan inançlar ile birey kişiliğini şekillendirmektedir. Bireysel faktörler; bireyin tutum, düşünce ve duygularını etkileyerek, davranışlarını şekillendirmektedir.

b) Davranışlar: Schultz ve Schultz (2007:506), Skinner ve Bandura'nın ortaya koyduğu kuramların karşılaştırmasında Bandura'ya göre; davranışa model olanın kontrolü ile davranışların kontrol edilebileceğini açıklamışlardır. Plotnik (2009: 458) davranışların, bireyin inançlarını etkilediği gibi, çevreyi de etkileme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmiştir

c) Çevresel Faktörler: Plotnik (2009: 458), sosyal bilişsel teoriye göre kişilik gelişiminde temel olan bu üç unsurdan çevresel şartların; sosyal, politik ve kültürel etkiler ile öğrenme tecrübelerini içerdiğini ifade etmiştir. Çevreyi algılama ve yorumlamada etkili olan bilişsel unsurlar kadar çevrenin de toplumsal rolleri, inançları ve değerleri etkilediğini belirtmiştir. Bandura (1997: 31) çevreyi, değişiklik gösterebilecek ve değişikliğe sebep olabilecek etkiye sahip durumsal olmayan bir varlık olarak nitelmiştir. Burger (2006: 532) ise aynı şartlardaki insanların aynı olan potansiyel çevreleri ile kendi eylemleri sonucunda oluşturulan gerçek çevreleri arasındaki farkın öncüllüğünde olumlu ve olumsuz kendi koşullarını oluşturabileceklerini açıklamıştır.

Bandura (1997: 39) insanın kendini şekillendirme, koşullarını oluşturma durumunu özgürlük açısından ele alarak, insan davranışlarının her bir belirleyicisinin katkı sağlayan unsurlar olarak kendi kendine ortaya çıkan etkileri kapsamak zorunda olduğunu öne sürmekte, özgürlüğü; bireyin kendine etki eden ve kendini yansıtan bir çalışma olarak görmektedir. İnsanın, yaşamı boyunca devam eden kendi durumunun kısmi oluşturucusu olduğunu; sadece geçmiş davranışları ile sınırlandırılmayacağını açıklamıştır. Plotnik (2009: 459) ise insanın kişiliğini; kendi inanç ve düşünceleri ile biçimlendirdiğini ifade etmiştir.

2.2.1.2 Model

Kişinin; diğerlerini gözlemleyerek öğrenmesi, bu kuramın temel unsurlarındandır. Gözlemleyerek öğrenmede; gözlemleyen ile gözlemlenen model arasındaki etkileşim, gözlemlemeye, taklit etmeye ve bilişsel gelişime olanak sağlamalıdır. Öğrenmenin seviyesi; modellenen davranışın uygulanabilme yeteneğine bağlıdır. Pekiştirici ya da yaptırımlar, gözlemlenen davranışın modellenme kararını etkileyebilmektedir (Korkmaz, 2018: 250).

Avşaroğlu (2017: 357) Bandura tarafından öğrenmenin bilişsel bir süreç olarak ele alındığını, öğrenmede gözlem ve taklit süreçlerinin birbirlerinin yerine kullanılamayacağını, gözlem sürecinden sonra bilişsel süreç ile değerlendirmelerin yapılarak, faydalı olanın davranış olarak belirlenebildiğini açıklamıştır. Öğrenmenin sadece doğrudan kazanılmayacağını, gözlem yolu ile de öğrenmenin gerçekleşebileceğini, gözlenen modeldeki pekiştirilen davranışın kabul edilebileceğini, olumsuz yaptırım gören davranışın ise kabul edilmeyeceğini ifade etmiştir.

Bandura, bir kişinin gözlem yolu ile öğreneceklerini; bilişsel olarak neye yoğunlaştığı ve neyin anımsandığı, eylemsel olarak neyin taklit edileceği ve taklit etmek için motive olunulan unsur olmak üzere dört aşamada değerlendirir. Bu nedenle bebeklerin ve çocukların gelişim süreçlerinde bilişsel ve fiziksel değişimin yanında güdülenme araçları da değişeceğinden modelden etkilenmeleri de farklılık gösterebilmektedir (Grusec, 1992: 781-782).

Çocuklar, öğrendikleri davranışları bilişsel olarak tekrar yapılandırabilir; farklı modelleri gözlemleyerek, öğrendiklerini daha kompleks şekilde de kullanabilirler. Örneğin bir kız çocuğu; ailesinden, öğretmeninden, televizyondan kadınların davranışlarını ve tutumlarını gözlemleyerek cinsiyet tiplemesi yapabilir. Çocuklarda modelin etkili olabilmesi için modele dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle de model konumunda olanın statüsü, gücü ya da çocuklar için ilgi çekici özellikleri önemlidir. Modelin seçilmesinde, dikkatin derecesinde ve yönlendirilmesinde çocukların seçici dikkatleri, deneyimleri, beklentileri ve ilgileri oldukça önemlidir (Miller, 2008: 255-257).

Avşaroğlu (2017: 357) öğrenmede odak noktalarından biri olan modellerin; genellikle saygın, yüksek seviyedeki güçlü kişiler olabileceğini belirtmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin, çocuklar için önemli modellerden oldukları bilincini taşımaları gerektiğini savunmuştur.

Öğrenmenin sadece kişinin kendi deneyimleri sınırından çıkarılarak gözlem çerçevesinde de gerçekleşebileceği olgusu ile gözlemlenen modelin etkisi kendini göstermekte, kuramın eğitime yansımada öğretmenlere hem model olmak hem de modellerle öğrencileri buluşturmak açısından büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin kullanabileceği modeller arasında; kendisi, diğer öğrenciler, toplumda

bulunan insanlar, kahramanlar ve herkes tarafından tanınan insanlar sayılabilir. Özellikle sınıf içinden diğer öğrenciyi model olarak gösterirken, öğrenciden ziyade davranış vurgulanmalıdır. Modellemede öğretmenin alanı ile ilgili öz yeterlik inancının yüksek olduğunu öğrencilerine hissettirmesi de önemlidir. (Korkmaz, 2018: 265-266).

2.2.2 Öz Yeterlik İnancı Kavramı:

İlk olarak 1977 yılında öz yeterlik inancı kavramını kullanan Bandura (1997: 21); kişilerin belirgin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için hangi davranışların olması gerektiğini netleştirme, tanzim etme ve pratiğini gerçekleştirmede bireysel yetkinliklerine olan inançları olarak açıklamıştır.

Öz yeterlik inancında belirlenen ve tanzim edilen eylem dizisi; davranışları, düşünceleri ve duyguları kapsamakta ve etkileşimi sağlamaktadır. Çocuklar, yapılacak eylem ile ilgili yetkinliklere sahip olsalar da bu yetkinlikleri kullanabilecek kabiliyetlerinin olduğuna dair inançları yoksa ya başarısız olacaklar ya da eyleme teşebbüs edemeyebileceklerdir. Öz yeterlik inancı; reddedilme durumları ile mücadelede ısrarcılık için gereklidir (Miller, 2008: 261).

Tekin ve Üstün (2009: 36) ise insanın kişiliğini kendi inanç ve düşünceleri ile biçimlendirdiğini; bu biçimlendirme ve oluşumda öz yeterlik inancının, bireye dışsal etkenler haricinde, kendi tercihleri ile davranışlarını düzenleme yetkisi ve davranışlarının kökenindeki süreçler hakkında bilgi verdiğini ifade etmişlerdir. Kıvılcım (2014: 17), kişilerin kendileri hakkında sahip oldukları öz yeterlik inançları ve kendilerini algılayış biçimleri ile çevrelerinin kendileri hakkındaki inançlarının ve algılayışlarının farklı olmasının öz yeterlik inançlarının objektiften ziyade subjektif olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Öz saygı ve kendilik değeri ile ilişkili olan öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler; sabır ile güçlüklerle baş etmede kendilerine olan güven ve üstesinden gelebileceklerine olan inançları ile mücadele yetkinlikleri daha fazla olan, karmaşık olaylarla baş edebilen, sorunları çözme yetenekleri olan, yaptıklarında sebat gösteren, başarabileceklerine inanan ve yüksek kişisel amaçlara, akademik ve kariyer hayatındaki başarılarına, fiziki ve ruhsal sağlığa daha çok ehemmiyet vermeye eğilimli, akademik ve mesleki hayatında başarılı ve özgüven sahibi kişilerdir. Öz yeterlik inancı düşük olan bireyler ise sorunları çözmede kendilerini yetersiz hissedenden, ilk

denemede yaşadıkları başarısızlık duygusu ile başetmede kendilerine olan inançları düşük olan ve tekrar deneyemeyen, beklentilerinin olumsuzluğu, ruh hallerinin mutsuzluğu ile mevcut durumu değiştirme olanaklarının az ya da hiç olduğunu düşünen, çabalarının sonucu değiştirmeyeceğine inanan umutsuz kişilerdir (Bandura,1997; Korkmaz, 2018: 257; Schultz ve Schultz, 2007: 506-507).

Yetişkinlik dönemine evlilik, ebeveynlik ya da çalışma hayatı için gerekli kabiliyetlerden yoksun, kendi yetkinliklerinden şüphe duyarak giren öz yeterlik inancı düşük olan bireyler; kaygı ile birlikte ümitsizliğe düşebilir, bu dönemi genellikle stresli geçirebilir, fiziksel ve duygusal baskılara maruz kalabilirler. Yetişkinlik döneminin getirdiği değişim ve yenilikler için öz yeterlik inancı önemlidir. Yetkin olunulan alanda seçilen meslekte ilerlemek için öz yeterlik inancının yüksek olması gerekmektedir. Öz yeterlik inancı; mesleki kariyerin temelindeki bilişsel, özdenetim ve sosyal ilişkilerdeki yetkinliğin geliştirilmesinde etkindir. Bireyin motivasyonunu, duygu durumunu ve bilişsel süreçlerini yönetme ve mücadele etme becerilerinin geliştirilmesi, özdenetim yetkinliğini artırmaktadır. Bu tür öz yeterlik inancının etkilediği psikososyal beceriler; kariyer başarısına, mesleki teknik becerilerden daha fazla katkıda bulunmakta, problem çözme, değişikliklere karşı esnek olabilme, orta yaşın getirdiği durağanlığa karşı hayatın dinamik yapısına uyum sağlamaya katkı sağlamaktadır (Bandura, 1994: 12-14).

Kişilerin hem bireysel hem de sosyal yanları olduğu gibi öz yeterlik inançlarının da hem kişisel hem de toplumsal etkileşimleri vardır. Kollektif sistemlerin kollektif inançlara olan etkisi okul sistemleri üzerinden ele alındığında; öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin öğrencilerine model olma ve potansiyellerini geliştirme, idareci ve sistem yapıcılarının amaçlara ulaşmak için uygun ortam oluşturmaları ile ilgili ortak inanç geliştirmeleri şeklinde gözlemlenebilmektedir (Pajares, 2002).

2.2.2.1 Öz Yeterlik İnancının Süreçleri

Bandura (1994: 4-7) çalışmasında öz yeterlik inancının; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim olmak üzere dört temel süreci kapsadığını ifade ederek açıklamıştır.

a) Bilişsel Süreçler: Bilişsel olarak öz yeterlik inancı; kişinin kendini desteklemesi ya da engellemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Eylemler, ilk olarak düşüncede biçimlenmektedir. Düşüncenin temel görevi ise; kişilerin bilişsel becerileri ile

hayatlarını etkileyebilecek olayların sonuçlarını tahmin ederek, kontrol etmeleridir. Bu süreçteki belirsizliklerde seçenekleri oluşturmak, süreci takip ederek gözden geçirmek, unsurların yetkinliği ile ilgili mevcut bilgileri kullanmak, başarısızlıklar, ani değişiklikler, zorlu çevresel talepler karşısında öz yeterlik inancı ile süreci yönetmek ve eylemde bulunmak önemlidir. Analitik düşüncelerinde kararsız kalanlar, motivasyonlarını ve performanslarını düşürürken, analitik düşüncelerinde olumlu olanlar ise esnek bir eylem planı ile zorlu hedeflerinde sonuca ulaşabilirler. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler; sonuca ulaşmakta performanslarını olumlu etkileyen başarı senaryoları ile zorlayıcı ve yüksek hedefler belirleyip, gerekli gayreti gösterirken, öz yeterlik inancı düşük olan bireyler ise kötümser bakış açısı ve kendilerine güvensiz tutumları ile hareket ederek, süreçteki eylemlerinden şüphelenip, başarısızlık senaryoları ile olumsuzluğa odaklanabilmekte, kişisel hedeflerini düşük seviyelerde tutarak, performanslarının da seviyelerini düşürebilmektedirler.

b) Motivasyonel Süreçler: Motivasyonun oluşturulmasında ve devamlılığında öz yeterlik inancı en önemli unsurlardandır. İnsanların çoğunun motivasyonu bilişsel temellidir. Yapabileceklerine dair inançlar oluşturur, potansiyel eylemlerinin olası neticelerini tahmin eder, bireysel hedeflerini belirler, hedeflerine ulaşmak için aşamaları planlanlayıp, kendilerini motive ederek başlattıkları süreçlerini, öngörülerıyla yönlendirdikleri eylemler ile sonuçlandırır.

Öz yeterlik inancı, üç farklı bilişsel motivasyon türünde işlemektedir. Bunlardan biri nitelik teorisine karşılık gelen nedensel nitelikler; doğrudan öz yeterlik inancını etkileyen, motivasyon, performans ve duygusal nitelikleri kapsamaktadır. Öz yeterlik inancı da nedensel nitelikleri etkilemektedir. Kendilerini oldukça yetkin gören kişiler; başarısızlıklarını yetersiz çabalarına bağlarken, kendilerini yetkin görmeyip, verimsiz olduklarına inananlar ise başarısızlıklarını düşük kabiliyetlerine bağlamaktadırlar. Diğer motivasyon türü; beklenti değer teorisine karşılık gelen motivasyonu etkileyen, düzenleyen ve değer oluşturan sonuç beklentileridir. Kişilerin yapabileceklerine ait inançlarının yanı sıra performanslarının sonuçları hakkındaki inançları da eylemlerini etkilemektedir. Sonuç beklentilerinin güdüleyici etkisi, kısmen bireyin kendi etkinlik inancını yönlendirmesi ile biçimlenmektedir. Kişiler, kendi yetkinliklerine inanmadıklarından birçok etkinliğe yönelememektedirler. Öz yeterlik inancı, bireyin beklenti değer teorisinin

öngörülebilirliğinin gelişmesini sağlamaktadır. Sonuncu motivasyon türü ise amaç teorisine karşılık gelen bilişsel hedeflerdir. Belirlenen hedeflerin zorluğu ve süreç içerisindeki bireysel değerlendirmeler bilişsel motivasyon sistemini oluşturmakta, zorlu hedefler motivasyonu artırmakla birlikte, devamlılığını sağlamaktadırlar. Ayrıca hedefler doğrudan motivasyonu ya da performansı düzenlemek yerine bireyin kendisini etkilemesi ile işlevsellik kazanmaktadır. Bilişsel bir karşılaştırma sürecini kapsayan hedef seçmeye dayalı motivasyonda, kişiler benimsedikleri hedeflerine uygun performans gösterir, davranışlarını yönlendirir, sürecin başarı ile nihayete ermesine kadar kendilerini güdülerler. Hedeflere ve bireyin değerlerine odaklı motivasyon; bireyin kendi performans memnuniyetine, yetkinliğine inanmaya ve bireysel hedeflerin gelişimine endeksli olarak revize edilmesinin dahil olduğu kişisel üç etki tarafından yönetilmektedir.

Genel olarak öz yeterlik inancı; bireysel hedeflerin belirlenmesi, performans, zorluklar ve başarısızlıklara karşı sabır ve direnç gibi farklı açılardan motivasyona katkı sağlamaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler; sorunlar karşısında başarısız olduklarında sabır ile daha çok çaba harcarken, kendilerinden emin olmayan kişiler ise gayretlerini azaltarak çabuk vazgeçebilmektedirler.

c) Duygusal Süreçler: İnsanların mücadele etme becerilerine olan inançları tehdit ya da zorlu durumlarda oluşan stres ve depresyon seviyeleri ile motivasyon düzeylerini etkilemektedir. Algılanan başa çıkma öz yeterliliği, stres ve depresyon ile mücadelenin temelinde önemli etkenlerden olup, kaçınma ve endişe gibi durumların düzenleyicisidir. Tehdit ve sorunlar karşısında kendi yetkinliklerine güvenmeyenler; endişe ile eksikliklerine odaklanıp, kendi ve çevresine olan güvensizlikle mevcut tehlike düzeylerini abartabilir, işlev seviyelerini bozabilirler. Öz yeterlik inanç kaynaklarından geçmiş deneyimler aracılığıyla işlevsellikleri bozulmuş kişilerin başa çıkma yeteneklerinin gelişmesine; potansiyel tehditlerde kontrol sahibi olduklarına dair inançlarına olanak sağlayacak yapay ortam ve durumlar hazırlanarak korktukları ve çekindikleri durum ile bir uzman eşliğinde karşı karşıya bırakılıp, kendilerine rağmen başarılı performans göstererek, yeni ve başarılı bir deneyim kazanıp, öz yeterlik inançlarını yükseltebilirler. Diğer bir seçenek ise korkulan durumlar ile başatmede süre kısıdan uzuna doğru artırılarak algılanan başa çıkma inancının geri kazanılmasına ve geliştirilmesine olanak sağlanabilir. Belirlenen standartların yakalanamaması ya da sosyal yetersizlik hissi ile sürüklenen depresyon sonucunda

bilişsel olarak ruminatif düşünce döngüsü ortaya çıkabilmektedir. Sosyal yeterlik inancında olan kişiler; problem çözme becerisi olan, kronik strese sebep olabilecek durumların etkisini azaltan ve bulunduğu sosyal çevresinde pozitif ilişkiler geliştirebilen kişilerdir.

Kişinin akademik gelişimini düzenleyen, sosyal baskılara karşı dirençli olmasını sağlayan ve empati yapabilmesinde etken olan öz yeterlik inancı ve algılanan empatik öz yeterlik inancı psikososyal işleyişi de etkilemektedir (Bandura, vd., 2003: 771-772).

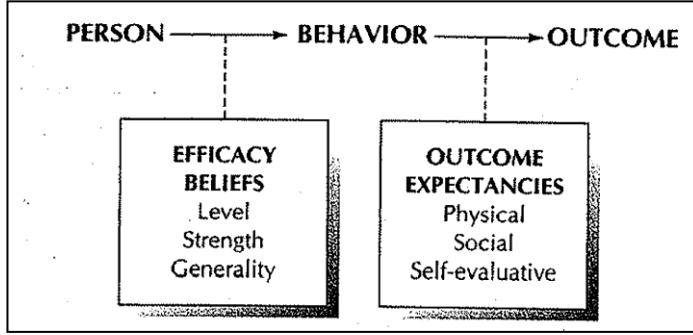
Algılanan başa çıkma öz yeterlik inancı; kaygı, korku, depresyon gibi psikolojik durumları etkilediği gibi sağlık açısından biyolojik sistem üzerinde de etkisi mevcuttur. Stresi yönetme yetkinliği olmadan strese maruz kalma bağışıklık sisteminin bozulmasına ve hastalıklara sebep olabilmektedir. Stresi yönetebilme becerisi, bağışıklık sistemi ve sağlık üzerinde olumlu etkenlerdendir. Ayrıca algılanan öz yeterlik inancı; kişisel gelişim sürecinde kişiye ihtiyacı olduğu motivasyonu sağlayarak daha kaliteli yaşam için engelleyici alışkanlıkları azaltmada, ihtiyaç duyulan alışkanlıkların benimsenmesinde ve hayata geçirilmesinde yardımcı olacaktır (Bandura, 1994: 6-7).

d) Seçim Süreçleri: İnsanlar etkileşimde buldukları çevrelerinin bir parçası olarak kişisel öz yeterlik inançları ve bu inançlarının etkisiyle yapmış oldukları seçimleri; hem çevrelerini hem de kendi hayatlarını biçimlendirmekte, farklı sosyal çevreler oluşturmakta ve kişisel gelişimlerini etkilemektedir. Öz yeterlik inançlarını zedeleyici durumlardan uzak durarak, seçimlerini gerçekleştirmektedirler (A.g.e.: 7).

Bandura (1997: 22) çalışmalarında, öz yeterlik inancının sistemselsel olarak; yeterlik ve sonuç beklentisi olmak üzere iki farklı yapıdan oluştuğunu ifade etmiştir. Yeterlik beklentisi, kişinin öz değerlendirmesine konu olan belirli performansı gerçekleştirebilmesinde başarılı olacağına dair inancı; sonuç beklentisi ise beklenen performansın nihayetine yönelik tahminleri ile ilgili algılarını içermektedir. Öz yeterlik inancının güdüleyici iki unsuru olan yeterlik ve sonuç beklentilerinin davranışları etkileyerek şekillendirebileceğini ifade eden Tekin ve Üstün (2009: 36) yeterlik beklentisini, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar; sonuç beklentisinin ise eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançları olduğunu açıklayarak, bireyin yeterli olduğuna dair geliştirdiği öz yeterlik inancı ile eyleme

çok daha kolay geçebildiğini örneklemiştir. Özyeterliği yüksek olan kişilerin zor durumları çözmede pratik olduklarını, karşılaşılabilecek neticelerin olumlu olacağına dair inançlarının, eyleme geçmede motive edici etken olduğunu paylaşmışlardır.

Şekil 2.2: Yeterlik ve Sonuç Beklentileri Arasındaki İlişki



Kaynak: Bandura, 1997: 22.

Uçar (2012: 15) çalışmasında yeterlik inancının, kişiye ait durağan bir özellikten ziyade duruma ve olaya göre değişebildiğini ifade etmiştir. Burger (2006: 543) ikna beklentisi olarak ifade ettiği yeterlik beklentisinin, Bandura tarafından sonuç beklentisine kıyasla eylemi daha uygun öngörebildiğini belirtmiştir. Böylelikle karşılaşılan problemlerle mücadelede çaba göstermeleri ve ısrarcı olmaları, kendilerine olan yeterlik inançları ile ilişkilidir.

Bandura (1997: 21-22) sonuç beklentisindeki olumlu bakış açısının; sonuçları pozitif açıdan etkileyen motive edici ve güdüleyici etkiye, olumsuz bakış açısının ise engelleyici etkiye sebep olduğunu bildirerek, davranışlara eşlik eden duygusal deneyimlerden ya da acı veren ve rahatsız eden fiziksel rahatsızlıklardan oluşan olumlu ve olumsuz fiziksel etkilerin belirgin bir sonuç yapılmasını ortaya çıkardığını açıklamıştır. Ayrıca sonuçların fiziksel etkilerinin yanı sıra olumlu ve olumsuz sosyal etkileri üzerinde de durmuştur. Olumlu sosyal etkileri; başkalarının ilgisine, onayına, maddi-sosyal kabülüne, statüye ve güce sebep olurken, olumsuz sosyal etkiler ise; ilgisizliğe, onaylanmamaya, sosyal reddedilmeye, kınanmaya, imtiyaz yoksunluğuna ve dayatılan cezalara sebep olduğuna dikkat çekmiştir. İnsan davranışlarının kısmen yol açtığı sosyal reaksiyonlar ile biçimlendiği üzerinde durmuştur.

Öz yeterlik inancı, kariyer gelişimi amacıyla iş ve spor dünyasında; sosyal-politik değişimlerde; akademik başarı, başarısızlık sebepleri, hedef saptama, sosyal

karşılaştırmalar, problem çözüme, öğretmenlik eğitimi amacıyla eğitim alanlarında; depresyon, fobiler, bağımlılık ve ahlaki gelişim gibi klinik sorunlar için psikoloji çalışmalarında odak noktasıdır (Pajares, 2002). Burger (2006: 544) öz yeterlik inanç kaynaklarının bilinmesi halinde kökene inilerek inançların belirlenebileceğini, davranış değişikliğinin de söz konusu olabileceğini ve terapide kullanılabileceğini açıklamıştır.

2.2.2.2 Öz Yeterlik İnanç Kaynakları

İnsanların bireysel etkileri hakkındaki inançları, kendileri hakkındaki kişisel bilgilerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Öz yeterlik inancı; dört bilgi kaynağından ortaya çıkmakta, bazen birden fazla kaynak etken olabilmektedir. Bunlar; kabiliyet izleri olarak kullanılan deneyimler, diğer insanların deneyimlerinin gözlemlenip karşılaştırılması ve yeterliklerin aktarılması ile oluşan dolaylı deneyimler, bireyin yeterliği hakkında çevreden gelen sözlü ifadeleri içeren sözlü ikna ve kişilerin kısmen kabiliyetlerini, güçlerini ve başarısızlığa karşı yaşadıkları kırılganlıklarını gösteren fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1997: 79).

a) Geçmiş Deneyimler: Burger (2006: 544) eserinde “Harekete Geçirici Üstünlük Deneyimleri” olarak yer verdiği geçmiş deneyimlerin birey için en önemli kaynak olduğunu ifade ederek, elde edilmiş başarıyı tekrardan elde etme teşebbüsü ile yeterlik beklentisinin yüksek olacağını ancak geçmişte başarısızlığı deneyimleyen bireyin yeterlik beklentisinin doğrusal ilişkiden dolayı düşük olacağını ifade etmiştir. Kıvılcım (2014: 51) da çocukluktan itibaren öz yeterlik inancının gelişimine katkıda bulunan çeşitli faktörlerden biri olan kişisel deneyimlerin sonuçları ve değerlendirilmesi ile yeterlik algısının oluştuğunu bildirerek, başarılı deneyimlerin öz yeterlik algısını yükseltirken, başarısız deneyimlerin öz yeterlik algısını düşürdüğünü ifade etmiştir.

b) Dolaylı Deneyimler: Sosyal bilişsel teorinin önemli unsurlarından olan modelin gözlemlenmesi sırasında ortaya çıkan eylemlerden ve sonuçlardan öğrenilenler ile bireyin öz yeterlik inancı oluşabilmektedir. Taklit etmeden gözlem yolu ile öğrenmede; netice başarılı ise birey ilgili eylemi yapabileceğine olan inancı yüksek, netice olumsuz ise öz yeterlik inancı düşük olabilmektedir. Gözlemlenen model ile gözlemleyen kişi arasındaki benzer unsurların fazlalığı öz yeterlik inancını doğrusal oranda etkilemektedir (Bandura, 1997: 87). Geçmiş deneyimler kadar güçlü etkiye

sahip olmasa da yeterlik beklentilerini etkileyerek, değişime sebep olabilen dolaylı deneyimler; bireyin diğer insanların eyleme geçmeleri neticesinde olumsuz bir durumla karşılaşılmasından dolayı eylemi gerçekleştirebileceğine olan inancıdır (Burger, 2006: 544).

c) Sözlü İkna: Bandura (1997: 101) çevrenin bireyin yetkinliklerini başarılı ya da başarısız olarak değerlendirerek sözlü yollarla ifade etmesinin öz yeterlik inancını oluşturabileceğini, geliştirebileceğini ya da olumsuz olarak etkileyebileceğini belirtmiştir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, benzer durumdaki bireylerin öz yeterlik inançlarını etkileme dereceleri de daha fazla olabilecektir. Ancak tek başına öz yeterlik inancını oluşturma gücü yoktur. Burger (2006: 544) da bireyin eylemi gerçekleştirmesinde daha az etkisi olmasına rağmen eyleme geçirici etkisinin neticesinde olumsuz bir sonuç ile karşılaşıldığında etkinin kaybolmasının çabukluğuna ve olumsuzluğuna eserinde dikkatleri çekmiştir.

d) Fizyolojik ve Duygusal Durumlar: Duygusal durumdaki olumluluk; öz yeterlik inancını pozitif etkilerken, olumsuz duygular ise öz yeterlik inancının oluşumunu engelleyebilir ya da zayıflatabilir (Bandura, 1997: 112). Burger (2006: 544) bireyin eyleme geçmeden önce sağladığı fizyolojik ve duygusal sakinliğin, yeterlik inancının ve davranışının neticesini olumlu etkileyebileceğini açıklamıştır.

2.2.3 Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

İstendik davranış değişikliği amaçlanan eğitim kurumları olan okullar; dinamik yapıları, sosyal amaçları ve birbirleriyle etkileşim halinde bulunan unsurları ile bir bütün olarak sosyal bilişsel kuramın araştırma sahasına örnek verilebilir, gelişimi için bu kuramdan yararlanılabilir.

Okul; çocukların hem bilişsel becerilerinin gelişmesine hem de problem çözmeye, bilgi ve becerilere sahip olma gibi topluma entegre olmada ihtiyaç duyulan yetkinliklerin ve sosyal benliklerin kazanılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin bilişsel becerileri; hem kendi hem de diğer öğrencilerle kıyaslanarak sürekli değerlendirilirken, öğretim dışı alanlarda da performansları sosyal karşılaştırmalar ve motivasyonel faktörler açısından da değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda yetenekleri, gelişimleri ve başarıları hakkında yansıtılan olumlu ve olumsuz değerlendirmeler çocukların bilişsel etkinlikleri ile ilgili inançlarını etkilemektedir. Bu durumda öğrencilere uygun verimli öğrenme

ortamının ve atmosferin oluşturulmasında, motivasyonlarını artırmada, bilişsel gelişimlerinin sağlanmasında en büyük etken olan öğretmenlerin yeteneklerinin ve öz yeterlik inançlarının önemi kendini göstermektedir (Bandura, 1994: 11-12).

Sak (2015: 101), öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca aldıkları kararları ve eylemleri etkileyen inançlarının ve tutumlarının özellikle mesleki öz yeterlik inançlarının; hem kendi hem de öğrencilerinin performansını etkilediğini belirterek, performans ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye dikkatleri çekmiştir. Ashton (1984: 28), öğretmenlerin yeterlik duygusunu; öğrencilerinin performansını etkileme potansiyellerine sahip olduklarına duydukları inanç düzeyleri olarak nitelendirmektedir. Bu bilgiler ışığında öz yeterlik inançları ile hem öğretmen hem de öğrenci performansları arasında birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen bir döngü olduğu ifade edilebilir. Ekici (2008: 105) de etkili bir sınıf yönetimi için ihtiyaç duyulan öğretmen öz yeterlik inancının, sınıf yönetimini etkilediği gibi sınıf yönetiminden de etkilendiğini belirtmiştir.

Karşılıklı belirleyicilik ilkesi ile öğretmenlerin inanç, tutum ve öncelikleri sınıf içindeki davranışlar ve eylemler ile ilişkili olarak hem sınıf atmosferinden etkilenmekte hem de sınıf atmosferini etkilemektedir. Öz yeterlik inanç kaynakları da bu etkileşim ile tekrar yapılanmaktadır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öz yeterlik inancını şekillendirmektedir. Kaufman ve Sawyer (2004), eğitim ve öğretim sürecinde çoğu öğretmenin karşılaştığı stres ile mücadele etmede, inançlarının ve tutumlarının yönlendirici olabildiğini, bazı öğretmenlerin daha etkin ve öğretmeye karşı olumlu tutum içerisinde devam etmelerine rağmen bazı öğretmenlerin de stres ile mücadelede pasif ve mesleki olumlu tutumlarının azaldığını ifade etmiştir.

Cüceloğlu (2018: 496) kişinin kendisiyle ilgili düşüncelerinin davranışına etkisi ile ilgili Bandura öncülüğünde geliştirilen kuramdaki “self-efficacy” kelimesini yeterlilik olarak ele almış, bir durumun gerçekleşmesi için yapılması gerekende kendisini yetersiz hissedenden kişilerde kaygı ve korkunun oluşabileceğini ifade etmiştir. Kendini yetkin hissedenden ya da başaracağına inancı olan kişilerde ise mevcut enerjisini ve potansiyelini olumsuz duyguların kontrolü ya da mücadelesi ile geçirmeyeceğinden dolayı başarılı olabileceğini açıklamıştır.

Sınıf yönetimini etkileyen etkenleri; sosyal, psikolojik ve eğitsel olmak üzere üç alanda inceleyen Taş (2016: 26-49) sosyal alanda aileler, toplumsal norm-değerler, çevre, beklentiler ve kitle iletişim araçları; psikolojik etkenlerde öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları ile öğretmenin kişilik özellikleri; eğitsel etkenlerde ise okul yönetiminin yapı ve işleyişi, öğretmen nitelik ve eğitimi, öğretmenlerin okul amaç ve değerlerine bağlılığı, kontrolü kaybetme korkusu, dersin işlenme yapısı, sınıf ortamının fiziksel durumu ve sınıf kurallarının belirginliği ile açıklamıştır. Açıklanan bu etkenlerde ve içeriğinde önemli bir unsur olan öğretmenin hem kişisel hem de mesleki kimliği, eğitim öğretim sürecini etkilemektedir. Eğitim öğretim sürecinin temel unsurları arasında kabul edilen öğretmen kişiliğinin göstergesi olan tutum ve davranışları kapsayan; görünüş, konuşma, ders algılayış tarzı öğrenciler tarafından en çok gözlemlenen ve eleştirilen konuların başında gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin önemli bir rol model olarak kabul edildikleri bilincini taşımaları önemlidir. Bandura (1994: 11), akademik olarak öz yeterlik inançları düşük olan öğretmenlerin; öğrencilerinin gelişimini sağlamak amacıyla olumsuz bir otoriteye sahip olabileceklerini belirtmiştir.

Sınıfta disiplin problemi yaşandığında disiplin problemi ile başetmede yeterlik inancı yüksek öğretmenler tutarlı ve rahat tavırlarıyla problemi aşabilirken, yeterlik inancı düşük öğretmenler ise yetersizlik ve kendine güvensizlik ile sorunu kişisel algılayıp, olumsuz bakış açısı ile eyleme geçebilmektedir. Öğretmenin öz yeterlik inancının yüksekliği ya da düşüklüğü sınıfın atmosferini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Kaufman ve Sawyer, 2004: 321-322).

Taş (2016: 43) sınıf yönetiminde öz yeterlik inancı yeterli olmayan öğretmenlerin kişilik örüntülerinin de etkisiyle ya hakimiyet kurmak için daha baskıcı bir tutum içine gireceklerini ya da öğrencilerinin ilgisini kaybetme kaygısı ile disiplini azaltabileceklerini ifade etmiştir. Eğitim fakültesindeki öğretmen adayları ile yapılan araştırmada, adaylar göreve başladıktan sonra öğrenme merkezli olarak ifade edilen sınıf ortamını, kontrol merkezli alana dönüştürerek, öğrencilerin iletişimlerini ve kendilerini ifade etmelerine sınırlamalar getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Celep, 2002: 15-16). Taş (2016: 46) adaylık sürecinde demokratik sınıf yönetimini benimseyerek savunan öğretmenlerin, mesleğe başladıkları yıllarda otoriter olmalarının ve değişimin hızla gerçekleşmesinin merkezinde; yetkinliklerine olan güvensizliğin ve dolaylı deneyimlerde model olan tecrübeli öğretmenlerin,

üniversitede öğrenilenler ile mesleğin pratiğinde farklılıklar olduğuna ve öğrendikleri ile başarılı olmayacaklarına dair sözlü ifadelerinin geldiği üzerinde durmaktadır. Bu süreçte kendini yetkin hissetmeyen öğretmenler daha kısa yoldan hakimiyetlerini kurabileceklerinden otoriter tarzı daha çabuk benimseyebilir, yetkinliğine güvenen öğretmenler ise kontrolü kaybetme kaygısı ile böyle bir değişime direnç gösterebilir, diğer öğretmenler için de olumlu bir model olabilirler.

Yeni mesleğe başlayan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları çerçevesinden bu durum ele alındığında; öz yeterlik inanç kaynaklarından olan deneyimin yetersizliği, dolaylı deneyimlerdeki modelin yetkinliği, velilerin ya da daha tecrübeli olan öğretmenlerin sözlü ifadeleri ya da dönütleri ve kaygıdan dolayı yaşanan psikolojik ve fizyolojik durumun yansımaları ile yeterlik ve sonuç beklenti seviyeleri etkilenecek, öz yeterlik inançları düşmekte, karşı çıktıkları öğretmenlik tarzlarını benimseyerek, yanlış olduğunu savundukları uygulamalara başvurmak zorunda kalabilmektedirler.

Klosko ve Young (2019: 318-323) tarafından kendinden beslenen ve kendini gerçekleştiren kehanet olarak ifade edilen başarısızlık beklentisi ile kaçınma arasındaki doğrusal ilişki sonucunda kaçma ve kendini sabote etme çözümüne başvuran kişilerde; depresif ruh hali ile birlikte, hissedilen acı üzerinde durulmuş, bu şemanın kökeninde çocuklukta başarısızlıkların yer aldığını ifade etmişlerdir. Çocuklar taklit etme ve benimseme tarzları ile yapabileceklerine ve potansiyellerine olan öz yeterlik inançlarını da fark ederek, öğrendiklerini ya da taklit ettiklerini kalıcı ve istikrarlı hale getirerek, kişiliklerini yapılandırabilirler (Bandura, vd., 2003: 773).

Bu bilgiler ışığında çocuklardaki öz yeterlik inancının ve gelişiminin kişilik yapılandırmasındaki önemi kendini göstermekte; ebeveyn, bakımı üstlenen kişiler ile birlikte çocukların hayatlarında ve kişilik örüntülerinde önemli yer tutan öğretmenlerin, kendilerine ait öz yeterlik inançlarının etkisi ve önemi açığa çıkmaktadır.

Öğretmen etkinliği, öğretmenin öğrencileri hakkındaki beklentileri ile ilişkilidir. Okul yıllarının erken dönemlerinde özellikle ilkokulda, belgelere dayanmayan öğrenci performansında öğretmen beklentisi, öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmen beklentileri, eğitim kademelerinin ilerlemesi ile öğrencilerin mevcut başarı farklılıklarının devam etmesini sağlamaktadır (Huitt, 2000). Ashton (1984: 28) sınıf

yönetiminde, öğretmen etkinliğinin artırılması için öğretmen eğitiminde güçlü bir paradigmaya ihtiyaç olduğunu bildirerek, etkili sınıf yönetimi ve performansı için öğretmen etkinliğinin ve motivasyonunun gelişimini hedefleyen, öz yeterlik inancına sahip öğretmenler yetiştirme çabasında olan eğitim programlarına dikkatleri çekmiştir. Çünkü öz yeterlik inancı dışındaki hiçbir öğretmen özelliğinin, öğrenci başarısıyla tutarlı olmadığını araştırmasına dayanarak ifade etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini değerlendirirken diğer öğretmenlerin yaptıklarıyla kıyasladıklarından, öğretmen adaylarının da yetkinliğinin ve kendilerine olan inançlarının gelişmesi için; gözlemlmelerine sık sık fırsat verilerek, diğerleriyle etkileşimde ve değerlendirmede olmaları halinde gerçekçi bir kıyaslama standardının geliştirebileceğini ifade etmiştir. Ashton, öğretmen etkinliğinin gelişimini; öğrencilerinin öğrenebileceği ve kendisinin de öğretebileceği bileşenler olmak üzere iki unsur üzerinden ele almış, öğretmen eğitim programı için uygulanabilir önerilere de eserinde yer vermiştir. Bu öneriler “Öğretmen Öz yeterlik Boyutları” isimli Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Öğretmen Öz Yeterlik Boyutları

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK BOYUTLARI	
1. Kişisel Başarı Duygusu	Öğretmen mesleğini önemli ve anlamlı bulmalı
2. Öğrencilerin Davranışı ve Başarısı İçin Olumlu Beklentiler	Öğretmen öğrencilerinin ilerlemesi ile ilgili beklenti sahibi olmalı
3. Öğrencilerin Öğrenmesi için Kişisel Sorumluluk Alma	Hesap verebilirliği kabul ederek öğrencilerinin performansını takipte istekli olmalı
4. Hedeflere Ulaşma Stratejileri ile Planlar Yapma	Öğrenme için planlamalar yaparak, öğrencilerin kendi hedeflerini koymalarında stratejiler belirler.
5. Olumlu Etki	Öğretmen, öğretimi hakkında kendisi ve öğrencileri için olumludur.
6. Kontrol Anlayışı	Öğrencinin öğrenmesini etkileyebileceğine inanır.
7. Ortak Öğretmen / Öğrenci Hedefleri Anlayışı	Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenciler ile ortak girişim geliştirir.
8. Demokratik karar verme	Amaç ve stratejiler ile ilgili kararlar alınırken sürece öğrencileri dahil eder.

Kaynak: Ashton, 1984: 29.

Öğretmen olacak adayların, sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançlarının incelenmesi; özelde sınıf yönetimi, genelde öğretmenlik mesleğine hazırlık amacıyla bilgi verme potansiyelini taşımaktadır. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları eğitim öğretim sürecini sekteye uğratabileceğinden, eğitim ve öğretimin düzenlenmesinde bilgi ve yetkinliğe sahip olmaları, öğrencilerinin potansiyelini ortaya çıkarıcı, motive edici çalışmalar ve alanlar hazırlamaları önemlidir. Öğretmenlerin sınıf düzenini devam ettirmeye olan inançları ve eylemleri çoğaldıkça, sınıfı yetkin bir şekilde idare edebilmeleri de kolaylaşacaktır (Balcı ve Sivri, 2015: 40-41).

Bu nedenle öğretmen adaylarına yapılacak bu tür çalışmalar; mesleki yetkinliklerine kavuşmaları, öğrencilerine uygun bir öğrenme ortamı ve yöntemi hazırlamaları için yol gösterici kılavuz niteliğinde düşünülebilir. Mesleğe başlamadan sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ile ilgili farkındalık oluşturularak, hazırlanan öğretimsel destek çalışmaları ile hem geleceğin öğretmenleri güçlendirilebilir hem de geleceğin öğrencileri için uygun sınıf iklimi oluşturulabilir.

2.2.4 Öz Yeterlik İnancı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

2008-2009 Eğitim öğretim döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıftaki 6 branştan 240 öğretmen adayının öz yeterlik inançlarının cinsiyete, branşa ve ölçeğin alt boyutları olan “Derse Öğrenci Katılımını Sağlama”, “Derste Öğretimsel Stratejileri Kullanma” ve “Sınıf Yönetimi” karşılaştırılması ile ilgili yapılan araştırmada; öz yeterlik inançlarının yüksek olduğuna, branşlara ve cinsiyete göre anlamlı fark bulunmadığına, erkek öğrencilerin derste “Öğretimsel Stratejileri Kullanma” öz yeterlik inançlarının daha yüksek olmasına rağmen genel olarak adayların bu konudaki öz yeterlik inançlarının yüksek olduğuna ve anlamlı fark bulunmadığına, ölçeğin “Derse Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutunda; sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek, matematik öğretmen adaylarının inançlarının ise en düşük seviyede çıktığına, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda; adayların öz yeterlik inançlarının yüksek ve cinsiyete göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır (Tekin ve Üstün, 2009: 45-46).

Ekici (2008: 98) tarafından 2006-2007 yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitim bölümündeki 91 öğretmen adayı ile sınıf

yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancına olan etkisini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada öz yeterlik inancının artırılmasında, sınıf yönetimi dersinin en önemli etkenlerden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile cinsiyet, akademik başarı ve mezun olunan lise türleri açısından da anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sınıf yönetimi dersi ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışma ise Dokuz Eylül Üniversitesinde Balcı ve Sivri (2015) tarafından yapılmıştır. İlköğretim programına kayıtlı öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi öz yeterlik inancını tespit etmek amacıyla yapılan nicel araştırmada; sınıf yönetimi ile ilgili derslerin de etkisiyle öz yeterlik inançları yüksek çıkmış, sınıf düzeninin korunmasında öz yeterlik inancının etkin olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarısı yüksek olan öğretmen adayları, sınıf yönetiminde kendilerini daha yetkin algıladıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bölümler arasında sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarında İlköğretim ve Okul Öncesi öğretmen adayları, Fen Bilgisi bölümünde okuyanlara oranla kendilerini daha başarılı algıladıklarına ulaşılmıştır. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; “Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı” ile “Sonuç Beklentisi” arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmen adayların, disiplini sağlamada daha ısrarcı ve takipçi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Özellikle öğretmen yetiştiren liseler de dahil olmak üzere mezun olunan liseler ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

2014-2015 eğitim öğretim döneminde öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Akyol, Şener ve Yüksel (2017) tarafından Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılan araştırmaya; Okul Öncesinden 89, Sınıf Eğitiminden 119, Sosyal Bilgilerden 97, Türkçe’den 86 ve Bilgisayar-Eğitim Teknolojilerinden 39 olmak üzere toplam 430 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre adayların, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları yüksek, öz yeterlik inançları ile cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığı, “Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı” alt boyutunda erkek öğretmen adayların, “Sonuç Beklentisi” alt boyutunda ise kadın öğretmen adayların öz yeterlik inançları daha yüksek seviyede bulunmuştur. Bölümler açısından adayların öz yeterlik inançları incelendiğinde ise “Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı” alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olmasına rağmen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

Eğitimi b6l6m6ndeki adayların Sınıf Y6netimi 6z Yeterlik İnançları daha y6ksek bulunmuştur. “Sonuç Beklentisi” alt boyutunda ise Sınıf Eğitimindeki adayların sonuç beklenti seviyeleri daha y6ksek bulunmuştur.

6đretmen adaylarının 6z yeterlik inançları ile 6đretmenlik mesleği tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi için C6mert, Demirtaş ve 6zer (2011) tarafından yapılan araştırmanın 6rneklemi; İnon6 6niversitesi Eğitim Fak6ltesindeki son sınıfta okuyan 380 6đretmen adayı oluşturmuştur. 6z yeterlik inancı cinsiyet açısından; 6leğin “6đretim Stratejileri” ve “Sınıf Y6netimi” alt boyutlarında erkek 6đretmen adayları açısından anlamlı bir farklılık g6sterirken, “6đrenci Katılımını Sağlama” boyutunda anlamlı bir farklılık g6stermemiştir. 6leğin toplam puanları açısından da, erkek 6đretmen adayları, kendilerini daha yetkin algıladıkları saptanmıştır. 6đretmen adaylarının mesleğe y6nelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, her iki grubun mesleğe y6nelik pozitif tutuma sahip oldukları ve puan ortalamalarının da birbirine yakın olduğu bilgisine ulaşılmıştır. 6đretmen adaylarının 6z yeterlik inançları; “Sınıf Y6netimi” ve “6đrenci Katılımını Sağlama” alt boyutlarında ve 6leğin genelinde program t6r6ne g6re anlamlı bir farklılık g6stermiştir. 6đretmen adaylarının 6z yeterlik inançları, program t6r6 açısından “6đrenci Katılımını Sağlama” alt boyutunda en y6ksek ortalamaya; T6rke, Resim-İş ve B6TE, en d6ř6k ortalamaya; İlk6đretim Matematik, Fen Bilgisi ve İngilizce 6đretmenliđi b6l6mleri olduğu tespit edilmiştir. “Sınıf Y6netimi” alt boyutunda ise en y6ksek 6z yeterlik inancı ortalamasına; M6zik, Resim-İş ve Sosyal Bilgiler programlarındaki 6đretmen adayları, en d6ř6k ortalamaya; İngilizce, Okul 6ncesi ve Sınıf 6đretmenliđi b6l6m6ndeki 6đretmen adayları olduğu tespit edilmiştir. 6leğin genel puan ortalamasında ise T6rke, Sosyal Bilgiler, M6zik ve Resim-İş 6đretmenliđi programlarındaki adaylar kendilerini diğer b6l6mlerdeki 6đretmen adaylarından daha yeterli algılamış, Okul 6ncesi 6đretmenliđinde ve İlk6đretim Matematik 6đretmenliđinde okuyan adayların ise kendilerini daha az yeterli hissettikleri bulgularına ulaşılmıştır. 6z yeterlik inancı ile mesleğe y6nelik tutum arasında d6ř6k seviyede olmasına rağmen olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul 6ncesi 6đretmen adaylarının sınıf y6netimi ile ilgili 6z yeterlik inançlarını tespit etmek amacıyla Sak (2015) tarafından yapılan araştırmaya “Okul Deneyimi ve 6đretmenlik Uygulaması-1“ derslerini almış 52 okul 6ncesi 6đretmen adayı katılmış,

yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bilgiler toplanmıştır. Analizler neticesinde belirlenen ana temalar; fiziksel ortamın düzenlenmesi, etkinliklerin ve kuralların uygulanması ile sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterlik inançlarıdır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının fiziksel ortamın düzenlenmesinde %69,2'si, etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında %50'si ve kuralların uygulanmasında %82,7'si yeterli olduklarına inanırken, sınıf yönetiminde %51,9 kısmen yeterli olduklarına inanmıştır. Bunun sebepleri arasında tecrübesizlik, sınıf düzenini bozan öğrenciler ve kaynaştırma öğrencileri olduğu belirtilmiştir. Kuralların uygulanması öz yeterlik inancının yüksek olmasında; staj yapılan sınıflarda kuralların yerleşmiş olmasından kaynaklandığı, istenmeyen davranışlar ile başetmede ise öğretmen adaylarının yetersizlikleri üzerinde durulmuştur.

Yenice, Saracoğlu ve Özden (2013) tarafından öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ve akademik kontrol odaklarının; cinsiyet, sınıf seviyesi, öğrenci olunan anabilim dalı, mezun olunan lise ve alan türü değişkenlerine göre incelenerek, ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki 410 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen ilişkisel tarama modelindeki araştırma sonuçlarında da “Öz Yeterlik İnançları Ölçeği”nin “Yönetim” alt boyutunda erkek öğretmen adayların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun olası sebeplerinden biri, Türk toplumunda idari görevlerde erkeklerin daha fazla bulunduğu düşüncesi ve erkek öğretmen adayların idari görevlerde daha yetkin olduklarına dair inançları sayılabileceği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgularına paralel olarak diğer alt boyutlar olan “Katılım”, “Strateji” ve toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları toplam puanları ile “Akademik Kontrol Odağı Ölçeği”nin alt boyutu olan “İçsel” akademik kontrol odağı puanları arasında düşük seviyede olumlu ve anlamlı ilişki, “Dışsal” akademik kontrol odağı alt boyutu puanları ile düşük seviyede negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgular eşliğinde öz yeterlik inançları gelişmiş öğretmen adayları; mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olayların neticelerini kendileri ile ilişkilendirebilirken, öz yeterlik inancı düşük seviyede olan adaylar ise olayların neticelerini şans ya da diğer insanların etkisi ile ilişkilendirebildikleri tespit edilmiştir.

Kıvılcım (2014) tarafından öğretmenlerde iş doyumunu, öz yeterlik ve yaşam doyumunu ilişkisini incelemek ve ölçek geliştirmek amacıyla yapılan araştırmaya Mersin ilindeki devlet okullarında çalışan İngilizce, Beden Eğitimi, Fen Bilgisi, Okul Öncesi, Matematik ve Türkçe bölümlerinden 138 erkek, 272 kadın olmak üzere toplam 410 öğretmen katılmıştır. Analizler sonucunda öz yeterlik inançları; cinsiyet, deneyim ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak sayısal ve sözel branşlara göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Akçıl ve Oğuz (2015) tarafından 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde Afyonkarahisar'da görev yapan 254 Fen Bilgisi öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi tespit ederek, çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında orta seviyede pozitif anlamlı bir ilişki bulunurken, cinsiyete ve görev yaptıkları okulun lokasyonu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterliklerinde; laboratuvar bilgisine yönelik güven boyutunun en yüksek, alan bilgisine yönelik güven boyutunun en düşük ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimlerine göre öz yeterlik inancında anlamlı bir farklılık bulunmazken, 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerde en yüksek seviyede, 1-5 yıl arasındaki öğretmenlerde ise en düşük seviyede olduğu tespit edilmiş, 15 yıldan sonra öz yeterlik inancının düşüşe geçtiği bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda fen öğretimi öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerine daha fazla özerklik desteği sağladığı ve en çok sınıf içerisinde destekledikleri tespit edilmiştir.

Tok N. ve Tok Ş., (2016) tarafından mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını ve bağımsız değişkenlere göre ilişkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmaya, Hatay'da göreve yeni başlayan 85 yeni öğretmen katılmıştır. Genel olarak sınıf yönetimi öz yeterlik inancının alt boyutları olan "Etkinlik İnancı"nda ve "Sonuç Beklentisi"nde, mezun olunan okul değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen cinsiyet açısından, sınıf yönetimi öz yeterlik inancının alt boyutu olan "Etkinlik İnancı"nda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinlik inancı daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur.

2.2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yetkin bir şekilde hazırlanmış profesyonel öğretmenler, bir ülkenin geleceği için en değerli kaynaklardır. Öğretmenlere ait inanç, tutum ve öğretime ait önceliklerin ulusal öneme sahip bir konu olduğu kabulüyle, Ulusal Öğretim ve Amerika'nın Geleceği Ulusal Komisyonu (NCTAF) profesyonel ve nitelikli öğretmenlerin yetişmesi amacıyla; hazırlık, lisans ve işe alım kriterleri gibi başlıklar altında yapmış oldukları çalışmalar sonucunda oluşturdukları raporlarında; mesleğe yeni başlayan nitelikli öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek amacıyla bilmeleri ve uygulamaları gerekenleri sıralamışlardır. Bunlar; tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğrettikleri konulara, öğrencilerin öğrenim tarzlarına, ihtiyaç duyulan öğretim becerilerine hakim olmak; olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmak; bireysel öğrenme gereksinimlerini tespit ederek çeşitli değerlendirme stratejilerini kullanmak; öğrenimi desteklemek amacıyla teknolojiyi müfredata entegre etmek; veliler, çevre ve diğer öğretmenler ile etkileşimde ve iş birliğinde bulunmak; öğrenmeyi öğrencilerinde tutku haline getirmek; pedagoji ve formasyon alanında profesyonel gelişimine önem vermek olarak raporda yer almıştır. Bilgiye dayalı bir ekonomi ve çoğulcu toplumun beklediği öğretimdeki yüksek beklenti bilinci ile 1996 yılındaki araştırma sonuçlarına paralel olarak bilgiyi dağıtan, test ve ödev veren bir öğretmenlikten öteye gidilmesi gerektiği hatırlatılmış, her bir çocuğun başarılı ve üretken bir vatandaş olması için gerekli olan öğretmen nitelikleri sıralanmıştır. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi verilerine göre, Amerika' da yeni mesleğe başlayan öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin ilk 3 yıl içinde mesleklerini bıraktıkları, yaklaşık yarısının ise 5 yıl içinde mesleklerinden ayrıldıkları açıklanmıştır (NCTAF, 2003: 5-10).

Kauffman ve Sawyer (2004: 321) NCTAF gibi uzun yıllar devam eden araştırmalar neticesinde öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda karşı karşıya kaldıkları sıkıntılara, iş yoğunluklarına, verdikleri mücadeleye, içinde buldukları ve karşılaştıkları belirsizliğe dikkat çekerek, düşük ücretler, sınıftaki öğrenciler, hesap verebilirlikle ilgili artan baskılardan dolayı mesleklerinden memnuniyetsizliklerinin arttığını ve bunların sonucunda da öğrencilerin olumsuz ve yeterli olmayan sınıf deneyimlerine maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. NCTAF (2003: 6) öğretmen eksikliğinden dolayı öğretimin herkes tarafından yapılacağı düşüncesi ile yetkin olmayan öğretmenlerin alımı sebebiyle eğitim-öğretimin sekteye uğrayabildiğini bildirmişlerdir.

Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES, 1997: 160), 1987-1988 ve 1993-1994 eğitim öğretim döneminde, 50000'den fazla öğretmen ile yaptığı araştırmasında; ebeveynlerden destek gören öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin yüksek, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede daha başarılı, karar vermede ve okulun işleyiş sisteminde daha yetkin oldukları, bu olumlu tutumların ise öğrencilere de yansıdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Los Angeles Unified School District (LAUSD) isimlendirilen okul bölgesindeki çoğunlukla siyahi veya Meksika kökenli Amerikalıların bulunduğu, 1972 ve 1975 yılları arasında okuma sınavlarında yüksek ve tutarlı başarı gösteren 20 azınlık okulunda, 6. sınıf öğrencilerin okuma başarılarını analiz amacıyla araştırma yapılmıştır. Araştırma için 1976 yılında görev yapan tüm okul müdürleri ve okuma uzmanları ile bireysel görüşme yapılmış, 81 öğretmene de anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda farklı materyalleri bireysel ihtiyaçlara uyarlayabilen öğretmen yetkinliği, öz yeterlik inançları yüksek öğretmenler, düzenli sınıflar, yoğun ebeveyn-öğretmen iletişimi, öğretim yaklaşımlarını ihtiyaç durumunda değiştirme esnekliğine sahip öğretmenler ve okuma programlarının uygulanmasında öğretmenler arasındaki istişareler olmak üzere okul ve sınıf faktöründe öğretmen öz yeterlik inançlarının okuma başarısındaki etkisi tespit edilmiştir (Armor, vd., 1976).

Rand şirketi tarafından değişim etkenleri araştırmasının yedinci cildinin ikinci aşamasında; yerel eğitim reformunu teşvik etmek amacıyla federal yönetimin okul bölgelerine maddi desteğinin sona ermesinin ardından, yeniliklerin sürdürülebilirliğini ve uzun vadeli etkilerinin araştırılması için 18 okul bölgesinde yapılan saha çalışmasına; müfettiş ya da yerel eğitim kurumları (LEA) ofis görevlilerinden oluşan 100 kişi, 171 müdür, 1072 öğretmen katılmıştır. Müfettişlere, projenin kabulü ve devamı ile ilgili bölge kararlarını öğrenmek amacıyla kişisel görüşme; müdürlere, projenin, yeniliklerin ve değişimin okula ve personele etkileri için kişisel görüşme; öğretmenlere ise projenin yapısı ve niteliği, öğretmenler ve öğrenciler ile okulun özellikleri ve örgütsel iklim gibi birçok konuyu kapsayan anket ile kısa bir özel yetenek testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel teknikler kullanılmış, proje sonuçlarının karşılaştırılmasında; öğretmenlerin hem bilişsel alanları hem de proje yönetimindeki yetkinlikleri, öğretim tarzındaki tutum veya davranış değişiklikleri ve öğrenci performansındaki iyileşme düzeyleri kullanılmıştır. Proje sürdürülebilirliğinin sınıf düzeyinde devam etme ölçütü; federal fonlaman

bitmesinden yaklaşık iki yıl sonra proje yöntemi ve materyalleri kullanım kapsamına ilişkin değerlendirmeler, ilçe düzeyinde ise projelerin devam durumu ve ilçenin projeyi sürdürme olasılığıdır. Bu araştırmada öğretmenlere; öğrenci motivasyonun ve performansının ev ortamına bağlı olduğu ya da motivasyon ve performansta problem yaşayan en zor öğrencilere bile öğretmen gayret gösterirse ulaşabileceği seçenekleri sorulmuştur (Berman, vd., 1977).

Ashton, Dodo and Webb (1983) 48 lise öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonuçları, Rand Şirketinin öğretmen yetkinliğinin öğrenci başarısıyla anlamlı ilişkisini desteklemekle birlikte, öğretmenler ile yapılan yoğun görüşmeler okuldaki mevcut koşullara da odaklanmaya imkan tanımıştır. Okullarda öğretmenlerin izole olması, mesleki yetkinliklerini değerlendirme zorlukları, toplumsal ve idari açıdan destek eksikliği, sosyal statü yetersizliği, diğer öğretmenlerle olan sınırlı iş birliği, öğretmenlerin güçlü yetkinlik inançlarını korumalarını zorlaştırabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini çaresiz hissetmelerine sebep olan çelişkili baskılara karşı yetkin ve güçlü hissetmelerine yardımcı olan öğrencilerinin öğrenmesinden sorumlu olmalarını sağlayan güçlü rol tanımları olduğu ve öğretmenlerin yetkinliklerini etkileyen en önemli sınıf içi değişkenlerden birinin de öğrencileri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma ve analiz faaliyetlerinde bulunan Rand şirketi tarafından yapılan her iki araştırmada da; öğretmen yetkinliğinin araştırma yapılan konulara olan güçlü etkisi ve öğretmen öz yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Ashton, 1984: 28).

Kaufman ve Sawyer, (2004) %54 oranla azınlıkların yaşadığı bölgede bulunan 6 anaokulundan 69 öğretmen ile yaptıkları araştırmalarında; öğretmenlerin inanç, tutum ve önceliklerinin sınıf atmosferini ve öğretim tarzını etkilediğini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları yetersiz maddi kazanım, öğrenci mevcutlarının fazlalığı, hesap verebilirlik ilkesinin uygulanmasında yaşanan baskılar ile birlikte öğretmenler mesleklerinden memnuniyetsiz hale gelebilmekte, öğrencilerine karşı da verimlilikleri azalabilmektedir.

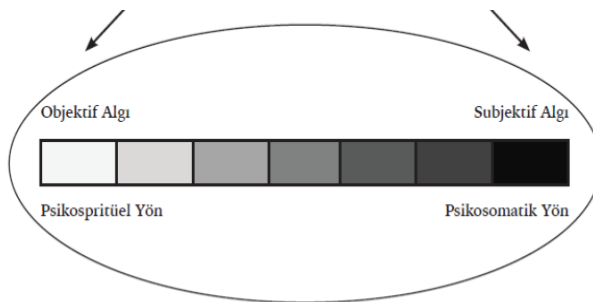
2.3 Enneagram Kişilik Modeli

2.3.1 İnsan

“İnsan” kelimesi etimolojik olarak Arapça “ins” kelimesinden türetilmiştir. “İns” kelimesi insan türünü ifade etmekle birlikte "beşer ve insan topluluğu" anlamına da gelmektedir. Sözcüğün “unutmak” anlamındaki “nesy”den insiyen olduğu üzerinde de durulmaktadır. İslam; insanı kendi bütünlüğü içinde ele alarak, biyopsişik, özgür irade ve aklıyla diğer canlılardan üstün olduğunu açıklamaktadır (Kutluer, 2000: 320-323). Bilimlerin bütünlüğü çerçevesinden insanın ele alınması, tarihsel bir süreç ve bilgi birikiminden sonra gerçekleşmiştir. Tarih boyunca insan; biyolojik, sosyolojik ve psikolojik bir varlık olarak sınırlandırılırken Acıpayam’ın (2015) yaptığı mülakatta Nevzat Tarhan, insan kavramının biyopsikososyal bir varlık olarak tanımlanmasının önemli bir adım olduğunu, kuantum dinamiğinden sonra bilimlerin bütünlüğünün anlaşıldığını, hiçbir bilimin diğerinden bağımsız çalışmadığını, bu uyum ile biyopsikososyal bilimler içerisine biyopsikososyal spiritüel eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Güncel psikolojinin bütüncül bakış açısı ile ulaştığı insan varlığının bölünemez bütünlüğündeki somatopsikospiritüel yapısındaki ruh ve beden birlikteliğini ilk açıklayan kişi olan Sokrates, insan varlığındaki çift yönlülüğe vurgu yapmıştır. Ruhsal-psişik yapısını ifade eden psikospiritüel yönü, evrendeki gerçekliği doğrudan algılayan özüne; psişik-bedensel yapısını ifade eden psikosomatik yönü ise varoluşsal sürecini zamansallıkla kendi bedensel, düşünsel ve duygusal durumuna göre dolaylı yorumlayan subjektif yönüne işaret etmektedir (Yılmaz, vd., 2016: 19-20).

Şekil 2.3: Somatopsikospiritüel Bütüncül İnsan Varlığı



Kaynak: Yılmaz, vd., 2016: 20

Aristoteles'ten itibaren "Ne bilebiliriz?", "Ne yapabiliriz?" ve "Ne ümit edebiliriz?" felsefi sorularına Kant "İnsan nedir?" sorusunu da ekleyerek bilimlerin başlangıcını ve devamını sağlayan insana dikkatleri çekmiştir. Max Scheler, 1928 yılında "İnsanın Kosmosdaki Yeri" yazısı ile insan ve ilgili konuları bağımsız disiplin olarak ele almış, metafizik açıdan değerlendirmiştir. İnsanın bütüncül olarak anlaşılabilmesi; bölünmeden biyopsişik şekilde ele alınması ile mümkün olmaktadır (Mengüşoğlu, 1979: 71-72). İnsan, hem bedeni hem de ruhani ihtiyaçlar yönünden çift yönlüdür. Bu nedenle biyolojik ve psişik kategorize edilmeden, biyopsişik olarak algılanıp var olma bütünselliği ile analiz edilmelidir. İhvan-ı Safa, Kindi, Farabi, İbn Bacce de insanın bu iki yönünü birlikte ele alarak, kendini geliştirme potansiyellerinden bahsetmişlerdir (Uysal, 2004: 84-86).

İnsanın ve varlığının; bir hücreye, mekanik bir sisteme ya da ruh ile ilgili olmayan tanımlamalara indirgenmeye çalışılmasını eksik bulan ve varoluşçu psikolojiyi savunan Frank (1999: 41-42), bilimin çoğulculuğu ilkesine uygun olarak farklı bilimlerin; gerçekliği farklı açılardan ele alıp, birbirleriyle çelişmelerine rağmen her bilimin gerçekliğin bir kesitini ele almasından dolayı gerçekliğin birliğiyle çelişmediğini ifade etmiştir. Geometrideki silindir benzetmesinde olduğu gibi; silindirdeki düşey kesit silindiri kare, yatay kesit ise silindiri daire olarak göstermekte ancak bir daire kareye dönüştürülemediği gibi insanın bedensel ve ruhsal yanları arasındaki boşluğun da doldurulamadığını ifade etmiştir. Cusali Nicholas'ın "karşıtlar birliği"nin kesitler ötesindeki bir üst boyutta olabileceği ifadesinden yola çıkarak, insanın fizyolojik özelliklerinin, biyolojik yaklaşım ile ruhsal özelliklerinin ise ruhsal yaklaşım ile incelenirken farklılıklar ile karşılaşılıp insan hakkındaki birlik ve bütünlüğe ulaşılamayacağını; Thomas Aquinas'ın "çokların birliği" olarak tanımladığı insanı algılayabilmek için farklılıktaki birlikten ziyade, farklılığa rağmen birlik esas alınması gerektiğini belirtmiştir.

Wolfgang Köhler, biyoloji ve psikoloji arasındaki paralelliği "Gestalt Teorisi" eşliğinde yaptığı araştırmalar ile alanda öncü olarak kabul edilmektedir. Antropolojide ırk kavramı yerine "insanın" mahiyetini öne çıkartarak önemli bir adım atılmasını sağlayan Arnold Gehlen ise insanı biyolojik temel ile ele almış, insan embriyosu ile hayvan embriyosunu karşılaştırarak, insanın vaktinden evvel doğduğunu bu nedenle de organolojik eksiklikler tespit edilebileceğini öne sürmüş, insanı "eksiklikler varlığı" olarak nitelendirmesine karşın eksiklerini tamamlama

yeteneğine sahip olduğunu belirtmiştir. İnsan, ne sadece biyolojik ne sadece ruhî ne de beden ve ruh ile ilgisi olmayan Max Scheler'in tanımladığı geist bir varlıktır. Aksine o, biyo-psişik bir bütündür (Mengüşoğlu, 1959: 2-4). İnsan, diğer canlılar ile ortak yönlerindeki eksikliğini akli açıdan gidermektedir. Mevcut potansiyelini diğer canlılardan farklı olarak kendi çabası ile daha uzun bir sürede ilerletmek mecburiyetindedir (Uysal, 2004: 87).

Frankl (2010: 147), eserinde yarım yüzyıldır alanı olan psikiyatrinin; insan zihnini, mekanizma olarak gördüğünü, tedavisinin de tekniksel terimler ile ele alındığını bildirerek, psikoloji ile harmanlanan tıp kavrayışı ile alanın daha insani bir alana dönüştüğünü memnuniyet ile ifade etmektedir. Özdoğan (2008: 102) ise ruhun derinliklerine inildikçe, deneysel yaklaşımın eksikliğini kendini gösterdiğini; insanın orta ve alt bilinçdışı araştırılıp yorumlanırken, üst bilinçdışının gözardı edilmesinin modern psikolojinin handikapları arasında olduğunu belirtmiştir. Merter (2014: 14) de insanın; bilinç ve bilinçdışı boyutlarına ek olarak üst bilinçdışının da eklenmesi ile üç boyutta incelenmesinin önemli olduğuna dikkatleri çekmektedir.

Eğiten ve eğitilen insanın varlık sebebi olma şartları olarak da açıklanan nitelikler, çekirdek misali kabiliyetler ile eğitim aracılığı ile geliştirilebilir. Eğitimin sistematik verildiği kurumlar olan okullar ise hem öğretim olan "ta'lim" hem de eğitim niteliğindeki "terbiye" vasıtasıyla öğrencilerin ailelerinden ve çevrelerinden aldıkları ile şahsiyetlerinde bulunan bilgi ve yeteneklerin geliştirilmesini hedefleyerek, hayata hazırlamaya çalışır. Uzun vadeli bir süreç olan eğitimde okul, aile ve çevre arasındaki ahenk, eğitilen insanın kişiliği açısından olumlu kabul edilmektedir (Uysal, 2004: 92-94). İnsanın var olma şartları olarak Nietzsche tarafından ifade edilen nitelikler, duygu ve düşünce yapısını doğru anlamlandırmaya yardımcı olur. Bilme, inanma, eyleme geçme, tutum takınma, isteme olarak belirtilen bazı nitelikler birbirleri ile de ilişkilidir. Bilme, istemeye; isteme, bilince; bilinç, eyleme; eylem, tutuma sevkettiği bu bilinç halkası özellikle eğitimde kullanılmalıdır (A.g.e.: 86-87). Eğitimin genel hedeflerinden olan istendik davranışlara ulaşmak amacıyla bu niteliklere dikkat etmek ve öğrencileri tanıyarak ilişkilendirmek önemlidir.

Eğitimin niteliği, insanın algılanması ile şekillenmektedir. Bundan dolayı amaca yönelik kaliteli bir eğitim için "Nasıl bir eğitim?" sorusunu, "Nasıl bir insan?" sorusu ile değiştirmek uygun olabilir. İnsanı doğru tanımlamadan ve analiz etmeden

eğitimde ve ilgili yatırımlarda hatalar olabilir. İnsanı doğru tanımlayabilmek için şahsi özelliklerini, diğer varlıklardan ayıran nitelikleri ile algılamak önemlidir. Duygu, düşünce, inanç, değer, yargı, ideal ve yaşanılanlar ile bütüncül bir varlık olan insan; yetenekler ve eğilimler varlığıdır. Eğitimin esaslarından olan kişinin beden ve ruh sağlığının muhafazası eşliğinde; kabiliyetlerinin ve iç dünyasının geliştirilip, potansiyeline uygun alanlara sevk edilerek “iyi insan” olması sistemli bir çalışma ve uzun bir süreç içerisinde insanı tanımakla gerçekleşebilir (Uysal, 2004: 82- 84).

Burada ifade edilen insanın iyi olmasındaki mana, Fromm’un (1990: 159) açıklamaları ile ele alınabilir. Fromm’a göre varlığı öze yaklaşıtııcı şekilde değiştirmek, iyiliği; varlıkla öz arasındaki mesafe ile sonrasındaki yabancılaşma ve insanlık sorumluluğundan kurtulma gayretindeki kayboluş ise kötülüğü temsil etmektedir.

İnsan davranışları; hayatı şekillendiren prensipler olan değerlerden, inanç sisteminden, çevre faktöründen özellikle eğitim hayatından etkilenmektedir. Değer yargıları belirginleşmemiş bireyin, dış faktörlerden etkilenme olasılığı daha fazla olabileceğinden, zamanla kökleşmiş olumlu ya da olumsuz değerlerin değiştirilmesi zor olacağından değerlerin çocukluktan itibaren sistemli bir şekilde verilmesinde, değer yargılarının da aktarılmasında eğitimin önemi kendini göstermektedir. Geçmişin “an”a taşınmasından ve geleceğe aktarılmasından dolayı zamanın üç boyutu eğitimde dikkatlice ele alınmalı, eğitimcinin zamanın boyutlarıyla harmanladığı sistem ile geleceğin bireyini yetiştirdiğinin de farkında olması gerekmektedir (Uysal, 2004: 90-92).

2.3.2 İnsanın Anlam Arayışı

Bireyin anlam arayışı, hayatındaki temel güdüdür ve sadece kendisinin bulabileceğinden dolayı özel ve eşsiz bir oluşuma sahiptir. Ulusal Ruh Sağlığı Enstitüsü adına John Hopkins Üniversitesi tarafından 48 üniversitedeki 7948 öğrenci ile yapılan iki yıllık bir araştırmanın ön raporunda; %78 öğrenci kendileri için önemli olanın “yaşamda amaç ve anlam bulmak” olarak cevaplamışlardır (Frankl, 2010: 113-114). “Anlam” dışındaki her türlü ihtiyacı karşılanan ve bazı ihtiyaçları toplum tarafından suni olarak oluşturulan insanın, varoluşsal boşluk ile ortaya çıkan anlamsızlık duygusu, varoluşsal arayış sürecine dönüşmekte, toplumsal nevroz olarak yaygınlaşmaktadır (Frankl, 1999: 18-19).

Türk asıllı sosyal psikolog olan Muzaffer Şerif (Sherif, vd., 1988) tarafından gruplararası çatışma ve iş birliği üzerine yapılan deneyin ilk bölümünde; 11-12 yaşlarındaki 22 öğrenci birbirlerinden habersiz olarak kamp yapmışlar, ikinci bölümünde ise birbirlerinden haberdar edilerek, birlikte hareket etmeleri istenmesine rağmen gruplaşmadan dolayı birliktelik sağlanamayarak çatışmalar ortaya çıkmıştır. Deneyin üçüncü bölümünde ise birbirlerine saldırgan tutum içerisinde olan çocuklar, kurgulanan ortak problemi çözebilmek için birlikte hareket etmişlerdir. 1954 ve 1961 yıllarında sonuçları yayınlanan bu deneye eserinde atıfta bulunan Frankl (1999: 24-32), ortak bir amaç etrafında birleşebilmenin ve anlam istemine yönelmenin saldırganlık gibi olumsuz dürtülerin, çatışma gibi olumsuz durumların düzeltilmesinde etken olduğu üzerinde durmuş; anlam arayışının, ayırddedici özellik olduğunu bildirmiştir.

Yaşamaya değer bir anlam bilincinden mahrum olan insanların hissettikleri boşluk duygusu altında ezilmelerini “varoluşsal boşluk” olarak ifade eden Frankl (2010: 120-152) 20. yüzyılın yaygın olgusu olan bu duygu karşısında insanların başkalarının yaptıklarını arzuladıklarını ya da başkalarının istediklerini yapabileceklerini açıklamıştır. Engellenen anlam isteği, bir güç istemi ile temsili olarak dengelenebilir. Yaşamalarını sağlayacak birçok neden olmasına rağmen, hayatlarını devam ettirecek nedenlerin yokluğu “Anlamsızlık” sözcüğü ile açıklanmıştır.

Kişilik kuramları ile bilinmezliklerin farkedilmesi, anlamsızlıktan kaynaklanan sıkıntıların sebeplerinin incelenerek teorik ya da geçici bulunmasına rağmen pratikte problemlerin devam ettiğini ifade eden Palmer (2014: 9-10), 1950’li yıllarda psikoterapistler tarafından “Başarılı Doyumsuz”lar olarak nitelendirilen; yaşam, aile, meslek ve gelir açısından toplumsal standartları yakalamış ancak kendilerini mutsuz ve hayatlarını boş olarak tanımlayan kişiler ile karşılaştığını bildirmiştir. Frankl (1999: 15) ise Amerika’da bir üniversitede intihar girişiminde bulunan 60 öğrenciye uygulanan anket sonucunda %85’inin hayatı anlamsız bulduklarını ve dikkat çekici bir şekilde bu öğrencilerin %93’ünün ise sosyal yaşamlarının, akademik seviyelerinin ve aile ilişkilerinin olumlu olduğunu belirtmiştir.

Başarılı doyumsuzların ortaya çıkması; hümanist, benötesi psikolojinin gelişimini de desteklemiştir (Palmer, 2014: 9-10). Tasavvuftan etkilenerek her insanın kendine özgü bir alem olduğu düşüncesini merkeze alan Benötesi Psikoloji Ekolünün

öncülerinden olan Merter (2008: 307), insanın potansiyel gelişim seyriindeki en uygun seviyeyi taşımasını; Hz. Mevlana'nın kayanın içindeki gizli hazine metaforu ile desteklemektedir. Bu gizli potansiyelin ortaya çıkarılmasında; bireyin öz farkındalığını artırması ve kendisini tanıması gerektiğini belirterek Enneagram sisteminin fayda verebileceğini bildirmiştir.

Palmer (2014: 7-8), insanların kişilik kavramına olan ilgileri ve kendi kişiliklerini merak etmeleri üzerinde durmuş; ilgi çekici olmasının öncelikli sebebinin merak duygusu olduğunu, merakın da zihin ve duygu işleyişi ile hislerin, düşüncelerin ve eylemlerin anlaşılma çabısından kaynaklandığını bildirmiştir. Kişilik kavramına olan ilginin bir diğer sebebi ise yaşanan fizyolojik ve psikolojik sıkıntılar, gerçekleşmeyen beklentiler ve karşılaşılan kötü tutum ve davranışlar sonucunda hissedilen üzüntü ve acı duygularından kaynaklandığını, gösterilen genel tepkinin ise başkalarını suçlayarak sorunun dış etkenlerde aranması olduğunu ancak insanın kendisini tanımasıyla varolan problemlere karşı hissettiği üzüntüyü ve acıyı aslında kendisinin beslediği farkındalığının geliştiğini açıklamıştır.

Bireyin doğru dışavurum ile diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi, öz farkındalık kazanması ile mümkündür. Hayat boyu devam eden kendini keşfetme yolculuğu olan Enneagram, kişinin kendi sistemindeki güçlü ve zayıf yönleri farkettilererek, derinlerdeki öze dikkatleri çekip, olağan tepkilerin farkındalığı ile içgörü kazandırabilir. Kişi, olağan tepkilerinin farkındalığı ile doğru bir analiz sonucunda otomatik tepkileri ile özdeşleşmek yerine özüne uygun kendi olarak özgürleşmeyi tercih edebilir. Mevlana'nın kişide mevcut olduğunu bildirdiği; mizacı, istekleri, kişiliği ile herkeste farklı olan "Ben" ile herkeste aynı olan Tanrısal yetenek ve bilgiyi temsil eden, insanı yücelten "Aşkın Ben" yapısı ve işlevi itibarıyla enneagram kavramlarından olan "öz" ile ilişkilendirilebilir (Özdoğan, 2008: 94-97).

Dokuz yaşam tarzını belirlemenin dışında gelişme ve çökme yönlerini de açıklayan Enneagram Tipolojisi, asırlar boyunca doğu ezoterik okullarında hem tanılayıcı hem de terapötik unsur olarak kullanılmıştır (Wagner and Walker, 1983: 715-716).

2.3.3 Enneagram Kavramı

Antik Yunan, Mısır, Hindistan, Anadolu Tasavvufu gibi birçok kaynakta izine rastlanılabilen enneagram, kökeni ve kullandığı malzemeler ile dikkat çekmektedir. Hem spiritüel hem materyalist hem de pragmatik özellikleri kapsayan enneagram;

dini ya da kültürel sınırlardan bağımsız, rasyonel, sistematik, aktif ve tutarlı evrensel bir bilgidir (Batı, 2018: 4). Kadim kültürlerden 21. yüzyıla kadar kadar ulaşarak varlığını devam ettiren enneagram; kompleks yapısı ve ilişkili olduğu alanlar ile ilgi çekmeye devam etmektedir.

Enneagram kelimesi Yunanca “dokuz” manasındaki “ennea” ve “noktalar” manasındaki “grammos” kelimelerinden türetilmiştir. Enneagram sisteminin anlatıldığı enneagram şeması ise bir olayın varolma sürecinden, dünyadaki bütün gelişim süreçlerini yansıtan dokuz köşeli yıldızdan oluşmaktadır (Palmer, 2014: 25). İnsana bütüncül bakan enneagram, insanın psikolojik DNA’sını inceleme aracıdır. Kişilik belirleme açısından kaynakları oldukça zengin, tespitlerden sonra getirdiği önermeler ile yapılandırmacı, analitik, rasyonel bir sistem olan Enneagram, sadece kişilik kavramı ile sınırlı olmamakla birlikte bireyin varoluş amacı olan öz ve ego ile de ilişkilidir (Batı, 2018: 14). Merter (2008: 353); hayatta kalma, güç arayışı ve cinsellik gibi güdülerin, bireyi etkisi altına alarak, özden gelen mesajları bloke edebileceğini ifade etmiştir. Farklı kişilik tarzları bu içgüdüsel temel üzerine yapılırlar.

Genel örüntüler, kişilik tarzları için yardımcı ve belirleyicidir. Birey, örüntülerdeki farklılıklarından ve geçmişinden dolayı biricik olsa da biriciklik kavramı keskin bir manada ele alınmamalıdır. İnsanların paylaştıkları ortak paydalar ile farklı toplumlar ve farklı kültürler oluşmaktadır. Psikolojik açıdan da biriciklik tamamıyla farklılık olarak ele alınsaydı, farklı nevrozlara sahip insanlara yardımcı olabilecek kuram ve yöntemlere ulaşılamazdı. Diğer insanlar ile bazı özelliklerin paylaşılması bir kişilik tarzının parçası olmayı sağlamaktadır. Birey, biricikliğine rağmen bütünüyle farklı değildir (Riso ve Hudson, 2009: 26-27). İnsanın eşsiz ve özel yapısı, organik bir varlık olması ile birlikte ele alındığında, bunun geçerliliği kendini göstermektedir.

Enneagram, kesin düşünce ve ifadelerden uzak bir yaklaşımdır ve kimliği kesin belirleme iddiası yoktur. Bireyin kişiliği hakkında farkındalığını artırma, destekleme, motivasyon ve stres durumlarına dikkat çekme, temel duygu ve düşünceleri açığa çıkarma fonksiyonları vardır. Ayrıca bireyi tek bir kişilik tarzına indirgeyerek kategorize etme yöntemi de değildir. Kişiliğin tutarlı olmasına rağmen, zamanla meydana gelebilecek değişikliklerden dolayı bireyin tutumlarına paralel değişiklik gösterebilmektedir (Batı, 2018: 3-5).

2.3.4 Enneagramın Amacı

Enneagramın temel kullanım alanlarından birincisi olan şahsın kendini tanımasındaki ilk aşama davranışlarını nesnel değerlendirebilmek için kendini gözlemlemesi; ikinci aşama, davranışlarına sebep olan güdüyü bulabilmek için kendini anlaması ve son olarak da asıl amaç olan değişim ve dönüşüm için farkındalık ile var olma potansiyelini geliştirmesi gelmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 13).

Kişilik oluşurken, tehdit altında olduğu hissedilen yönü korumak adına birbirinden farklı hissetme, düşünme ve eyleme geçme kalıplarından birinin gelişimi sağlanabilir (Daniels ve Price, 2016: 15). Palmer (2014: 383) kişiliğin; belirsiz ve ürkütücü bir dünyada, bireyin kendini güvende hissedebilmesi için oluşturulduğunu ve şahsiyeti sınırlayabildiğini ifade etmiştir. Kişilik, kendini tanıma yolculuğunda yol arkadaşı olarak kabul edilse de yapay bir oluşumdur. Kendini tanıma sürecinde ilerledikçe kişiliğin; önceki yıllardan ve özellikle çocukluktan kazanılan alışkanlıkların, değer yargılarının, düşünce kalıplarının, savunma tarzlarının ve gösterilen tepkilerin yekünü olduğu ortaya çıkmaktadır. Gerçek benliğin önündeki engel olan kişiliğin yapısının çözülmesi ile temel engeller ortaya çıkabilir. Kişiliğe olan bilinçsiz sahipleniş, kimlik yanılması, bu engeller ile yaşamaya, özlem duyulanın, arananın ve ne olduğu bilinmeyen huzursuzluğuna, özden uzaklaşmaya sebep olabilmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 18).

Bireyin kendini bulma yolculuğunun yaşamın aslı olduğunu ifade eden Batı (2018: 3); bu farkındalık kazanılmadığında kişiliğin zayıf, geliştirilmesi gereken ve potansiyeli yüksek alanlar bilinemediğinden kırılmalı bir hayatın var olabileceğini ifade etmiştir. Quespinsky (2010: 500) de bireyin kendisini bilmesinin en üst olgunluk derecesi olduğunu ifade ederek “tekamül” kelimesine atıfta bulunmuştur.

Enneagramın temel kullanım alanlarından ikincisi ise bireyin diğer insanları anlayabilmesidir. Yaşam boyunca zorunlu ya da istekli olarak diğer insanlarla girilen iletişimde, kişilik kuramları farkında olunmadan kullanılmaktadır. Enneagram ile insanlar; tepkilerini, motivasyon kaynaklarını ve samimiyetlerini nesnel bakış açısı ile yorumlayarak, farklı görüşlerin de kabulüne yardımcı olmakta, kendi varlığının farkındalığı ile başkalarına ulaşabilme imkanı sağlamaktadır (Riso ve Hudson, 2009: 14). Ayrıca duygusal zekanın yükseltilmesine, empatiye, ilişkiler arası dinamiklerin doğru zemine oturtulmasına, bireyin dünyayı algılama şekli ile başkalarının dünyayı

algılama şekli arasındaki farklılıkların kabulüne neticede sosyal ilişkilerin düzenlenmesine ve çatışma ortamlarının engellenmesine olanak sağlayabilir (Batı, 2018: 14-15).

İnsanların kişilik tarzlarını belirlerken yaşanan güçlüklerin sebepleri; zıtlıklar ile birlikte var olan bütünlüğün ve uyumun farkedilememesinden dolayı kişilik özelliği seçme, olduklarından ziyade olmak istedikleri tarzı benimseme ya da özelliklerin oluşturduğu genel bir davranış örüntüsü ve motivasyon kaynakları yerine tek bir özellik üzerinden hareket etme şeklinde sıralanabilir (Riso ve Hudson, 2009: 28).

2.3.5 Enneagramın Diğer Alanlar ile İlişkisi

Enneagram, insan ile ilişkili birçok alanda varlığını ve etkinliğini hissettirmektedir. Riso ve Hudson (2009: 303) kompleks bir yapıya sahip, insanın simgesel ifadesi olan enneagramın anlaşılmasında derinlemesine bir bakış açısının yararı üzerinde dururken, zıtlıklar harmonisinde enneagramı; eski ama yeni, kişisel olduğu kadar evrensel, kapsamı psikolojik ancak derinliği spiritüel, anlaşılması kolay olduğu kadar gizemli ve zor olarak ifade etmiştir. Godin (2010: 3) enneagram sisteminin; insan kaynaklarının işe alım sürecinde, eğitim ve gelişim aşamasında, performans değerlendirmede, ücretlendirmede ya da motivasyon sağlayıcı faaliyetlerde aktif olarak kullanılabileceğini bildirmiştir.

Batı (2018: 11) kullanım alanlarını genel olarak politika, reklamcılık, insan kaynakları, sanat, yargı, manevi çalışmalar, iletişim, pazarlama, televizyon, sinema, spor, eğitim, psikoloji gibi geniş bir yelpazede sunmaktadır. Stanford, USC (University of Southern California) ve UCLA (University of California, Los Angeles) Üniversitelerinde MBA (Master of Business Administration) programlarında, Harvard Hukuk Fakültesinin uygulamalı mahkeme salonlarında, dünyaca ünlü Google, Yahoo, HP, Disney, Apple gibi birçok şirketteki personel seçiminde, liderlik yönetiminde, pazarlama-satış aşamalarında, geri bildirimde, örgüt içi iletişim ve kişisel gelişimde, Alman Ordusunda olduğu gibi askeri eğitimlerde, emniyet teşkilatlarında, CIA ve FBI gibi gizli servislerde eğitimde ya da uygulamada kullanıldığını açıklamıştır.

2.3.6 Enneagramın Tarihçesi ve Enneagrama Katkıda Bulunanlar

Ön sözü Palmer tarafından yazılan Daniels ve Price (2016)'ın eserinde enneagram "Kendini Bilme Sanatı" olarak tanımlanarak, kapak ismi olarak tercih edilmiştir. Batı, (2018: 18-20) da eserinde enneagramın tarihçesine girmeden önce "Kendini Bilmek" ifadesinin insanlığın var olduğu zamandan günümüze kadar mistik yaklaşımlarda, felsefede, modern psikolojide ve enneagramda yer aldığını ifade etmiştir. Yunus Emre'nin; insanda saklı olan gerçek ben ifadesiyle, Hallac-ı Mansur'un; çokluğun aslında "Bir" in farklı şekil ve özellikteki tezahürü olduğu anlamındaki "Ene'l Hak" sözüyle, El Kindi'nin; felsefenin temeli, insanın kendini tanıması olduğu açıklamalarıyla ve Sokrates'in; bireyin kendini tanımasının kendini beğenmesinden, seyretmesinden farklı olarak ne olduğu ve potansiyeliyle neler olabileceği ifadeleriyle örneklemiş, Gurdjieff'in enneagramı "İnsan Benliği Haritası" olarak nitelendirdiğini bildirmiştir.

Enneagramın tarihsel geçmişi hakkında farklı bilgiler mevcut olmasına rağmen milattan önceki (MÖ) dönemlerde Mezopotamya'da ezoterik bir grup vasıtasıyla aktarıldığı, Babil'de dönemin bilginlerine sunulduğu, sonraki dönemlerde bu gizli öğretilere sahip kişilerin Orta Asya'ya göç etmesi ile taşındığı, Buhara, Semerkant ve Afganistan' da bulunan sufi tarikatların önemli etkileri olduğu ve özellikle 10. yüzyıldan itibaren bu coğrafyadaki onlu sayı sisteminin ve sıfırın bulunmasının enneagramı geliştirdiği hususunda ortak görüşler mevcuttur (Bennett, 1974: 27-28).

George Ivanovich Gurdjieff: Gürcü kökenli, Anadolu topraklarında doğmuş olan George Ivanovich Gurdjieff (1877-1949)'e kadar enneagram Batı'da bilinmemiştir (Batı, 2018: 19). Palmer (2014: 26), Batı'yı Enneagram sistemi ile tanıştıran Gurdjieff'i, tesir etkisi olan ruhani bir öğretici olarak tanımlamıştır. Riso ve Hudson (2009: 38); enneagram sembolünü modern zamana taşıyan Gurdjieff'in, bazı dans ve figürler aracılığıyla sembolün anlamını ve sürecini öğrencilerine hissettirmeye çalıştığını, tarzları sembol ile entegre ederek öğretmediğini; sadece ileri düzeydeki öğrencilerine benliğin anahtarı ve temel özelliği olan "Ana Çizgi"yi sufi geleneklerine uygun öğrettiğini açıklamışlardır. Palmer (2014: 28-31), Freud'un bilinçdışı teorisinin bile kabul edilmediği dönemde Gurdjieff'in hem kendi öğrencilerinin hem de diğer insanların enneagram sistemindeki içsel yapıları anlayamayacakları düşüncesini belirtmiştir. İçsel yaşamı ele alan ve çağında

anlaşıl原因 bu iki yaklaşımdan birinde analistin bilinçdışını açığa çıkarma serüvenine karşılık, Gurdjieff, algıları etkileyen, kendini tanıma serüveninde tampon olan savunma mekanizmalarını gözlemlemeyi uygulatmıştır.

1923 yılında Fransa'da öğrencilere ve halka dağıtmak için özel basılan kitapçıkta; ortak noktaları mistik olaylar olan arkeolog, doktor, ressam, din adamı gibi alanlarında uzman kişiler tarafından 1895 yılında kurulan “Hakikati Arayanlar” (Seekers After Truth) topluluğu üyelerinin başta Afganistan, Tibet, Hindistan, Türkistan, İran ve farklı ülkelere oldukça zor yolculuklar gerçekleştirdikleri; bu yolculuklarda çoğunun hayatlarını kaybettiği, bazılarının yolculuktan vazgeçerek ülkelerine döndükleri ve 1913 yılında Gurdjieff öncülüğünde küçük bir grubun ise yolculuğu tamamlayarak Rusya'ya döndükleri yazılmıştır. Bu kitapçığın önemi; Gurdjieff'in geçmişi ve düşünceleri ile ilgili Avrupa'da yayımladığı ilk çalışma olmasıdır (Gurdjieff International Review, 1997). Gurdjieff'in kurduğu İnsanın Ahenkli Gelişim Enstitüsü (The Institute for the Harmonious Development of Man) önceki topluluğun devamı ve pratik hali olarak ifade edilebilir.

Clifford Sharpe'in 1923'te yayınlanan eserinde, bu enstitü ile karşılaştırılacak tek kurumun Pisagor'un MÖ 550 yıllarında kurduğu okul olduğunu, Pisagor'un da Doğu Pers ve Afganistan'da kaldıktan sonra Avrupa'ya döndüğünde müzik ve matematik ile ilgili bir okul kurduğunu, Gurdjieff'in de seyahatleri sonrasında entelektüel derinliğini açıklayarak bu keşif seyahatleri ile Doğu bilgeliğinin Avrupa'ya taşındığını, Gurdjieff'in öğretisinin kendini tanıma odaklı ve tamamen pratik olduğunu ifade etmiştir (Gurdjieff International Review, 1998).

Palmer (2014: 27), dinamik bir model etkisini öğrencilerine vermeye çalışan Gurdjieff'in, İnsanın Ahenkli Gelişim Enstitüsü'nde dokuz köşeli yıldızın zemine çizildiği salonda her numaraya bir öğrenci yerleştirilerek, noktaların sembolik ilişkilerini iç çizgiler olan bir-dört-iki-sekiz-beş-yedi üzerinden dans ile gösterildiğini, duruş, diziliş gibi izlenimleri tartışan öğrencilerin ses kayıtlarının da olduğunu ifade etmiştir. Gurdjieff döneminde enneagram kişilik sistemi hakkında yazı yazılmamasının sebebi; sözlü olmayan hareketler ile içe yönelik farkındalık ve dikkat çalışmalarının tercih edilmesi ve Sufi yaklaşımda uygulamaların yetkin kişi tarafından yapılması düşüncesinin benimsenmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Peter Demianovich Quespensky: Clifford Sharpe; bilimsel açıdan saygın bir üne sahip olan psikolog Ouspensky'nin, 1915 yılında Gurdjieff ile irtibata geçerek öğrencisi olduğunu, psikolojinin de insanın kendi ile çalışma sanatı olduğunu ifade ettiğine eserinde yer vermiştir (Gurdjieff International Review, 1998).

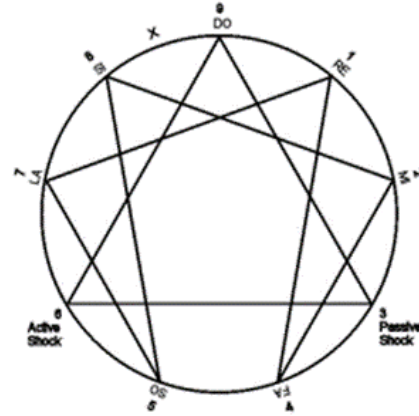
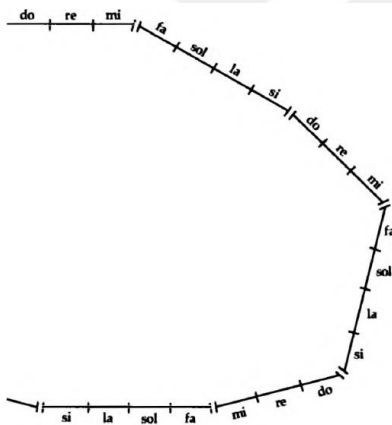
Needleman (1999) ilk olarak 1980'de Amerikan Din Akademisinin ulusal toplantısında sunduğu çalışmasında; Gurdjieff'in yaşamının ve felsefesinin tarihi hakkında bilgi veren Ouspensky'nin "Mucizevinin Arayışı" (In Search of the Miraculous) kitabındaki kozmolojik ve psikolojik düşüncelerin genel özetine yer vermiştir. Ouspensky, Hindistan keşif seyahatinden sonra Gurdjieff ile tanışmış, ezoterik bilgilerin katmanlar halinde olduğunu, insanın mekanik yapısını kabullenerek niteliklerini farkedip geliştirebileceğini, parçalanmış ve gizlenmiş şahsiyet koleksiyonu ile benliği maskelenmiş insanın; hayal edilebileceğinden daha fazlası olduğunu, disiplin ile özün bulunabileceğini ve bu disiplinin kadim geleneklerde yer aldığı ve modern batıda olmadığını deneyimlemiştir. Ouspensky bu kitabında, Gurdjieff'in öğretilerini psikoloji ile sentezlemiş; herhangi bir oluşum için pozitif, negatif ve nötr olmak üzere üç kuvvete ihtiyaç olduğunu belirten 3 kanunu ile varlığın titreşim serisi olarak devam ettiğini, oktavin yedi notasına göre yukarı aşağı sapmalar ve şoklar ile kırık bir çizgi şeklinde yeni enerji aralıkları ile şekillendiği 7 (oktavlar) kanununu anlatmış, enneagram şemasına yer vermiştir.

Gurdjieff, insanın ve evrenin birbiri ile ilişkili ve aynı kanunlarla yönetildiğini, insanın kendini bilmeden evrendeki sistemi anlamasının da zor olacağını, evrenin işleyiş sisteminde 3 ve 7 kanunun olduğunu açıklamış, moleküler seviyeden kozmik seviyeye kadar evrendeki sistemin işleyişindeki tüm olayların temel kanun olan 3 kanunu ile gerçekleştiğini, bu kanunun tüm kadim sistemlerin de temeli olduğunu bildirerek; birinci kuvvete aktif ya da pozitif, ikinci kuvvete pasif ya da negatif, üçüncü kuvvete ise etkisiz yapan kuvvet denildiğini, birleşimi ya da karşılaşmaları ile olayların meydana geldiğini ifade etmiştir. Kendini geliştirmek isteyen kişinin, isteği aktif kuvvet iken tembelliği pasif kuvvet, kendini aşarak tembelliği yenerek arzu ettiği gelişiminin ise 3. kuvvet olduğunu örneklemiştir (Ouspensky, 2010: 324-331).

Diğer kanunun 7 kanunu ya da oktavlar kanunu olarak isimlendirildiğini açıklayan Gurdjieff, evrenin titreşimlerden oluştuğunu, bu titreşimlerin süresiz olduğunu,

düzenli ilerlerken yavaşlayıp, istikametinin aksine hareket ettiğini, periyodik olarak simetrik olmayan gecikmeler ve hızlanmalar ile başladığı konuma dönüş yapabilen eşit olmayan devrelerden oluştuğunu ifade etmiştir. Kadim bilgilerde titreşimlerin sapmasının ya da gecikmesinin anlaşılmasında diyagram kullanıldığını bildiren Gurdjieff, titreşimlerin hızlanmasında gecikmenin yaşandığı iki aralık olduğunu, artış seviyesine göre sekiz eşit olmayan aralığa bölündüğünü, bu gelişme çizgisinin “oktav” olarak isimlendirildiğini, sonraki zamanlarda yedi tonlu gam olarak formüle edilerek müziğe uygulandığını açıklamıştır. İstek ve motivasyonla başlanılan bir faaliyetin zamanla sıkıcı hale gelerek motivasyon ve duygulardan uzak, zorunlu ve mekanikleşen bir şekilde yerine getirilmesi, tekrar harekete geçerek sürecin devinim şeklinde devam etmesi ya da dinler tarihinde sevgi ile yola çıkan Hristiyanların, vasıflarına zıt olan engizisyonu kullanmaları örnekleri ile açıklanmıştır (A.g.e.: 335-345).

Şekil 2.4: Oktavlar Kanunu ve Enneagram



Kaynak: Ouspensky, 2010: 343.

Kaynak: MacFarlane, 2017.

Ezoterik bilginin iki yasasını birlikte ele alan enneagram; bir olayın başlangıcında etkili olan gücü, üçler yasası ve dünyada meydana gelmesindeki aşamalara yön veren gücü ise yediler yasası ile açıklamaktadır. Aritmetik olarak üçler yasası; iç üçgendeki merkezler olan 3, 6, 9'a işaret etmekte, birliğe devinimi için 1'in 3' e bölümü ile sonsuz tekrar eden 0,3333... sayısı ile açıklanmaktadır. Yediler yasasında ise olayın seyrini göstermekte, bir ile ilişkisinde ise 1'in 7'ye bölümü sonucunda üçün katları dışındaki 0,142857142857...devinimini göstermektedir. İki yasanın bütünlüğü enneagram ile sembolize edilmektedir. (MacFarlane, 2017).

Oscar Ichazo: Enneagram sistemini ilk bir araya getiren Peru doğumlu Oscar Ichazo, Buenos Aires'teki içsel çalışmaya odaklanan okuldan sonra Asya'yı gezerek edindiği bilgileri Güney Amerika'ya döndüğünde sistemli hale getirmiş, daha geniş kitlelere duyurmak için 1960 yılında Şili'de Arica Enstitüsünü kurmuştur. Bu okula, kendini tanıma metotlarını öğrenmek için Claudio Naranjo ve John Lilly gibi ünlü tanınmış psikolog ve yazarların da bulunduğu Amerikalı bir grup gelerek, Ichazo ile enneagram temelli, sistemli ve uygulama içerikli çalışmalar yürütmüşler; 1970'de öğrendiklerini raporlamaları ile Ichazo tanınmaya başlanmıştır. Bu okul; psikolojik ve mistik konuları farklı çalışmalarla sentezleyerek, insan bilincinin değişmesine odaklanmıştır. Geleneksel enneagram yaklaşımı; mistik yaklaşımlara, Yunan felsefesine, kadim ilimlere ve özellikle Kabala öğretileri ile Sufizmdeki sözlü geleneğe dayanmasına rağmen enneagram sembolü ile bu yaklaşımların sentezlenmesi 1960'lı yıllarda Ichazo ile başlamıştır. Ichazo, Pisagor'un dokuzuncu damgası olarak isimlendirdiği enneagram sembolünün fikri kökeninin Eflatun'un "İlahi Şekiller" in, 3. yüzyılda Yeni-Eflatuncular tarafından geliştirilerek, Plotinus'un Enneadlar kitabında ele alındığını, sembol olarak da Pisagor'a kadar dayandığını bildirmiştir (Riso ve Hudson, 2009: 37-40).

Bolivyalı psikolog olan Ichazo, ezoterik ve içrek olana ilgisinden dolayı enneagram sisteminin mistik yönüne dikkatleri çekmiştir. Yaptığı keşif seyahatlerinden öğrendiği sufi gelenekleri ve bilinçaltı trans çalışmalarını, enneagram ile sentezlemiştir (Batı, 2018: 19). Ichazo yaklaşımına göre; özden uzaklaştıkça zihin, duygu ve eylem merkezlerinde meydana gelen çarpıklığın ortaya çıktığı dokuz yol mevcuttur. Zihnin temel ve kutsal nitelikleri ile varoluş birliğini ifade eden "Kutsal Fikirler" çarpıklığında, benlik takılması; öz birlikteliğinde temel kalp niteliklerini ifade eden "Erdemler" çarpıklığında ya da öz ile temassızlığında, temel doğadan uzaklaşmaya karşı gösterilen duygusal tepki olan "Tutku" ortaya çıkmaktadır. Kişilik tipinin kutsal fikri, benlik takılmasının ve kuruntuların panzehiri; erdem ise tutkunun panzehiri olarak kabul edilmektedir. Farkındalık ile bu olumsuz örüntüler anlaşılabilir, gizlenmiş ya da uzaklaşmış öz bilince varılabilir (Riso ve Hudson, 2009: 41-43).

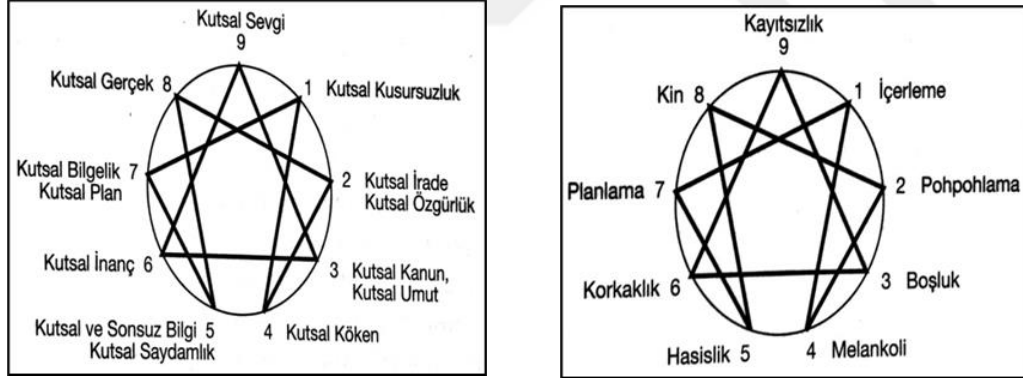
Şekil 2.5: Erdemler ve Tutkular Şeması



Kaynak: Riso ve Hudson, 2009: 44.

Zihinsel yetkinliğin üst seviyesini “Kutsal Düşünce” ve duygusal yetkinliğin üst seviyesini “Erdem” olarak nitelendirerek sembol üzerine yerleştiren ilk kişi olan Ichazo, her kişilik tipindeki zayıf olan yönün zıddının, tipin öz niteliği olduğunu belirtmiştir. Zihinsel yetkinliğin üst seviyesinde düşünme olmadan bilme, duygusal yetkinliğin üst seviyesinde de otomatik tepkiler yer almaktadır (Palmer, 2014: 69-70).

Şekil 2.6: Kutsal Fikirler ve Benlik Takılma Şemaları



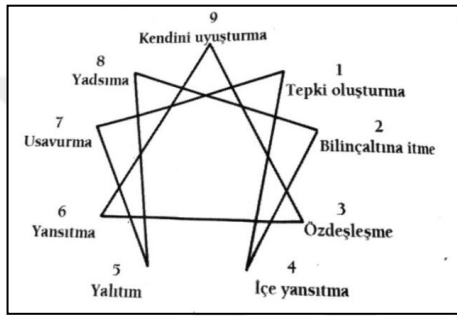
Kaynak: Riso ve Hudson, 2009: 45.

Claudio Naranjo: 1970’li yıllarda Enneagram ile modern psikolojiyi sentezleyen Şilili psikiyatrist Claudio Naranjo, enneagramı Oscar Ichazo’dan öğrenmiştir (Batı, 2018: 19). Ichazo’nun, tipin belirgin özelliklerinden sadece birini ele alarak, mistik açıklamalardan dolayı kompleks bir yapıya sahip enneagram, tam olarak anlaşılammış ve yayıldığı kitle sınırlı kalmıştır. Gurdjieff’in batı ile tanıştırdığı, Ichazo’nun geliştirdiği enneagramı, mistik alanın bilinmeyen sınırından çıkartarak, psikoloji terminolojisi ile ele alan Naranjo, sözlü eğitimi tercih ederek, aynı kişilik

tipleri ile yaptığı görüşmeler sonucunda, kişilik tipi belirleme soru listesi hazırlamış, temel savunma mekanizmaları şemasını çizmiştir (Palmer, 2014: 73-75).

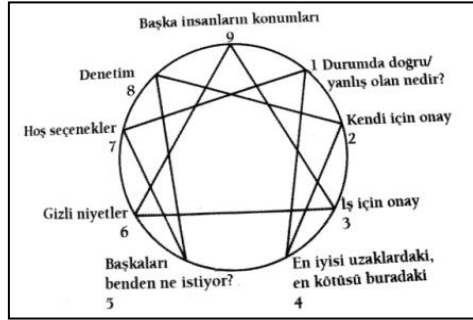
Naranjo (1994); her kişilik tarzının gelişimini önleyen bir özellik taşıdığını ve yaşamın bu eksikliğin düzeltilme serüveni olduğunu açıklayarak, bilincin bozulmasıyla yaşanan düşüşten dolayı kendi körlüğüne bile kör kalılabildiğini ifade etmiştir. Merter (2014: 354) de farkında olmadan yaşanan bu sürecin sonucunda hissedilen sıkıntıları ekarte etmek amacıyla savunma mekanizmalarının oluştuğunu belirtmiştir.

Şekil 2.7: Naranjo'nun Savunma Mekanizmaları



Kaynak: Palmer, 2014: 78.

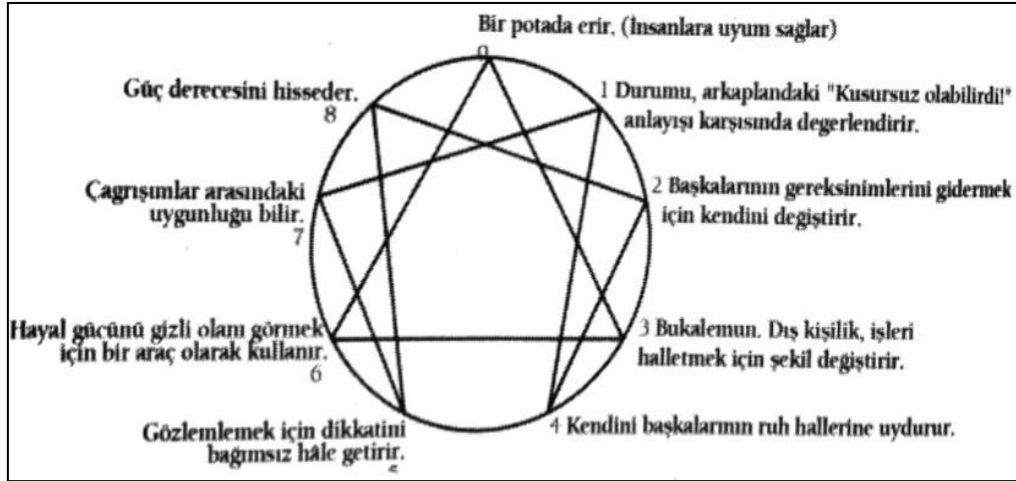
Şekil 2.8: Dikkatin Odak Noktası



Kaynak: Palmer, 2014: 77

Helen Palmer: 1960 yılında Naranjo'nun öğrencisi olmasına rağmen enneagramı psikolojik açıdan ele almamış, sezgisel ve manevi çalışmaları ile ilgilenmiştir. Naranjo'nun görüşmelerinde aynı tipten olan kişilerin, meditasyon stilleri ve karşılaştıkları sorunların benzerliği üzerinde düşünme imkanı bulmuştur. 1976'da kendi öğrencileri ile görüşmelere başlayan Palmer, tipleri dikkat ve sezgisel açıdan ele alan enneagram sistemini oluşturmuştur (Palmer, 2014: 77).

Şekil 2.9: Tarzların Sezgisel Yapısı



Kaynak: Palmer, 2014: 80

Uluslararası Enneagram Derneğinin kurucu başkanı olan, enneagramı klinik çalışmalarda uygulamak için geliştiren, Stanford Medical School Psikiyatri ve Davranış Bilimi bölümünde klinik çalışmalar yapmış Helen Palmer ile 1988 yılında profesyonel enneagram eğitimini başlatan David Daniels ve psikoloji alanında doktora çalışması olan Virginia Price, enneagramın “Kendini Bilme” alanı ile ilgilenerek, kişiliğin tespitinden sonra neler yapılabileceği üzerinde durmuş, egzersizler hazırlamışlardır. Kişiliği tespit etmek için hazırladıkları çalışmanın bilimsel geçerli ve güvenilirliği için yedi yıl süresince dokuz yüzden fazla kişi ile görüşmüşlerdir (Daniels ve Price, 2016: 12). Don Richard Riso ve Russ Hudson tarafından 1997 yılında Enneagram Enstitüsü, enneagramın geliştirilmesi ve araştırılması amacıyla kurulmuştur (Riso ve Hudson, 2009).

2.3.7 İnsan ile İlgili Kavramlar

İnsanı tanımlamada kullanılan üç faktör olan mizaç, kişilik ve karakter unsurlarında yaşanan kavram karmaşasından dolayı her unsur ayrı ayrı ele alınarak görüşler ve yapılan araştırmalar açısından incelenmiştir.

2.3.7.1 Mizaç

Türk Dil Kurumuna (TDK, 2019) göre mizaç; huy, yaratılış, tabiat, karakter anlamını taşımaktadır. Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (TDV İslam Ansiklopedisi, 2016) ise klasik psikolojide ahlât-ı erbaa olarak isimlendirilen dört sıvının çeşitli oranlardaki karışımının oluşturduğu tipleri ifade eden kavram olarak

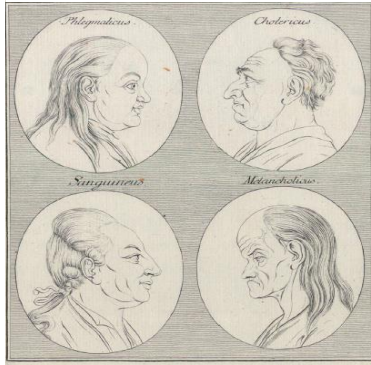
mizacı ele almıştır. Arapça olarak “mzc” kökünden oluşan mizaç “مزاج” hem karışım, kompozisyon hem de erken dönem tıpta bedeni oluşturan dört unsurun karışımı anlamında kullanılmaktadır. Arapça mazaca مزج "karıştırdı" fiilinin masdarıdır (Etimoloji Türkçe, 2012). Mizaç kelimesinin İngilizce karşılığı olan “temperament” kelimesinin kökeni Latince’den gelen “karıştırmak” anlamındaki “temperare” sözcüğüdür (Wikipedia, 2016). Aksu (2016: 128-129) mizacı oluşturan her öğenin, oluşturduğu bütünlük olan mizaçtan farklı olduğunu, genel olarak disiplinlerde dört nitelik ve dört unsurun farklı biçimlerdeki karışımı yani imtizacı sonucunda ortaya çıkan maddi yapı olarak açıklanmasına rağmen nedensellik ilişkisi ile zamanla maddi yapının yanında psikolojik hal, duygu durumu ve karakteri de etkilediğini ifade etmiştir.

Temel olarak tıbbın alanına girmekle birlikte psikoloji, metafizik ve ahlakı da kapsayan bir kavram olan mizaç hakkında Yunan-İslam felsefe ve bilim tarihinde Hipokrat, Platon, Aristoteles ve Galen’in fikirleri öncülüğünde, üç temel problem ve iki çıkarım üzerinden yapılan tartışmalar günümüze kadar devam etmiştir. Üç temel problemlerden birincisi fizik alanını kapsayan; insan bedenini oluşturan karışımların nasıl birleştiği sorunudur. İkincisi psikoloji ve metafizik alanını kapsayan; bu karışımların oluşturduğu bütünün insanı belirtecek yetkinlikte olup olmadığıdır. Üçüncüsü ise ahlak teolojisi alanını kapsayan; bireyin huyları ile fiziki varlığını oluşturan öğelerin dengesi arasındaki etkileşimdir (Türker, 2016).

İnsanın doğasını anlamak üzere Hipokrat ve Galen tarafından ilk olarak ortaya çıkartılan, İbn-i Sina, Farabi, Ebubekir er-Razi gibi müslüman bilim insanları üzerinden sonraki dönemlere aktarılan mizaç teorilerinde, kişiler arasındaki çeşitliliğin sebebi ile ilgili çıkarımlardan birincisi ahlak adı verilen bedensel dört sıvı olan kan, balgam, sarı safra ve kara safranın sıcaklık-soğukluk, yaşlılık-kuruluk nitelikleri ile anasır-ı erbaa adı verilen ateş, su, hava ve toprak unsurları ile etkileşimleri sonucunda kalıtsal faktörler sebebiyle olduğu iddiası; diğer çıkarım ise deney ve gözleme dayanarak insanların benzer unsurlar ile yaşama başlamalarına rağmen iklim, hava, su, beslenme ve sosyal tecrübelerden dolayı birbirlerinden farklılaştığı iddiasıdır. 19. yüzyılın başlarında bireysel farklılıklar sadece beyin ile ilişkilendirilirken, 19. yüzyılın sonları 20. yüzyılın başlarında mizaç ve karakter kavramının farklılığı dile getirilerek, beden sıvısının etkisini savunan temel düşünce devam ettirilmiş; yaklaşımların değiştirilmesi ve fikirlerin kabulünde bilimsel

verilerin yanında etkili olan devrin psikologlarının ve bilim insanlarının hayat öyküleri ve zamanın politik yapısı özellikle Sigmund Freud'un psikanalizci bakış açısı ve John Watson'ın davranışçılık ekolü ile biyolojinin etkisi azalarak deneyim öne çıkartılmıştır. Ancak sonraki dönemlerde aynı şartlardaki ve benzer deneyimlerdeki insanların farklılıkları ile ilgili gözleme ve deneye dayalı aktif araştırma sonuçlarında; zihinsel ve çevresel şartlar ile yapılanan yaşanmışlıkların bireyin his, fikir ve eylemlerindeki farklılıkları açıklamakta yeterli olamayacağı bulgusuna ulaşılarak, biyolojinin etkisi tekrar gündeme gelmiştir. Ebeveyn gözlemlerine dayanan Alexander Thomas ve Stella Chess'in geliştirdikleri dokuz mizaç boyutu ile varyasyonların kapsamında genler aktif kabul edilirken, çevresel etkenlerin de bireyi şekillendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Tiryaki K. ve Tiryaki M., 2016: 2-7).

Şekil 2.10: Mizaçların Tasviri



Kaynak: Lavater, 1778.

Biyolojik yaklaşımda; bireysel farklılıkların sebeplerinden olan bedendeki temel sıvılar; bireyin sağlıklı ya da hasta kabul edilmesinde de etken olduğu üzerinde durulmuştur. Bu konuda Boerre (2000) temel sıvıların ve niteliklerin imtizaç oranlarının, fazlalığının ya da noksanlığının insanların ruh durumlarını, duygularını ve tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkilediğini bildirmiştir. Aydın ve Kuşlu (2016: 24) ise bedensel sıvılardaki karışım oranlarındaki dengenin; bireyin ruhsal ve fiziksel bakımdan sağlıklı, oranlardaki dengesizliğin; hastalığın belirtisi olarak kabul edildiğini bildirmişlerdir.

Antikçağ ve Ortaçağ'da kişinin biyolojik, ahlâkî ve psikolojik fonksiyonlarını etkilediği kabul edilen kan, balgam, kara safra ve sarı safradan oluşan dört sıvıya "Ahlat-ı Erbaa" denilmiştir. Hastalık sebebini bu dört sıvıdaki dengesizliğe bağlayan Mısırlı hekimler, "Ahlat Nazariyesini" geliştiren Hipokrat, bu teoriyle birlikte

hastalığın meydana gelişinde dış tesirlerin de etkili olabileceğini savunan Galen ve İslam düşünce dünyasının yanı sıra 16. yüzyılda fizyolojinin ve biyokimyanın gelişmesi, 20. ve 21. yüzyılda hormonların keşfi ve bağışıklığın önemi ile dört sıvının önemi varlığını devam ettirmiştir. Bu sıvılardan kan, akıcı ve sıcak; beyindeki balgam, akıcı ve soğuk; dalak ve midedeki kara safra (sevda), kuru ve soğuk; karaciğerdeki sarı safra ise kuru ve sıcaktır. Vücuda alınan besinlerin, bu dört sıvıya dönüşmesinde mevsimlerin etkisi olmakta; ilkbahar kanı, yaz safrayı, sonbahar sevdayı, kış da balgamı etkinleştirmektedir. Bu sıvıların oranı, sağlık durumunu belirlemenin yanında mizacı da etkilemekte, İslam düşünce dünyasında; demevî, balgamî, safravî ve sevdâî isimli mizaç teorisini ve Galen'in şekillendirdiği soğukkanlı, sıcakkanlı, asabi ve melankolik isimli mizaç sistemini ortaya çıkarmıştır. Fiziki çevre, astrolojik etkenler, eğitim ve fizyonomi ahlaki tabiatı belirlemekte; tabii mizacın psikolojik mizacı, psikolojik mizacın da insan davranışlarını etkilemesi ahlât-ı erbaa ile ahlak ve huylar arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Erdemir, 1989: 24).

Hipokrat'ın dört beden sıvısını bularak mizaç teorilerinin temelini oluşturmasından sonra Galen bu sıvıların etkileşimi ile ortaya çıkan mizaç tipolojisini tanımlamıştır. Lundin (1989: 53-54), Alfred Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramı ile Hipokrat ve Galen'in geliştirdiği Mizaç Teorisi arasındaki ilişkiye eserinde yer vermiş, Aslan (2008: 15) da çalışmasında Cloninger'in mizaç boyutları ile Hipokrat'ın mizaç tipleri benzerliklerini göstermiştir. Hipokrat ve Galen'in mizaç tipleri ile Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramı, Cloninger'in Psikobiyolojik Kuramındaki mizaç boyutları ve İslami Mizaç Tipolojisi entegre edilerek aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 2.2: Mizaç Unsurları ile Mizaç ve Kişilik Tipolojisi

Bedensel Sıvı Ahlât-ı Erbaa	Unsurlar Anasır-ı Erbaa	Nitelikler	Geleneksel Mizaç Tipolojisi	İslami Mizaç Tipolojisi	Adler Tipolojisi	Cloninger Tipolojisi
Kan	Hava	Sıcak Islak	Sanguin	Demevi (Sıcakkanlı)	Sosyal Yetkin Tip	Ödüle Bağımlı
Balgam	Su	Soğuk Islak	Plegmatik	Balgami (Soğukkanlı)	Alıcı Tip	Sebat Eden

Sarı Safra	Ateş	Sıcak Kuru	Kolerik	Safravi (Asabi)	Baskın Tip	Yenilik Arayan
Kara Safra	Toprak	Soğuk Kuru	Melankolik	Sevdai (Melankolik)	Kaçınan Tip	Zarardan Kaçınan

Dört sıvı açısından biyolojik olarak ele alınan mizaç, zamanla bireyin psikolojik yapısı ile etkileşimde olduğu bildirilmesine rağmen dört sıvının etkileşimi dışında psikolojik açıdan ele alınmış; bireyin duygu, düşünce ve eylemlerini biçimlendiren kavram olarak incelenmiştir.

Mizaç; insanın eylemsel, zihinsel, duygusal psikolojik fonksiyonlarını biçimlendiren, doğuştan gelen, değişmeyen, hayattaki temel önceliklerini, arayışını ve güdülenmesini etkileyen en küçük yapısal çekirdek niteliğindeki ögesidir. Hem pozitif hem de negatif riskleri potansiyel özellik olarak bünyesinde barındırmakla birlikte hangi özelliklerin hangi derecede ortaya çıkacağı aile, inanç, eğitim, kültür, deneyimler gibi çevresel şartlara ve yaş, cinsiyet, fizyolojik ve kalıtsal yapı gibi doğuştan gelen unsurlara göre değişmektedir (Selçuk ve Yılmaz, 2016a: 7). Mizacın değişmediği ifadesine karşın Saxon (2003) çalışmasında, Alexander Thomas ve eşi Stella Chess'in 1950 yıllarının sonlarında "New York Longitudinal Study" isimli 133 çocuğun 30 yıl boyunca duygu ve sosyal dünyalarını gözlemleyen araştırmalarını ele alarak, mizacın doğuştan olsa bile değişebileceğini, zamanla belirgin olmayan şekilde aile ve çocukların birbirlerine benzeyebildikleri sonucunu paylaşmıştır.

Arnold Gessel ve Mary Shirley 1920'li yılların sonu ve 1930'lu yılların başlarında yaptıkları deneylerde; bebeklerin ve çocukların motor ve bilişsel gelişim süreçleri açısından mizaçlarını incelemişlerdir. 1948'de Neilon, Shirley'in motor gelişimlerini incelediği yirmi beş bebekten on beşini bularak, kliniksel açıdan karşılaştırma yapmıştır. Mizaç özellikleri ile başlayan gelişimsel sürecin, sosyal deneyimlerin devamı ile benzer mizaçtakilerin farklılığı ya da farklı özelliktekilerin aynı gelişimsel neticeye ulaşabildikleri ile ilgili çoklu olasılar ile karşılaşılmıştır. 1960'lı yıllarda her bireyde doğuştan mevcut olan aktif bir mizaç tipi olduğu belirtilmiş, erken dönemlerde de mizacın değerlendirilmesinde standartlaştırma geliştirme çalışmaları olmuş ve uygulamalar yapılmıştır. Yapılan biyolojik klinik araştırmalarında; çocukların sinir sistemlerine göre yaşadıklarını yorumladıkları, bu nedenle çocukların verecekleri tepkiler ile ilgili temel bilgilere sadece yaşadıkları olaylar perspektifinden bakılamayacağı tespit edilmiştir (Rothbart ve Bates, 2006: 101).

Mekanik bir yapıdan ziyade organik özelliği olan insan yapısı ile uyumlu çoklu olası kavramı, insan eylemlerindeki esnekliği ifade etmektedir. Bu açıdan çevresel etkinin, mizaç ve genetik faktörlerden daha az etkisi olduğunu ifade eden Belsky ve Pluess (2010: 15-17) araştırmalarında; bireysel farklılıklarda diferansiyel yaklaşımlar eşliğinde; ebeveyn tutumlarının her çocukta aynı etkiyi göstermediğini, ebeveyn kalitesinin düşük olduğu zor mizaçlı çocukların 1. sınıfta diğer çocuklara oranla daha çok problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yalçın (2014: 5) da çalışmasında; çocukların yetiştirilme tarzlarına ve anne-baba tutumlarına karşı etkilenmelerinin mizaçlarına ve genetik yapılarına göre değişebildiğini, duyarlı tarzdaki çocukların büyütölmelerindeki kötü şartlardan ve olumsuz anne baba tutumlarından daha çok etkilenerek olumsuz davranış gösterme potansiyellerinin artabileceği, olumlu şartlar ve tutumlar karşısında daha az sorunlu davranışlar gösterebilecekleri üzerinde durmuştur.

Yetişkinlerde mizaç çalışmaları ise milattan önceki dönemlerde Çin ve Hindistan'da bulunan kadim kaynaklarda başlayıp, Roma ve Yunan doktorların bireyin psikolojisini etkilediğini düşündükleri biyolojik odaklı çalışmalar ile vücuttaki dört çeşit sıvı ile ilişkilendirdikleri dört tipolojiyi ortaya koymaları ile devam etmiştir. Doğu Avrupa ve Sovyet ölkelerindeki mizaç çalışmaları Pavlov'un koşullanma deneyi, aktif araştırmalara sebep olduğu için önemli bir adım olarak sayılmış, deney ile hayvanlardaki farklılıkların sebebi, insanlara da genellenerek sinir sistemine bağlanmıştır (Rothbart ve Bates, 2006: 102-103). Atmaca, vd., (2014: 104) çalışmasında; mizacın kökeninin genetik faktörlerin yanı sıra biyolojik faktörlerle de ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Mizaç ve bağlanma stilleri ile ilgili araştırmasında Dönmez (2016: 2), doğuştan gelen, biyolojik ve eylemsel yön ile bağlanmayı etkileyen kişisel öğelerden biri olarak belirttiği mizacın, bebeklerin aile ve çevreleri ile duygusal etkileşimlerinde gösterdikleri farklılıkların sebepleri arasında kabul edildiğine işaret etmiştir. Rothbart ve Bates (2006: 100) bebeklerin tepkilerindeki ve benlik regölasyonlarındaki bireysel farklılıkların, mizaç kavramı ile açıklanabileceğini öne sürmüşlerdir. Cloninger (2008: 6) ise mizacın tanımını; biyolojik faktör temelinden, erken dönemden itibaren ortaya çıkan tutarlı davranış tarzları ve duygusal reaksiyonlar olarak genişletmiştir.

Bireysel eğilimleri ya da uygun şartlarda ortaya çıkabilecek, açıklanmamış eğilimleri tanımlayan mizaç; duyu odaklı tepkilerde olduğu kadar dikkat ve eylem seviyesindeki kişisel farklılıklarla da ilgilidir (Rothbart ve Bates, 2006: 100). David ve Sebastian (2017: 802) sosyal ve duygusal sağlığın önemli bir unsuru olarak nitelendirdikleri mizacın, bireye has bir stil olarak dünyaya bakış açısını ve tepkisini ifade ettiğini açıklamışlardır.

Psikiyatrik açıdan psikopatolojilerin sebeplerini anlayarak, ideal tanı ve tedavilere yönelebilmek için kişiliğin temel çekirdeği olan mizacın anlaşılması önemlidir. Mizaç yapısının, depresyonu etkileyen bir unsur olduğu da bilinmektedir (Yılmaz, E. D. vd., 2015: 29).

Mizacı, kalıtsal yatkınlık olarak ifade eden Karabulut (2007: 8); çocuklarda bilişsel, duygusal ve devinışsel etkinliklerin çeşitli şekillerde dışavurumu olarak ortaya çıktığını belirterek algısal, nörogenetik, nöroanatomik ve biyolojik özellikler olduğunu, bireyin doğduğu çevre ile adaptasyonunda önemli bir unsur olmakla birlikte dışsal faktörler ile etkileşimindeki çerçeveyi belirleyebileceğini açıklamıştır.

2.3.7.2 Karakter

Karakter kelimesi; Yunanca'da oyma, gravür yapma anlamındaki "charaxo" kökünden gelmektedir. Başlangıçtaki özün, zamanla oyularak gravür şekline dönüşmesini temsil etmektedir (Merter, 2014: 354). Aslan (2008: 9) oyma eyleminin huy üzerinden olduğunu ve kişinin ayırıcı özelliklerini temsil ettiğini; kişiliğin biyolojik öğeleri için huy kavramının, yetiştirilme ile deneyimlenen sosyal ve kültürel öğeleri için de karakter kavramının kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Mizaç özelliklerinin; zamanla kararlı ve sürekli bir şekilde belirginleşmesiyle oluşan, değişime dirençli, bireyde genellikle gözlemlenebilen özelliklerinin tamamına karakter denilmektedir (Selçuk ve Yılmaz, 2016a: 8).

2.3.7.3 Kişilik

Kişilik kelimesinin kökeni; erken dönemdeki tiyatrolarda drama oyuncularının kullandıkları Yunanca ismi "persona" olan maskelere dayanmaktadır. Persona takan kişi; kendi gerçekliğinden uzaklaşarak oynadığı karakteri temsil etmiş, zamanla bireyin yansıttığı tutumlarının ve eylemlerinin bütünü için kullanılmaya başlanılmıştır. Kişilik; benliğe ait olan ve eylemlerine etki eden biyolojik yapı ile

hayat boyunca öğrenilen zihinsel, eylemsel davranış örüntülerini kapsayan huy ve karakterin aktif etkileşiminin nihayetidir (Aslan, 2008: 8). Burger (2006: 23) kişiliği; bireyin istikrarlı davranış örüntüleri olan karakterindeki tutarlılık ile eylemlerini, duygularını etkileyen bilişsel, güdüsel ve duygusal süreçlerin tamamını kapsayan içsel süreç olarak açıklamıştır. Cüceloğlu (2018: 400-403) kişiliği; tutarlı, ayırt edici, farklı öğelerden oluşan sistem özelliği ile iç ve dış çevre iletişim tarzı olarak açıklamış, bilimsel araştırmalarda nesnel durumlar ile ilgili çeşitli kuramların ortaya çıkma sürecine benzer insan denilen kompleks, içsel ve dışsal faktörlerin etkisindeki bir varlığın incelenmesinde de değişik kuramların ortaya çıkmasını olağan karşılamıştır.

Tutarlı davranış kalıpları, içsel süreçlerin kaynağının bulunması ve kişiliğin anlaşılması amacıyla genel olarak altı farklı kişilik kuramı ortaya çıkmış, her biri kişiliğin farklı bir niteliğini incelemiş, bireysel farklılıklara açıklamalar getirmiştir. Psikanalitik yaklaşım, bireysel farklılıklarda bilinçaltının etken olduğunu; ayırıcı özellik yaklaşımı, kişinin sahip olduğu ayırıcı özelliklere göre kişiliğinin şekillendiğini; biyolojik yaklaşım, genetik faktörler ve fizyolojik yapının etken olduğunu; insancıl yaklaşım, bireyin kendini onaylama hissi ve sorumlulukların bireysel farklılıkları ortaya çıkardığını; davranışçılar, koşullanma ve güdülenmenin istikrarlı davranış örüntülerine sebep olduğunu; bilişsel yaklaşım ise bilginin işleme aşamalarındaki farklılıkları etken olarak göstermişlerdir (Burger, 2006: 23).

Doğumla başlayan hayat süresince değişmeyen mizaç; zekâ, cinsiyet, biyolojik özellikler gibi içsel ve aile, eğitim, sosyal çevre, yaşanılan olaylar, kültür, inanç gibi dışsal unsurlar ile etkileşime girerek süreçte değişip, gelişebilir kişiliği oluşturmaktadır (Selçuk ve Yılmaz 2016b: 13). Nüans farklılıkları olsa da genel olarak kişilik; dışarıdan etkinin sözkonusu olamayacağı doğuştan getirilen özellikler ile dolaylı etkilenen özelliklerin karışımı olarak ifade edilebilir.

Riso ve Hudson (2009: 306) kişilik özelliklerini; kişinin kendisini ve çevresini algılayışının, iletişiminin, düşüncelerinin kalıpsal dışavurumu olarak nitelendirmektedirler. Saf öz halinde dünyaya gelmesine rağmen kişilikleri kalıplaşmış, kendi özünden habersiz bireyler tarafından büyütülen çocuğun, özü tanınamadığından gelişimi desteklenememektedir. Büyütülen kişiye uyum sağlama içgüdü ve kabul edilme isteği ile özden habersiz kişilik yapılanması başlamakta,

nesiller boyu devam ederek kalıtsal tıkanıklığa sebep olmaktadır (A.g.e.: 19). Ebeveynler gibi çocuğun yetişkin hale gelmesinde paydaş olan eğitimcilerin farkındalık ile hareket etmeleri hem kendi kişiliklerini hem de öğrencilerinin kişiliklerini tanımaları oldukça önemlidir.

Karabulut (2007: 5), insanın çok yönlü ve ilişkili yapısını örgütlü şekilde bir arada bulandıran yapıyı ego; onu bütün olarak kuşatıp, ego doğrultusunda biçimlendiren yapıyı da kişilik olarak açıklamıştır.

Kişiliği; bireysel davranış ve tecrübelerin temelindeki sebepler olarak ifade eden Cloninger (2008: 2), kişilik psikologlarının kişilik kavramı ile ilgili bildirdiklerini üç temel konuda birleştirmiştir. Bunlardan ilki, kişiliğin nasıl tanımlandığı; diğeri, kişiliğin motivasyon yönü olan dinamikleri ve sonuncusu da biyolojik faktörlerin ve deneyimlerin etkisi ile çocukluktan yetişkinliğe hayat boyunca oluşumunu ve değişimini ifade eden kişiliğin gelişimidir. Kişiliğin tanımlanmasında; benzer özellikteki insanların kategorisini oluşturan tip, bir kişiyi diğerlerinden farklı kılan tanımlayıcı ayırıcı özellik olan kişilik özelliği (trait) ve istatistiki olarak ortaya çıkartılmış, birçok özellikten daha geniş niceliksel boyut olan faktörün kullanıldığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda kişilik özelliği ve tip kavramları ile bir kişiyi diğerleri ile karşılaştırmada nomatetik yaklaşım, diğer insanlarla sistematik karşılaştırmalar yapılmadan bireye odaklanarak yapılan incelemelerde ise idiografik yaklaşımın kullanıldığını belirtmiştir. Diğer temel konu olan kişiliğin dinamiklerinde ise adaptasyon ile sağlıklı insan davranışlarının belirlenerek, sağlıklı davranış ve düşüncelerin tespit edildiğini; kültür, bilişsel süreçler ve toplum konularını kapsadığını bildirmiştir. Son temel konu olan kişiliğin gelişiminde ise; biyolojik etkiler ve kalıtım ile çocukluk ve yetişkinlik gelişimi ele alınarak, çocukluk deneyimlerinin yetişkinliği etkileme derecesi, kişiliğin yetişkinlikte değişip değişmediği konularını içerdiğini bildirmiştir.

Psikobiolojik kuram; yenilik arayışı, ödül bağımlılığı, sabretme ve zarardan kaçınma olarak belirlenen mizaç boyutları ile yetişkinlik döneminde içsel farkındalık bakış açısı perspektifinden kişisel ve sosyal yaşamları etkileyen kendini yönetme, aşma ve iş birliği karakter boyutlarını kapsamakta, öğrenmedeki bireysel ayrımlara göre şekillenmektedir. Hayatın ilk aşamasında gözlemlenebilen ve kalıtsal olan

mizaç boyutları erken çocukluk döneminde, karakter boyutları ise sonraki dönemlerde belirginleşmektedir (Akdede, vd., 2005: 190-204; Arkar, 2008: 116).

Bireyler arasındaki farklılıklara olan ilgi, insanlık tarihi kadar eskilere dayanmaktadır. Bireyi, belirli kişilik özelliğini gösterme derecesine göre kategorize eden kişilik boyutu olan ayırıcı özellikleri keşfedip tanımlayarak, kaç tip insan olduğu ve kişilerin hangi tipten oldukları tespit edilmek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan ilk çalışma ise tipoloji yöntemlerini geliştirmektedir. Hipokrat ve Galen'in mizaç teorisi, tipoloji yöntemine örnektir. Fakat 21. yüzyılda her insanın bir tip yaklaşımına girdiği, aynı tipten olanların benzer, farklı tipten olanların da birbirlerinden tamamen farklı olduğu görüşünü benimseyen tip yaklaşımı tercih edilmemektedir. Bireyi, belirli kişilik özelliğini gösterme derecesine göre kategorize eden kişilik boyutu olan ayırıcı özellikleri, kişilik psikolojisinde ilk kullanan ve ayırıcı özellik yaklaşımını geliştiren kişi Gordon Allport'dur (Burger, 2006: 234-239).

Selçuk ve Yılmaz (2016a: 22) kişilik ve mizaç hakkında bilimsel çalışmaların başlangıcını Allport'un ayırıcı özellik kavramını kullanmasına bağlamış, ayırıcı özellik temelli boyutsal modellerin davranışların temelindeki motivasyonların anlaşılmasında kısıtlılıklara sahip olduğunu bildirmişlerdir. Burger (2006: 237), ayırıcı özellik yaklaşımında; davranışın temelindeki sebebe diğer yaklaşımlara göre daha az vurgu yapıldığını açıklayarak, kişiliğin tanımlanmasına ve sonuç olan eyleme odaklanıldığını ifade etmiştir. Sonraki aşama olan davranışın ardındaki süreçlerde tanımlanan özelliğe ne derecede sahip olunduğunun ayrı ayrı incelendiğini belirtmiştir.

Aslan (2008: 9-16) çalışmasında kişilik özelliklerini sınıflandırmada genellikle kullanılan kategorik modeller dışında, farklı özelliklerin kişilerde farklı yoğunluklarda bulunabileceğini belirten boyutsal modellerin öne çıktığını, kişiliği sistem olarak kabul edip sınıflandırılacağını belirten nomotatik yaklaşım yerine de her bireyin kendine has yapısına vurgu yapan ve kişiliğin kategorize edilemeyeceğini savunan idiografik yaklaşımın kullanılmaya başlanıldığını, boyutsal kişilik çalışmalarına Gordon Allport'un öncülük ettiğini belirtmiştir. Eysenk'in Üç Boyutlu Modeli, Costa ve McCrae'nin Beş Faktör Kişilik Modeli, Cloninger'in Psikobiyolojik Kuramı mizaç ve kişiliği boyutsal inceleyen modeller arasında yer

almış; kişilik bozukluklarının da normal kişiliğin devamlılığı olarak kabul edildiğini bildirmiştir. Ancak kategorik modelin kesin sınırlar koyamadığını, kişiliği yeterince tanımlayamadığını, kategorize etmede sorunlar oluştuğunu; boyutsal modelin ise tek başına açıklayıcı olmadığını bildirerek, kişiliğe bütüncül yaklaşmış, klinik çalışmalarda ortak bir dil oluşturan kategorik yaklaşımların bünyesinde tamamlayıcı olacak boyutsal modelin eklenmesinin yararlı olabileceğini ifade etmiştir.

Kategorik ya da boyutsal modellerde tümevarım yaklaşımı benimsenirken Enneagram Modeli kişiliği kategorik açıdan ele alarak tümdengelim yöntemini kullanmaktadır.

Enneagram; insanda var olan dokuz temel kişilik tarzının, dokuz farklı bakış açısının, değer sisteminin ve var olma sebebinin açıklamasıdır. Kişilik tiplerinin ortak yönlerinin olmasının yanında her birinin kendine ait motivasyonu, tepkisi, tutumu, savunması, alışkanlığı ve davranış şekilleri vardır. Gerçek kimliği farketme yolculuğunda anahtar olan enneagram sisteminde kişilik tarzının tespit edilmesinden sonraki aşama; kişiliğin tanınması, dönüşümü ve gelişimidir. Bireyin biricikliğinden dolayı da her tarzın dönüşüm ve gelişim reçetesi farklı olabilmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 10). Genetik kodlar olarak da ifade edilen mizaç, beraberinde doğuştan potansiyeller de getirmektedir. Ancak bu potansiyeller; kalıtım ile sınırlı kalmayıp, toplumsal faktörler ve bireysel tecrübeler ile etkileşime girerek biçimlenmekte, kişiliği oluşturmaktadır. Metafor olarak açıklandığında doğuştan getirilenler, tohuma; tecrübe ettiği çevresel faktörler, toprağa ve makro sistem olarak da ifade edilen kültür gibi unsurlar, iklime tekabül etmektedir. Tohum, toprağa atıldığında ağaç olma yoluna girmekte ancak ağaç olarak sembolize edilen kişiliğin amacına uygun sağlıklı yetişmesinde, toprağın verimi ve iklim koşullarının uygunluğu son derece önemli olmaktadır (Batı, 2018: 31).

Selçuk ve Yılmaz (2016a: 8) kişiliği oluşturan temel kavramlar olan; mizaç, karakter ve kişiliği açıklarken elma ağacı üzerinden metaforik bir dil kullanmışlardır. Elma ağacının tohumu; mizacı temsil etmekte, yapısal olarak sadece elma ağacının kodlarını taşımakta ve şartlar ne olursa olsun farklı bir meyvenin kodlarına sahip olmamakta, ürünü sadece elma olacak potansiyeli taşımakta ve değişmemektedir. Elma ağacının kalın dalları ise yaşam sürecinde oluşan, kişinin genellikle gösterdiği belirgin, değişmesi zor karakteri temsil etmektedir. Ağacın tamamı ise tohumun içsel

ve dışsal faktörlerin etkisiyle oluşan kişiliği temsil etmektedir. Elma tohumu, elma dışında farklı bir meyve vermeyecek olsa da büyüme sürecinde maruz kaldığı etkileşimlerden dolayı elmanın kalitesini, rengini ve tadını ortaya koyacaktır. Eğitim açısından bu örnek ele alındığında; öğrencilerin mizacı olan mevcut potansiyellerinin değiştirilemeyeceği ancak potansiyellerindeki olumlu ve olumsuzluklara müdahale edilerek karakter ve kişilik değişimi ya da gelişimi yapılabileceği bilgisine ulaşılabilmektedir. Ayrıca elma ağaçları da birbirlerinden farklı olduğu gerçeği ile mizacı etkileyen içsel ve dışsal unsurlar ile kişilik açısından her insanın biricikliği kendini göstermektedir.

2.3.8 Enneagram Tiplerinin Belirgin Özellikleri

Diğer tipolojilerden farklı olarak dinamik bir yapıya sahip olan enneagram sisteminde; dokuz kişilik tarzının sınıflandırılmasında sabit bir yapı izlenmemiştir. Çember içinde her kişilik tarzı birbirleri ile ilişkili olduğu gibi kendi tarzı içinde de farklılıklar gösterebilmektedir. Genel örüntülerden oluşan tarzlarda, birey biriciktir ve dokuz farklı boyut ile var oluşu açıklanmaktadır. Birey, gerçek benliğinin bilincinde, potansiyellerini ve engellenmişliklerini farkederek gelişimini sağlama olanağı bulabilmektedir. Kişilik tarzlarının isimlendirilmesinde sağlıklı seviyeler ele alınmaktadır. Arica tarzında ise ego katılaşmaları açısından tipler isimlendirilmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 24-28). Tiplere ve enneagrama ait unsurlara verilen isimler, enneagram ekollerine göre değişebilmektedir. Kişilik çeşitlemeleri Riso ve Hudson (2009: 25) tarafından kişilik tarzları, Palmer (2019: 59) ile Daniels ve Price (2016: 26) tarafından kişilik tipleri olarak isimlendirilmiştir. Wagele (2001: 16) ise çocukların kişiliklerini enneagram açısından incelediği eserinde çocukların gelişim ve değişim aşamalarından dolayı tarz yerine stil ifadesini kullanmış, gerçek tarzlarının net olarak sonraki süreçlerde ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

TİP 1 Mükemmelliyetçi, Reformcu: İlkeli, hedefleri olan, kontrolcü, kusursuzluk peşinde,

TİP 2 Yardımsever, Sitemkar Verici: İnsanları mutlu etmeye odaklı, merhametli, cömert, kendini göstermekten hoşlanan, talepkar, baskıcı, duygu odaklı,

TİP 3 Başarı Odaklı, Motivatör: Ferdiyetçi, hırslı, imaja önem veren, şartlara göre politik davranan, beğenilme odaklı

TİP 4 Özgün, Bireyci: Trajik, romantik, özgün, içe dönük, ruh hali değişken, anlam odaklı,

TİP 5 Araştırmacı, Gözlemci: Zihinsel, meraklı, mesafeli, bilgi odaklı,

TİP 6 Sadık, Sorgulayıcı: Sorumluluk sahibi, tedbirli, güvenilir, kuşkucu, kendini adayan, güven odaklı,

TİP 7 Maceracı, Hevesli, Ehl-i Keyf: Yeniliğe açık, dışa dönük, eğlenceli, dikkati çabuk dağılabilen, çok yönlü, aşırılığa kaçabilen, keşfetme odaklı

TİP 8 Meydan Okuyan, Reis: Yüksek özgüven, kararlı, güçlü, hükmedici, net, güç odaklı,

TİP 9 Barışçıl, Uzlaştırıcı: İyimser, uyumlu, tutarlı, kopuk, inatçı, huzur odaklı (Riso ve Hudson, 2009: 25).

2.3.9 Enneagram Sistemi ile İlgili Temel Kavramlar

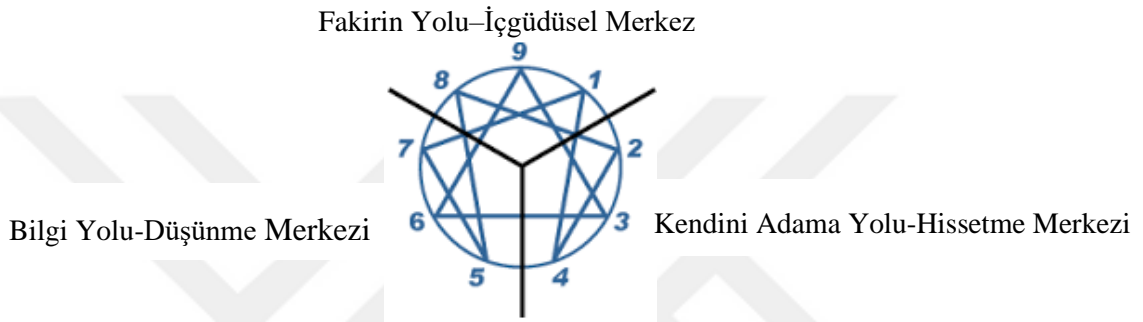
Enneagram sistemine göre kişi; temel, kanat, rahat ve stres tipleri olmak üzere dört tipin etkisinde; tarzının bulunduğu merkez ve tarzının seviyeleri ile etkileşim halindedir. Gurdjieff; düşünce, duygu ve hareket olmak üzere üç merkezin olduğunu bildirmiştir (Ouspensky, 2010: 101). Enneagram sembolündeki çemberin içinde üçgen oluşturan Tip 3, 6, ve 9 merkezleri gösteren ana tiplerdir. Her tip, kanat tipleriyle birlikte üç merkez ile ilişkili ancak bir merkezde yoğunlaşmaktadır (Daniels ve Price, 2016: 96-97).

2.3.9.1 Merkezler

Kadim ilimler ve çağdaş psikoloji; farkındalık bilinci ve anda kalmak üzerine birçok yol, yöntem ve pratik uygulama sunmuşlardır. Geleneksel açıdan bireyin kendini tanıması ve dönüşümünü gerçekleştirebilmesi için ciddi bir disiplinle dünyadan tecrit olmasında üç yol kullanılmıştır. Gurdjieff, bireyin stabil kalamayacağını ya ileriye ya da geriye doğru hareket edebileceğini, insanın kendisi için doğru ya da yanlış bilmesinin, kendisini tanımasından geçtiğini ifade ederek, üç geleneksel yolun birleşimi ile yeni bir sentez ve yaklaşım olan dördüncü yolu oluşturmuş ve enneagramı dördüncü yolun simgesi olarak ifade etmiştir. Dünyada bulunmaya rağmen dünyadan olmamak olarak açıklanabilen dördüncü yolda birey, yaşamın içinde olmasına rağmen gelişim yolculuğunu insanların dikkatini çekmeden ciddi bir disiplin içinde gerçekleştirmekte, yaşadıklarını yolculuğunun ham maddesi olarak

işlemektedir. Gurdjieff'in "Sinsi Adam" olarak adlandırdığı dördüncü yolda üç merkez aynı anda çalışmaktadır. Geleneksel üç yolun birincisi; "Fakirin Yolu" olarak bedeni kontrol etmek, isteklerini aşmak için yorucu eylem ve disiplini içermekte, enneagramda içgüdüsel merkeze işaret etmektedir. İkinci yol ise "Kendini Adama Yolu" olarak adlandırılan duyguları gerçek sevgiye yönlendirmeyi ifade etmekte, enneagramda hissetme merkezine işaret etmektedir. Sonuncusu olan "Bilgi Yolu" ise zihni sakinleştirme ve zihni izlemeyi içermekte ve enneagramda düşünme merkezine işaret etmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 347-349).

Şekil 2.11: Enneagram Merkezleri



Kaynak: The Enneagram Institute, 2018.

Batı kökenli eğitim ve psikoloji alanı; zekanın merkezi olarak zihni kabul etmesi zamanla değişerek, duygusal ve fiziksel zekanın da önemini kabul etmişlerdir. Her kişilik tipi ağırlıklı olarak bir merkezin rehberliğinde hareket ederken diğer iki merkezin de etkisinde kalmaktadır (Daniels ve Price, 2016: 96). Enneagram modeli; bireyin tutum ve eylemlerinin sebebi olarak bu üç merkezin kabulü ile harekete geçmektedir (Batı, 2018: 33)

Palmer (2014: 79) kalp, kafa ve beden/içgüdü unsurlarından oluşan insan zekasının; zihinsel, duygusal ve fiziksel sezgiye sebep olduğu ve merkezler kavramını ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Karın merkezli 8, 9, 1 üçlüsü; beden yolu ile kalp merkezli 2, 3, 4 üçlüsü; duygusal tutum ve tavır ile kafa merkezli 5, 6, 7 üçlüsü; zihinsel yol ile sezgisel intibaya rahat bir şekilde ulaşabilmektedir.

a) İçgüdüsel (Fiziksel) Merkez

Fiziksel merkezli 8, 9, 1 tiplerinde; hızlı karar verme, çözümlenme, somutlaştırma, faydacılık önemli unsurlardandır. İlkel ya da sürüngen beyin olarak da ifade edilen beyin sapının daha aktif olduğu bu merkezde; yeme, içme, cinselliğe dayanan

zevkler, pratiklik, eylemin önceliği, sezgisellik ve ait olma önemlidir. Stres halinde; içgüdüsel davranma, abartılmış özgüven, nesnel düşünme ile karşılaşmaktadır (Batı, 2018: 47-48). Yaşanılanları, içgüdüsel sezgi, kinestetik zeka ve fiziksel duyum ile algılayan bu merkez; gücünü ve konumunu koruyucu stratejiler ile güvenceye alarak hayatı şekillendirmekte, rahatsızlık veren durumları ya da tehlikeleri ekarte etmek istemektedir. İçgüdüsel merkezin diğer merkezlerdeki tiplere etkisi ise eyleme geçebilmek amacıyla kendinden emin olmak ve güç kullanımında dengeyi sağlamaktır (Daniels ve Price, 2016: 98).

b) Hissetme (Duygusal) Merkez

Duygusal merkezli 2, 3, 4 tiplerinde; limbik sistem daha aktif, duygular birincil etken, onay, güç ve görünüşe önem vermek önemlidir (Batı, 2018: 55). Dünyayı, duygusal zeka ile anlamaya çalışır; çevrelerindeki insanlarla iletişimde olduğunu hissetmek için duygusal durumları ile ilgilenip, takipte kalabilirler. Değerli olduklarını ve sevildiklerini hissedebilmek için diğer insanların onayına diğer tiplerden daha çok ihtiyaç duymakta bu nedenle de diğer insanlara uygun imaj oluşturabilmektedirler. Duygusal merkezin diğer merkezlerdeki tiplere etkisi; empati, şefkat gibi duyguları geliştirebilmektir (Daniels ve Price, 2016: 97).

c) Düşünme (Zihinsel) Merkez

Zihinsel merkezli 5, 6, 7 tipleri; beynin neokorteksini aktif kullanan araştırmacı, şüpheli, meraklı, öğrenmeye odaklı, sentezleyen, soruşturan, kavramsallaştıran, analitik düşünen, bilgiye önem veren kişilerdir (Batı, 2018: 38-44). Dünyayı zihinsel olarak algılayan düşünme merkezi; emin olmadıkları, potansiyel olabilecek durumları gözönüne alarak yaşanabilecek sıkıntıları tolere edebilmek üzere hareket etmekte, hayalgücünü kullanmakta, planlama ile netlik elde etmeye çalışmaktadırlar. Zihinsel merkezin diğer merkezlerde bulunan tiplere etkisi; bilgiye ulaşmak, ileri görüşlü olmak, önsezi ile potansiyel tehlikelere karşı önlem alabilmektir (Daniels ve Price, 2016: 97).

Enneagramdaki üç merkezin yapılanmasında; üçlünün bir tipi, o merkezin belirgin özelliğini baskın taşıırken, diğeri az, üçüncüsü ise bu özellikle irtibatını koparan çemberdeki iç üçgen köşelerini temsil eden birincil tarzlar olan 3, 6, ve 9' dur. Hissetme merkezinin birincil tarzı olan üç; hisleri ile bağlarını kaybederek başarıya ve işe odaklanır, bilinçaltında ise değer görme ve kabul edilme duyguları baskındır.

Tarz iki; hissetme merkezini en aktif kullanan, iletişime açık ancak kendi gizil niyet ve gereksinimlerini bastırıldığından farkında olmayan tiptir. Tarz dört ise; ikiden farklı olarak içe yönelmekte, duygularının farkındalığına rağmen ifade edemediğinden yaratıcı yollara başvurmaktadır. Zihinsel üçlüde birincil tarz altı olup; endişelerinden dolayı zihinsel netlikten ve emninlikten kopuk, içsel rehberinden uzaklaştığı için inançlarından ya da başkalarından kararlı olmak için destek ve yardım beklemektedir. Beş tarzı; merkezin zihinsel özelliğini en çok kullanarak pratiklikten uzaklaşmış tiptir. Yedi tarzı ise; pratik ve aktif bir zihne sahip olsa da odaklanmada ve sonuçlandırmada yaşadığı problemlerden dolayı zihinsel özelliği en az taşıyan tiptir. İçgüdüsel merkezin birincil tarzı olan dokuz; içgüdüsel enerjiden, huzur ve rahatlık için uzaklaşarak, başkaları ile özdeşleşip, yaşamını devam ettirmekte, özerkliğini korumaya çalışmaktadır. Tarz sekiz ise, merkezin içgüdüsel enerjisini en aktif kullanan, hükmeden, özgürlüğüne düşkün tiptir. Tarz bir ise; içgüdüsel enerjisini kontrol ederek, hedeflerine yönelme, hislerine uygun davranma eğilimindedir (Riso ve Hudson, 2009: 29-31).

Enneagramdaki merkezler ile tipleri tetikleyen değişimin ve dönüşümün temeli olan koruyucu duygular arasındaki ilişki 2011'de Enneagram Yıllık Konferansı'nda ele alınmıştır. Deneyimlerde ve davranışların biçimlenmesinde aktif rol alan, kompleks bir yapıda ve çeşitlilikte olan duygular, bilinçli halde farkedilirken, bilinçaltında yaşanmışlık ile harekete geçmektedir. Doğumdan itibaren temel ihtiyaçların içinde var olarak erken hayat deneyimlerini, nörobiyolojik açıdan yetişkinlikte kalıcı otomatik ağları oluşturan temel duygularda; denge, uyum, yeniliğe açık olma hedeflenmektedir. Birçok bilimsel çalışma; bilişsel alan ve bilinç üzerine odaklanırken, son dönemlerde duygular üzerine de çalışmalar yapılmaya başlanılmıştır. Tecrübenin, bilişsel ve duygusal kompleks yapısının geçmişten alınarak geleceğe taşınmasında önemli bir yeri olan neokorteksin farklı görevleri olsa da temel görevi; ilkel duygusal tepkileri düzenleyen ağlar ile hayatı anlamlandırmak, geçmişteki yaşanmışlıklar ile an arasındaki ilişkiyi sağlayarak geleceğe hazırlanmaktır. Hayvanlardaki duygular üzerine araştırma yapan nörobiyolog Jaak Panksepp'in bazı teorik düşünceleri bilimsel olarak eleştirilse de tüm memelerin yedi farklı duygudan oluşan birincil duygu sistemi açıklaması önemlidir. Bu sistem; uyarı niteliğinde eyleme yönlendiren caydırıcı ve pozitif duygular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birincil duygu sisteminin önleyici ve uyarıcı etkiye sahip;

koru, öfke ve panik/keder duyguları enneagram öğretisinin dönüştürücülüğü ile ilgili, merkezler ile uyumludur. Bir nevi olumsuz duygular olarak da ifade edilen uyarıcı, caydırıcı duygular; insanların temel ihtiyaçlarında dengeyi sağlayacak davranışlara dikkat çeken, eksikliğinde hissedilecek acıdan kaçınmak için bireyi motive ederek koruma sağlayan, doğuştan gelen biyolojik değer sistemleridir. Gelişim psikolojisi, biyoloji ve nörobiyoloji ile ilişkili olan tiplere bağlı dönüştürücü duygular, birbirleriyle de etkileşim halindedir. 5, 6, 7 üçlüsünün temel önleyici duygusu korku olup; öngörülebilirlik ve güven temel ihtiyaçlarındandır. İlkel olarak hayvanlarda potansiyel tehlikeye karşı uyarı niteliğindeki fizyolojik tepkilerden, hareketlilik içeren koruyucu davranışlara hazırlık niteliğindedir. 8, 9, 1 üçlüsünün temel önleyici duygusu öfke olup; dürüstlük ve işlerin kontrol altında olduğunu hissetme temel ihtiyaçlarındandır. İhtiyaçların önündeki engelleri ve engellenmişlik hissini aşmak için gücü muhafaza ederek olağandan abartılı davranışlara yönlendiren, enerjiye sebep olan, çevrede korku uyandıran, bazen de savunmasız hissetmeye sebep olan duygudur. 2, 3, 4 üçlüsünün temel önleyici duygusu keder olup; temel ihtiyaçları da bağlanma ve başkalarına destek olarak ilgilenmektir. İç güdüsel olarak bakıma muhtaç çaresiz yavrular ile bakıcılar arasındaki koruma ve besleme amaçlı bağlantıyı temsil eder. Bu metaforun iş hayatına uygulanmasında; insanların ihtiyaçlarına olan hassaslık, şefkate dönüşmekte, sosyal destek ve iletişime geçme ihtiyacındaki sorunlarda, kopukluğun farkındalığı ile kendilik bilinci öne çıkmaktadır (Arthur, Daniels ve Killen, 2016).

Batı (2018: 268) hangi merkezin temel duygusunda benlik kristalleştirse, benlik motifinin de o merkezde oluştuğunu ifade etmiştir. Örneğin; ağırlıktaki temel duygu öfke ise; benlik kristalleşmesi içgüdüsel merkezde olup, benlik motifi 8, 9, 1 üçlüsünden biridir. Eğer öfke duygusu; dış dünyaya ait ise sekiz, eğer içe yönelik ise bir ve eğer bastırılmış ise dokuz olabilmektedir. Ağırlıkta olan temel duygu korku ise; benlik kristalleşmesi zihinsel merkezde olup, benlik motifi 5, 6, 7 üçlüsünden biridir. Korku dış dünyaya yönelik ise yedi, iç dünyaya yönelik ise beş, bastırılmış ise altıdır. Benlik kristalleşmesi hissetme merkezinde ise benlik motifi 2, 3, 4 üçlüsünden biridir. Duygular dışa yönelik ise iki, içe yönelik ise dört, bastırılmış ise üçtür. Riso ve Hudson (2009: 346) da tarih boyunca kullanılan yol, yöntem ve uygulamalardaki asıl amacın; kişilerdeki merkezlerin asıl niteliklerine yönelmeleri olduğunu açıklamışlardır. Merkezlere göre gerçek bir dönüşüm ve gelişime olanak

sağlayan ulaşılması gereken gerçek nitelikler içgüdüsel merkezde; enerji, anda olma, bütünlüğü ve birliği farketme, hissetme merkezinde; doğallık, erdem, gerçek kimlik ve sevgi, düşünme merkezinde ise; netlik, sakın bir zihin ve kabulleniciliktir. Merkezlerin hızlı çalışma sıralaması; duygusal, fiziksel ve zihinseldir. Öğretiler ve disiplinler ile zihinsel merkezin daha hızlı çalışması, verimli kontrol edilmesi, üç merkezin de aynı anda tekamül etmesi amaçlanmaktadır (Gurdjieff International Review, 1998).

Riso ve Hudson (2009: 265-269) Hint, Şakra gibi eski öğretilerde merkezler kavramı ile karşılaşarak benzerliklerin tespit edildiğini bildirmişlerdir. Gurdjieff'in zeka, duygusal ve devinim olarak ifade ettiği merkezleri; düşünme, hissetme ve içgüdüsel olarak isimlendirmişlerdir. Merkezlerden birinin tetiklenmesi, diğerlerinin benliği korumak için eyleme geçmesine sebep olabileceğini açıklayarak, merkezlerin etkileşimine dikkatleri çekmişlerdir. Benliğin içgüdüsel merkezde tetiklenmesi ile yaşanan gerginliğin tolere edilerek, işlevselliğin korunması için duygusal merkez aktifleşip, hayali bir benliğe sığınarak yeni duygu biçimleri oluşmaktadır. Hayali benliğin içsel boşluğuna sahip duygusal merkez, sahte benliğin ortaya çıkma korkusu ve endişesi ile zihinsel merkezi tetiklemekte ve kısır döngü bu şekilde devam edebilmektedir. Böylelikle gerginlik yerine; varlığın kendisini hissetme, sahte benlik yerine; gerçek kimliğin biricikliğini yaşama, korku ve endişe yerine de varlığın kaynağındaki güvenlik hissi aktifleştirilmelidir. Modelin saat şeklindeki imajinasyonunda; beden ile etkileşime girilerek kalp aktifleşmekte, kalbin açılması ile zihin sakinleşmekte, öz varlık ile temas sağlanarak bütünlük hissedilmektedir.

Merkezlerdeki Dengesizlik

Wagner and Walker (1983), sözlü aktarım geleneğinden gelen, Nakşibendi tasavvuf sistemine dayandığını belirttikleri enneagram modelinde dokuz tarzın doğalarına uygun gerçekliği yaşadıklarını bildirmişlerdir. Tarzın temel eğilimi; dışsal etkenler sebebiyle gerçek benliğin olumsuz bir taklidi haline geldiğinde, düşüncelerde, duygularda ve davranışlarda kendini tekrarlama, kalıplaşma söz konusu olduğunu, egonun belirginleşmesiyle savunma mekanizmalarının aktifleşip, bireyin kendini sınırlandırdığını ve doğası dışında yapay bir gerçekliği yaşadığını, kendi doğasının farkındalığında ise özgürlüğün ve potansiyelin ortaya çıkmasına zemin hazırlandığını belirtmişlerdir.

Gurdjieff, tüm insanlarda düşünme, hissetme, içgüdü olmak üzere kişiliğin temelini oluşturan mekanik aygıt olarak adlandırdığı üç alt merkez ile potansiyel ve bilinçlilik hali olarak tanımladığı üst duygusal ve üst entelektüel olmak üzere iki üst merkez olduğunu açıklamıştır. Kişinin benliğindeki ahenk için alt merkezlerde yapılacak çalışmalara rağmen, üst merkezlerde çalışma yapılmasına ihtiyaç olmadığını, alt merkezlerdeki dengesizlik ve çarpıklığın üst merkezlerdeki bilincin görülmesini engellediğini açıklamıştır. Alt merkezlerdeki dengesizlik ve çarpıklık ile kişilik tanımlanırken, merkezlere ait enerjiler ile kişilik kendini beslemekte, yapay ve mekanik bir yapı olarak kendini ortaya çıkartırken, merkezlerdeki ahenk ile bilinen kişiliğin biterek üst bilinçteki merkezlerin kendilerini gösterebileceklerini savunmuştur. Dengesizliği düzenlemek için yapılan içsel çalışmalarda; birincil tarzlar olan 3, 6 ve 9 zamanla ihmal ettikleri, ahengin kaybolduğu kendi merkezlerinde çalışma yapacaklarından, gelişim yöntemleri devrim niteliğinde daha zor olmakla birlikte, ikincil tarzlar olan 2, 4, 5, 7, 8 ise aktif olmayan bastırılmış merkezleri üzerine daha çabuk çalışmaya başlayabilecekleri ancak dengenin sağlanmasının zaman alabileceği evrim niteliğindeki gelişme yöntemini takip etmeleri önemlidir (Riso ve Hudson, 2009: 269-275).

Tablo 2.3: Tiplerin Merkezler ile İlişkisi

BİRİNCİL TARZLAR		
TİP	GELİŞİM YOLU KOPUK MERKEZ	ETKİLENDİĞİ MERKEZLER
ÜÇ	Hissetme Hislerinin farkındalığı ile bilinçdışı duyguların etkisinin azalması	İçgüdü - Düşünme İş yapıyorsam, varım.
ALTI	Düşünme Sessiz zihni besleyerek, kendi iç kılavuzunu farketme	Hissetme - İçgüdü Hisler ile eyleme geçme
DOKUZ	İçgüdü İçgüdüsel enerjiyi yüzeye çıkartarak, varlığının canlılığına ve gücüne ulaşma	Düşünme - Hissetme Eylemden uzak düşünme, ilgisiz

İKİNCİL TARZLAR			
TİP	1. MERKEZ	2. MERKEZ GÖRÜNÜM	3. MERKEZ GELİŞİM
BİR	İçgüdü Varoluş kopukluğu	Hissetme Duygusal enerji ile aktifleşme	Düşünme Zihnin sakinliği ile esneklik
İKİ	Hissetme Hissetmek yerine	İçgüdü Hislerini eylemde gösterme	Düşünme Sessiz zihnin iç kılavuzluğu
DÖRT	Hissetme Hislerdeki eksiklik	Düşünme Düşünerek çözme	İçgüdü Hislerini eyleme dökme
BEŞ	Düşünme Düşünüyorsam, varım	Hissetme Düşüncelerini canlı kılma	İçgüdü Fiziksel ihtiyaçları farketme
YEDİ	Düşünme Zihnin sakinleşmesi kayboluş fikri	İçgüdü Düşüncelerini aktifleştirme	Hissetme Zihinsel sakinlik
SEKİZ	İçgüdü İçgüdüleriyle özdeşleme	Düşünme Eylemlerini meşullaştırma	Hissetme Hislerini farketme

Kaynak: Riso ve Hudson, 2009: 269-302.

2.3.9.2 Kanatlar

Her birey, sahip olduğu saf özü temsil eden, değişmeyen ancak gelişen ve özelliklerini taşıdığı temel bir tarzı olmasına rağmen sadece bu tarzın etkisinde ve sınırlandırmasında değildir. Dinamik bir model ve analitik olarak detaylandırılmış sistem ile enneagram sembolündeki ana tipinin sağındaki ve solundaki kanat adı verilen tiplerin de etkisinde kalmakta, böylelikle kendine has davranışlara ve tutumlara sahip olabilmektedir (Batı, 2018: 66-67).

Selçuk ve Yılmaz (2016a: 20) enneagramın farklı yorumlanmasıyla oluşturulan DTMM’nde kanat mizaç olarak ele aldıkları kanat etkisinde enneagram ile aynı görüşte olduklarını, her kişinin baskın ya da pasif bir kanat etkisine sahip

olabileceğini ancak kanat etkisi derecesinin kişiden kişiye farklı olabileceğini bunun da saf tiplerin görülmemesinin sebebi olduğunu açıklamışlardır. Palmer (2014: 64) da ortak kaygıların ve duyguların yaşanmasına rağmen aynı tipteki bireylerin kanatlar sayesinde farklı olabilecekleri üzerinde durmuştur.

Kişilik tarzında sadece bir kanadın ya da her ikisinin de etkisi mümkün olabilmektedir (Daniels ve Price, 2016: 30; Batı, 2018: 67). Palmer (2014: 64) tiplerin kanatlarının birinin baskın olmasına rağmen, diğer kanadın da etkisinin olabileceğini açıklamıştır. Ancak Riso ve Hudson (2009: 32), kanat kavramını enneagramda kabul etmeyenlerin de olduğunu, kendilerinin ise sadece bir kanadın baskınlığının yanında, kişiliklerin sembol üzerindeki yaylardaki yoğunlaşma konumlarına göre kabul ettiklerini açıklamışlardır. Merkez noktadan uzaklaşıp, kanatlara yaklaştıkça etkinin arttığını tip üç üzerinden örneklemiştir. Eğer bir kişinin temel kişiliği üç ve kişiliği ikiye doğru giden yayda netleşmişse, iki kanatlı üçtür. Ancak merkez noktasında netleşme varsa ya hiçbir kanadın etkisi yoktur ya da her iki kanadın dengesi söz konusudur. Tiplerin birbirlerinden farklı olmalarına rağmen etkileşimde olduklarını, her iki kanada da sahip olunabildiğini iki kanatlı için dörtten de özellikler taşıyabileceği ile örnekleyerek, insanlığın gizliliğinin sembolü olarak kabul ettikleri enneagramın kişinin zihin ve ruhunda var olduğunu belirtmişlerdir.

Üçler yasasının enneagram sembolündeki ifadesi olan 3, 6, 9 noktalarının kanat tipleri, buldukları merkezlerin etkisindeki duygu çeşitlemeleridir. Palmer (2014; 63-64) 3, 6 ve 9 tiplerinin merkezlerindeki duyguları özümlediklerini, kanatlarının da bu duyguların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış çeşitlemeleri olduğunu açıklamıştır. Hissetme merkezindeki üç noktasının kanatları olan iki ve dördün, ne hissettikleri üzerine ve imaja odaklandıklarını, zihinsel merkezdeki altının kanatları olan beş ve yedinin, etken ve edilgen şekilde korkuya sahip olduklarını, içgüdü merkezindeki dokuzun kanatları olan bir ve sekizin, öfkeye yönelimli olduklarını belirtmiştir. Ancak diğer tiplerin birincil tarz olmadıklarından; duygunun içsel ve dışsal yansımasının olmadığını bildirmiştir. Beş kanadı olan dört, daha içe dönük, üç kanadı olan dört ise daha hareketli örneğini vererek aynı tipteki bireylerin çeşitliliklerini ifade etmiştir.

2.3.9.3 Rahat ve Stres Tipleri

Kendini tanıma yolculuğunda fizyolojik ve psikolojik hareketlerin başlatıcısı olan stres ve duyguların, hedeflerin, farkındalığın etkeni olan güven, bireyin eylemlerinin, tutumlarının ve motivasyonunun sebeplerindedir. Batı (2018: 70-72) güven ve stres kavramını durumsallık açısından ele alıp, sürece işaret etmekte, fikir, his, eylem gibi birçok boyuttan oluştuğu üzerinde durmaktadır. Kişinin çevresindekileri nasıl algıladığı ile nesnel olarak stres ve güvenin şekillendiğini belirtmiş, bireyin birçok etken açısından yaşadıklarını inceleyip, anlamlandırması ile stres ya da güven duygusunu hissettiğine ve yaşadığına dikkatleri çekmiştir. Enneagram sistemi, bireyin ayırıcı kişilik özelliklerini, davranışlarını, seçenek tarzlarını açıklamanın yanında farkındalık kazandırarak, bunların oluşmasındaki motivasyon temellerini de açığa çıkarmaktadır. Bu çözümler ışığında da stres ve güvendedeki tutumlara dikkat çekerek, bilinç kazandırmakta, dinamik bir sistem olduğunu göstermektedir.

Temel tipin değişmemesine rağmen içsel ve dışsal faktörlerden etkilenerek, bireyin gün içindeki ruhsal değişiminin açıklamasında kullanılan bu kavramlar enneagram literatüründe çeşitli isimlerle tanımlanmaktadır. Daniels ve Price (2016: 30) rahat ve stres tipleri, Batı (2018: 71) rahat ve stres noktaları, Riso ve Hudson (2009: 33) gelişme ve çökme yönü, Palmer (2014: 64) baskı ve güven noktası, Karabulut (2007) entegrasyon ve ayrılma yönü, Wagele (2001: 14) oklar olarak ifade etmişlerdir.

Palmer (2014: 64) enneagram sembolünde stresi temsil eden baskı ve eylem noktasının ok yönünde, rahat noktasının ise okun tersi yönünde olduğunu, Riso ve Hudson (2009: 34) ayrı iki çemberde ele alınan gelişme ve çökme yönünün bilindiği takdirde oklar silinerek bir çember üzerinde ele alınabileceğini bildirmişlerdir. Palmer (2014: 65-66) güven noktasının; tipin sağlıklı gelişimine, stres noktasının ise olumsuzluğa işaret ettiği görüşünü destekleyenlerin olmasına rağmen yaptığı görüşmeler sonucunda; tipin rahat noktasının olumsuz yönlere de sebep olabildiğini, tipin stres durumunda etkilendiği baskı noktasının da potansiyellerin gelişmesine vesile olduğu deneyimlerini paylaşmıştır. Daniels ve Price (2016: 30) ise bu yorumlara ek olarak bireyin rahat hattının; kendisini güvende hissettiği durumlar dışında sorumlulukların ve yorgunluğun ağırlığı altında kalındığında da aktifleşebileceğini açıklamışlardır. Birey, içinde bulunduğu şartlardan dolayı stresi arttığında temel kişilik tipi başatmakta zorlanınca çökme yönü aktifleşmekte,

enneagram sembolünde 1-4-2-8-5-7-1 ve 9-6-3-9 çizgileri üstünde ilerlemektedir. Birey güvende olduğunu hissettiğinde gelişme yönü aktifleşmekte, sembolde ise 1-7-5-8-2-4-1 ve 9-3-6-9 yönünde ilerlemektedir (Riso ve Hudson, 2009: 33). Palmer (2014: 65) içe dönük olarak nitelendirilen beşin stres altında iken yedinin etkisiyle daha dışa dönük ve iletişimde olabileceken, güvende hissettiğinde ise hükmedici konumundaki sekizin özelliklerini gösterebileceğini açıklamıştır.

Kişilik tipinin sağlıklı seviyedeki özellikleri, entegrasyon (rahat) yönü ile dengelenerek potansiyelin ortaya çıkmasına imkan vermektedir. Benliğin hediye niteliğindeki özellikleri ile özdeşleşmesi durumunda gelişime direnen bir yapıya düşerek durağanlaşmasını önlemek için modelin devinim halindeki canlı ve ilişkili yapısına dikkat edilmeli, gelişim yönündeki güçlü yönleri dengelenmelidir. Aksi takdirde dengenin sağlanamaması ile tipin zıt özellikleri ile çökebileceği bilinmelidir. Örneğin birin, yüce amaca sahip olması yedinin gerçeği keyifle kabulü ile dengelenmedikçe esnek olmayan düşünceler ile kalıplaşmaya sebep olabilmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 341-344).

Enneagram modeline göre her birey, hayat boyunca dört kişilik tipinin etkisindedir. Bunlar; temel kişilik, rahat, stres ve kanat tipleridir. Örneğin; temel kişiliği sekiz olan bireyin, kanat tipi dokuz ya da bir, güvende olduğunda ikinin olumlu, stres halinde ise beşin olumsuz özelliklerini sergileyebilmektedir.

2.3.9.4 Enneagram Modelinde Seviyeler

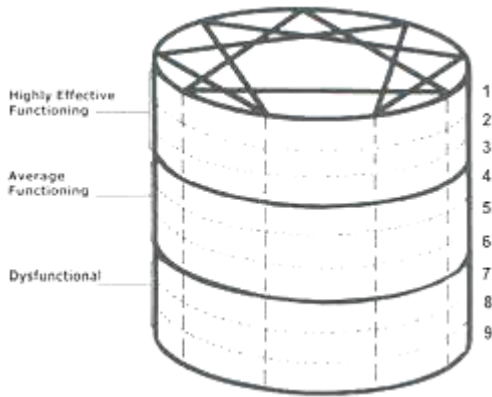
Claudio Naranjo ve Cizvit rahipleri genel bilgi ile tiplerin tanımlamalarını yaparken tipin kompleks iç yapısı ve özellikleri hakkında yeterince bilgi vermemişlerdir. 1977 yılında Don Richard Riso seviyeleri bularak, Russ Hudson ile geliştirme çalışmaları yapmıştır. Bölünmez bütün olan tarzın içindeki her seviye, tarzın ayrılmaz parçası ve diğer tarzlar ile yatay simetri oluşturması zihinsel açıdan anlaşılır, uygulama açısından da pratiklik taşımaktadır. Birey, belirli bir seviyede kalıcı olmadığından tarzının içinde yukarı aşağı hareketi sonucunda farklı özellikler, tutumlar, savunmalar sergilemekte, insan denilen karmaşık yapının seyrini göstermektedir. Seviyeler sağlıklı hale geldikçe tarzın özellikleri tersine dönebildiğinden seviyeler bilinmeden, tarzlar hakkında genelleme yapılmamalıdır. Seviyelerdeki psikolojik çeşitlemeler, savunma tarzları, birbirine geçmiş duyguların tamamı, tarzın örüntülerini ve tutarlılığını oluşturmaktadır. Her tarzın içinde üç sağlıklı, üç averaj,

üç de sağlıklı olmak üzere dokuz seviye bulunmaktadır (Riso ve Hudson, 2009: 148-152). Averaaj seviye; tarzın genel özellikleri, sağlıklı seviye; tarzın idealleri, sağlıklı seviye ise; tarzın karşılabileceği potansiyel sorunları ifade etmektedir.

Her kişi, gündelik yaşantısında ideal özellikleri olan sağlıklı seviyeden, patolojik seviyelere dalgalanmalar yaşayabilmektedir. Temel tarzını etkileyen kanat, stres ve rahat noktaları ile bu değişimler kutuplaşarak tipe ait yorumlamalarda genellemelerden dolayı hatalar yapılabilmektedir. Sistemin gelişim psikolojisine dayanan bu yapısı ile sağlıklı seviyelerin yaşanmaması durumunda bile neler olabileceği, nasıl davranılması gerektiği hakkında ön bilgilendirme imkanı ile önleyici tedbirlere olanak sağlamaktadır. Özellikle çocukluk örüntülerindeki belirgin özelliklerden yaşanmışlıkla şekillenen yetişkin örüntülerine getirdiği açıklamalar ile enneagram sistemi, kişilik atlası olarak da kabul edilmekte, bireyin kendisi, çevresindeki yaşanmışlıkları ve olanları anlamlandırmada pragmatik bir bakış açısı sunmaktadır (Batı, 2018: 266-269).

Seviyeler; farkındalığın, potansiyelin, bilincin ölçüsü olarak aynı tarzdaki kişiler arasındaki değişimin yanı sıra bireyin kendi içindeki varyasyonlarını, kişilik ile özdeşleşme durumlarını, sonuçlarını, savunma sistemini, kurtulma reçetesini de sunmaktadır (The Enneagram Singapore, 2019).

Şekil 2.12: Enneagramdaki Seviyeler



Kaynak: The Enneagram Singapore, 2019.

Gelişim seviyeleri; benliğin durumuna ve benlik bilincinin düzeylerine bağlı olarak kişilikteki devinimi göstermektedir. Ego, en sağlıklı olan Seviye 1’de kendini göstermezken, Seviye 2’den Seviye 9’a olan devinimde kişiliği zorlayarak etkisini artırmaktadır. Sağlıklı seviyelerde etkisinin az olması; bireyin özgürlüğüne işaret

etmektedir. Tinsel açıdan Seviye 1’de bireyin özü kutsal olanın farkındalığında, temel arzusuna kavuşmuş ve temel korkusundan uzaklaşmıştır (Batı, 2018: 274).

Gelişim Seviyeleri

Gelişim seviyeleri; sağlıklı, averaj ve sağlıksız olmak üzere üçlü üçer gruba ayrılmıştır. Sağlıklı seviyeler; Seviye 1, 2 ve 3, Averaj Seviyeler; Seviye 4, 5, 6, Sağlıksız Seviyeler; Seviye 7, 8, 9 olarak yapılandırılmıştır.

a) Sağlıklı Seviyeler

Seviye 1: Varlığın özü ile irtibatı kaybetmenin sebep olduğu temel korku ile başedebilen birey, özgürleşerek benliğini geçip, öze tekrar ulaşabilir, temel arzusunu gerçekleştirebilir, potansiyellerini farkedebilir. Seviye 1; benliğin saydamlaşması, öze varmanın sonu, öz ile olmanın başlangıcıdır (Riso ve Hudson, 2009: 163). Bu seviyede entegrasyon yönü aktif, kişiliğin esnekliği ve dengesi mevcuttur (Batı, 2018: 275).

Seviye 2: Psikolojik Potansiyel Seviye olarak da isimlendirilen bu seviyede; temel korku ile mücadele başlamakta, kaybetme ile savunma sistemi ortaya çıkmakta, dengelemek amacıyla da temel arzu kendini göstermektedir. Birey, sağlıklı seviyede olmasına rağmen bu mücadelenin hareketlenmesi ile egonun ideali olan temel arzuya ulaşma çabasında oluşan savunma ve egodaki endişeden dolayı kendi doğasından uzaklaşmaya başlamaktadır. Birey, temel doğası ile irtibata geçtiğinde zaten kişiliğine ait ideali olan tipinin temel arzusuna ulaşmış olacak ancak zıt yönlü düşünüldüğünde temel arzuya ulaşma çabaları ile kendi doğasından uzaklaşacaktır (Riso ve Hudson, 2009: 164). Savunma mekanizmaları ve temel arzuya ulaşma çabaları ortaya çıktığında, birey kendi doğasından uzaklaşmakta, sağlıklı seviyesi düşmeye başlamaktadır.

Seviye 3: Toplumsal Değer Seviyesi olarak da adlandırılan Seviye 3, sağlıklı seviyenin son aşaması olmasına rağmen ikincil korku ve arzular ile girilen mücadelede zayıf düşme neticesinde ego, bulunulan ortama ve topluma uygun bir kişilik ortaya çıkartmaktadır (Riso ve Hudson, 2009: 164). Seviye 3 sağlıklı seviyelerde benliğin en etkin olduğu seviyedir (Batı, 2018: 276).

b) Averaj Seviyeler

Her tip kendini güvende hissettiğinde, averaj seviyede gelişme aşamasında ilerlemeye başlamaktadır (Riso ve Hudson, 2009: 75).

Seviye 4: Averaj Seviyelerin ilk seviyesi olan Seviye 4; Dengesizlik Seviyesi olarak da ifade edilmekte, her tarzın benlikte takılmasına sebep olan düşünce ve eylemleri ifade eden *Özel Tahrik*'e yönelmesi sonucu; ego gücünü artırmakta, savunma baskınlaşmakta ve ahenk kaybolmaya başlamaktadır. Birey etkin bir hayat sürmesine rağmen, öz ve an farkındalığı kaybolmaya başlamaktadır. Her tarzın tutku ve takılma noktalarının belirginleştiği Seviye 4'te ego ile bütünleşerek tipin takılma ve tutkularında yoğunlaşma sözkonusu olmakta, genel problem görülmemesine rağmen önlem alınmadığında içsel alanda ve diğer kişilerle iletişimde problemler ortaya çıkma ihtimali doğmaktadır (Riso ve Hudson, 2009: 164-165). Benliğin baskınlığı ile savunma sistemini devreye sokan bireyde, dengesizliklerin kendini gösterdiği, kişiliğin bozulmaya uğradığı ilk seviye olarak Batı (2018: 276) tarafından ifade edilmiştir.

Seviye 5: Kişilerarası Kontrol Seviyesi olarak da adlandırılan Seviye 5'te, yaşanan dengesizlik telafi edilmediğinden birey çevresindekilerini kontrol etmekte, ego da varlığını taşkın bir şekilde göstermekte, bilinçaltından gelen istekler, üst bilincin kontrolü ya da durdurması ile çatışmalar yaşanmaktadır. Birey, çevresini kendi temel arzusuna ulaşmak amacıyla kullanmakta, savunma sistemindeki olumsuzluklar ve diğer insanlarla yaşanan problemlerden dolayı kaygılar yaşanmaktadır (Riso ve Hudson, 2009: 165). İletişimde empatiden ayrıldıkça yaşanan iletişim kazalarından dolayı savunma sisteminin en aktifleştiği seviyedir (Batı, 2018: 277).

Seviye 6: Aşırı Dengeleme Seviyesi olarak nitelendirilen Seviye 6, bilinçaltından gelen arzulara ulaşmakta yaşanan problemlerden dolayı ortaya çıkan çatışma, kaygı halini dengelemek amacıyla normalüstü önlemlerin alındığı, her tipe özgü benmerkezciliğin gösterildiği, nevrotik davranışların sergilendiği seviyedir (Riso ve Hudson, 2009: 165). Ortalama seviyenin son aşaması olan Seviye 6, sağlıklı seviyeye aralanan kapı niteliğindedir. Birey, içinde bulunduğu durumun kaygısından, çatışmasından, huzursuzluğundan kurtulmaya çalışıp, başarısız oldukça, saldırgan davranışlar göstermektedir. Sağlıklı seviyelerdeki savunma sistemi, benliği güçlendirirken Seviye 6'da benliğin görevini önlemektedir (Batı, 2018: 277).

c) Sağlıksız Seviyeler

Seviye 7: Zarar verme ile nitelendirilen Seviye 7, sağlıksız seviyenin ilk aşaması olup, yaşanan olumsuz anların ve kriz durumların sonucunda savunma sisteminin çökmeye başlaması ile aşırı tepkisel davranma, hayatı umutsuzca devam ettirme ikilemiyle egosunu baskın bir şekilde korumak için dengenin kaybedildiği bir seviyedir (Riso ve Hudson, 2009: 166). Birey, çevresindeki insanlara karşı takındığı savunmacı tutumu kendine de göstermekte, denge düzeyinden ayrılarak çökme düzeyine geçmekte, alınma, yanlışlara karşı aşırı hassas olma, bireysel gereksinimleri önceleyerek insanlara karşı işgalci tutum sergilemekte, insanlarla çatışarak gergin ortamlara sebep olmaktadır. Ancak bireyin dengesizlikler yaşayıp, sağlıksız seviyede olmasına rağmen patolojik bir durum söz konusu değildir (Batı, 2018: 277-278).

Seviye 8: Kaygıların çoğalmasıyla, yaşanan içsel çatışmalardan kurtulmak amacıyla birey gerçeklerden uzaklaşarak, kendi gerçekliğini yaşadığı bu seviye, Sanrı ve Zorlama olarak nitelendirilmiştir. Zihinsel, duygusal ve eylemsel olarak gerçeklikten kopuş ile kendi doğasında var olan özgürlük kaybedilmiştir. Kişilik bozuklukları bu seviyede kendini göstermekte, patoloji hali yaşanmaktadır (Riso ve Hudson, 2009: 166). Nesnesi olmayan, nedensiz yaşanan endişeler hayatı kapsamakta, bireyde içsel çatışmalara sebep olmaktadır. Gerçekten kaçma ya da yapay gerçekliği kabul ile duygusal, eylemsel, zihinsel yetilerde denge kaybedilmekte, tutum ve eylemleri zorlantılı olabilmektedir (Batı, 2018: 278).

Seviye 9: Seviye 2'de varlığını gösteren ego, seviyeler ilerledikçe baskın hale gelerek Seviye 9'da yıkıcı duruma geçmektedir. Sağlıksız seviyelerin sonuncusu olan bu seviyede özgürlük kaybedilerek, Marazi Yıkıcılık niteliğiyle normal üstü yıkıcı tutum ve eylemler ile psikoz durumu yaşanmaktadır. Sanrılı bir hal ile yaşanan krizlerin sebep olduğu ağır durumlardan kurtulmak amacıyla, birey farkında olarak ya da olmayarak diğer insanlara ve kendisine zarar verebilmekte, ruhsal çöküş, şiddet ya da ölüm ile sonuçlanabilmektedir (Riso ve Hudson, 2009: 166-167). Yaşanan benlik krizi ile acılar içindeki birey, her daim endişeli, gerçeklikten kopmuş, hezeyan hali ve tahrip edici özelliğiyle psikotik çöküş neticesine gitmektedir (Batı, 2018: 278).

2.3.10 Enneagram Kişilik Tipleri

Enneagram kişilik tipleri; genel kişilik örüntüleri, seviyeleri, gelişme-çökme yönleri, kişisel gelişim önerileri ve çalışma hayatı açısından ele alınmıştır.

2.3.10.1 Kişilik Tipi İki

Hissetme üçlüsündeki ikiler; yoğun empati duyguları ile başkalarını ön plana alarak, iyiliğin temel kaynağı olarak kendilerini kabul ederler. Bu üçlüdeki diğer tipler gibi narsistik tutum, değerli ve önemli hissetme ile ilgili kaygıları olabilmekte gerçek kimlikleri irdelendiğinde olumsuz tavırlar sergileyebilmekte, bu üçlünün duygusu olan öfke açığa çıkabilmektedir. Temel korkusu; sevilmemek ve istenmemektir (Riso ve Hudson, 2009: 83-85). Sevilmenin gerçekleşebilmesi için kendilerine ihtiyaç duyulmasını ve almak için de vermenin gerekli olduğunu düşünebilirler (Daniels ve Price, 2016: 43). Batı (2018: 97) insanların beklentilerine karşılık verememekten çekinen ikilerin, bu kaygılarının altında takdir edilmeme ve ilgi duyulmama korkularının yattığını açıklamıştır.

Sağlıklı Seviye: Empati yaparak başkalarının ihtiyaçlarına hassas olan sağlıklı ikiler, sınırlarını koruyarak kendi ihtiyaçlarının farkında, başkalarının olumlu özelliklerini görebilen, yardımsever, takdir edici, cömert kişilerdir. Duygu odaklı sağlıklı ikiler, özlerinde sevgiyi bulduklarından karşılık ve çıkar beklemeden sevgiyi yaşamaktadırlar (Riso ve Hudson, 2009: 81-82). Katalizör görevi ile arkadaş ortamlarında dikkat çekebilirler.

Averaj Seviye: Sağlıklı seviyeden uzaklaşma ile diğer insanlara yakın olmak ve onları memnun etmek için iletişimlerinde ve ilişkilerinde normal üstü iyi niyet, aşırı duygusal tutum ve tavır içine girebilir, başkaları için eylemlerinin ve duygularının yeterli olmadığını düşünerek, gereksinimler oluşturup, kendilerini tüketebilirler. Başkalarının kendilerine ihtiyaç duyduğu algısı ile emek harcadıkları kişilerde hükmedici konuma geçip, önemsenmek isteyerek, karşılık bekleyebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 82).

Onay beklentilerinin tezahürü olarak; dikkatleri insanların talepleri ve gereksinimlerine odaklıyken, eylemleri de bu çerçevede şekillenebilmektedir. Denetimi, iş birliği ile sağlama gayretinde olan ikiler, istediği sonucu elde edemediklerinde, verdikleri kadarını alamadıklarından yakınmaya başvurabilir,

yaptıklarını hatırlatmak isteyebilir, ani öfkelenmeler ile süreci yoğun ağlama ile sonuçlandırabilirler (Daniels ve Price, 2016: 44; Palmer, 2014: 129-131).

Kişiler arası ilişkilerde yardım etme ile başlayan sürecin yardım edenin yani kurtarıcının zamanla nasıl kurban ve zorbaya dönüştüğü “Kurban Üçgeni” kavramı ile açıklanabilir. Kurtarıcı; üçgenin önemli bir noktası olup, yardım ediyor görüntüsü altında bağımlı olunmak isteyen, kendisi de ihtiyaç duyulmaya bağımlı olma rolündeki kişidir. Kurban; kendisi için üzülen, olumsuz bakış açısı ile ortaya çıkan durumlarda sorumluluğu almayarak başkalarını suçlayan, bahaneler ortaya koyandır. Zorba; kurbanın acizliğinden dolayı kontrolünü kaybederek, korkunun öfke duygusu ile yer değiştirmesi sonucunda ortaya çıkan herkesi suçlama konumundadır (Zimberoff, 2017: 22-28). Bu bilgiler ışığında sitemkar vericinin ilişkileri ele alındığında “kurban üçgeni” kavramı kendisini göstermektedir. İkiler; kurban üçlüsü açısından öncelikle kurtarıcı iken tükenme durumunda kurban rolüne geçmekte ve sonradan da başkalarının hayatına hükmedici ve talepkar hali ile zorba rolüne dönüşebilmektedir.

Sağlıksız Seviye: İhtiyaç duyulmadıklarında, tercih edilmediklerinde alıngan ve şikayetçi olup, insanları manipüle ederek, ihtiyaçlarına göre yönlendirebilirler. Çevrelerindeki kaybetme endişesi ile kendilerine olan güvenlerini kaybederek pişmanlıklarını kullanıp, tekrar onaylanmak amacıyla duygularını örtbas etmek için yemek ve ilaca yönelebilirler. İyiliklerinin karşılığını açıkça isteme, takıntılı sevgi, başkalarının hayatına gizli müdahale, kendilerini haklı görme, bastırılan öfke ile psikosomatik rahatsızlıklar yaşamaya başlayabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 83; Daniels ve Price, 2016: 44).

Çökme Yönü: İhtiyaçların açıkça ifadesini bencillik olarak algıladıklarından kendi gereksinimleri için diğerlerine yardımcı olup, ilgi bekleyebilirler. Beklentilerine karşılık bulamadıklarında, stres noktası olan sekizlerin averaj durumuna geçip gereksinimlerini baskın şekilde ortaya koyup, talepkar halde meydan okuyabilirler. Gerilimlerinin artışı ile insanları manipüle ederek, idare etmeye kalkışabilirler. Sağlıksız ikiler, sağlıksız sekizler gibi istediklerini elde edemedikleri kişiyi yok sayarak, yakın ilişkide olduğu kişilere zarar verebilme potansiyelleri olabilir (Riso ve Hudson, 2009: 84). Hissetme merkezinin temel duygusu olan öfke ile karşı karşıya

kaldıklarında ihanete uğrama psikolojisi ile savunma haline geçip, duygusal seviyede karışıklık yaşayarak, patlamalara sebep olabilirler (Batı, 2018: 95).

Entegrasyon Yönü: Kendilerini güvende hisseden sağlıklı ikiler, rahat noktaları olan tarz dördün olumlu özelliklerini sergileyebilirler. Duygularının farkındalığı ve öz bilinç ile dürüst olup, duygularının ve düşüncelerinin olumsuz yönlerini de kabul edebilirler. Kendilerine bakış açıları pozitif olup, beğenilmek için farklı tavırlara girmek ya da daima iyi olmak zorunda olmadıklarını algılayarak, oldukları gibi görünmeyi tercih edebilirler. Yakın çevrelerinde ortalama dörtlerin özelliklerini sergileyebilir, yakın olmadıklarına göstermek istemedikleri yalnızlıklarını ve yerine getirilmemiş gereksinimlerini açığa çıkartabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 84).

Kişisel Gelişim: Daniels ve Price (2016: 44-45) tarz ikilerin; sevmek için ön koşula ihtiyaç duymamalarını, kendi ihtiyaçlarının ve taleplerinin farkındalığını, yardımseverlikte ve almakta denge kurmalarını, kendilerine zaman ayırmalarını önerirken bunlara ek olarak Batı (2018: 288-290) doğal ebeveynlik ya da hemşirelik tutumlarından vazgeçmeleri, ihtiyaçların net ifade edilmediğinde karşı tarafın bunları bilemeyeceği, sınır koyabilmeleri, zaman zaman yalnız kalmaları, ısrarcı ve müdahaleci olmamaları üzerinde durmuştur.

Çalışma Yaşamı: Takım çalışmasında aktif rol alabilir, iletişimde kilit rol oynayabilirler. Önem verildiklerini hissetmeleri ve yanlışlarının kibarca ifadesi önemlidir. Hayır diyemediklerinden, diğer insanlarla iletişim ve ilgilendiklerinden dolayı zaman planlamasında problem yaşayabilirler (Soysal, 2008: 14). Ancak olumsuz çalışma koşulları stres durumuna yönlendirebilir ve sekizlerin öfke, tehdit etme, hükmedici özelliklerini sergileyebilirler. Önce insan, sonra iş algısındaki ikiler; çalışma ortamındakilere koşulsuz destek sağlayabilir, organizeler yapabilir, kendi işlerini aksatma riskine rağmen yardımcı olabilirler. İkna becerisi, isim hafızası, beden dili ve sözlü iletişimde etkin olmalarına rağmen prosedürlerde problem yaşayabilir, yardımcı olma niyeti ile özel alana girme potansiyeli taşıyabilirler (Karakas, 2009: 103-106).

2.3.10.2 Kişilik Tipi Üç

Değersizlik temel korkusundan dolayı arzusu; öz değerini hissederek yaşamaktır. Değerli olduklarını hissedemediklerinden, diğer kişiler tarafından değerlerinin onaylanmasını, kendilerine hayranlık duyulmasını, idealize edilmeyi isteyebilirler.

Buldukları ortamda rekabete sebep olabilen üçler, kıskanıldıklarını düşünebilirler. Takındıkları özgür tavırların aksine başkalarının değerini kazanmak için onaylarına bağımlıdırlar ve şartlara uygun davranmaktadırlar. Hissetme üçlüsünde; hislerinden en uzak olan üçler, başarı odaklı oluşturdukları kendilerine ve çevrelerine ait kimliklerin irdelenmesi ile olumsuz tavıra girebilmektedirler (Riso ve Hudson, 2009: 90-93). Hedeflerine ulaştığında ilişkilerinde yakınlaşırken, olumsuz durumlarda kaçınan bir tavır sergilemektedirler (Palmer, 2014: 183).

İçsel olarak hissedemedikleri değerlilik duygusunun boşluğunu hayranlık çeken imaj ile telafi etmeye çalışan üçler, başarı odaklı hayatlarını şekillendirebilmekte, politik davranışlar ile imaj açısından başarılı bulduklarına ayak uydurarak pragmatik tavırlarla var olmaya çalışabilmektedirler.

Sağlıklı Seviye: Kendilerine güvenen ve değer veren sağlıklı seviyedeki üçler, duygusal olarak kendilerinden emin, enerji dolu, gelişime açık, en iyisini yapmaya çalışan, hedefine odaklanan, çevresinde ideali temsil ettiği için imrenilen, kabiliyetli, iletişimde ve sunumda oldukça başarılı, grup içinde yönlendirici, duruma göre davranma özellikleri ile uyumlu kişilerdir. Sağlıklı seviyenin 1. aşamasında onaylanmak ve değerli kabul edilmenin şartı olarak çok daha başarılı olmayı görmeyen üçler, benlik farkındalığı ile mütevazı, iletişimde hassas insanlardır (Riso ve Hudson, 2009: 88).

Averaj Seviye: Yaptıkları işin içeriğinden ziyade ona sağlayacak yarar, ünvan, statüden dolayı dış motivasyona bağlı, içsel hayatlarını feda eder derecede çalışan üçler, düşünceden eyleme geçme meyillidirler. Sevgi ve bağlılık gibi duygusal formları; fotoğraf, etkinlik gibi eylem odaklı ele alabilirler. Yapılan iş perspektifinden varlığı tanımlayan üçler, hem sosyal hem de kişisel hayatlarının her alanına meşguliyeti yerleştirerek, işlerin bitmesini ürkütücü bularak belirsizlik olarak algırlar. Rahatsızlıkların ve duyguların işleri engellediğinden dolayı, kendilerini etkilemesine izin vermezken, etkilenen insanları da tasvip etmeyebilirler (Palmer, 2014: 168-169). Sonuç odaklı, oldukça pratik ve çalışma yaşamında verimli olan averaj üçler; daha iyisini yapar, en iyisi olmayı hedefleyerek mükemmeli yakalayıp, sosyal statüde kendilerinden söz edilmesini, kariyerlerinde yükselmeyi isterler. Dışarıya verdikleri imajlarına çok fazla önem vererek, beklentilere uygun tutum ve davranışlara girip, şartlara uygun imaj oluşturabilirler. Başkalarının, gerçek

benliklerini farketme kaygısı ile ilişkilere mesafeli olup, oluşturdukları imajın savunmasında hayatlarını kontrollü bir şekilde devam ettirebilirler. Değersizlik duygusunun çoğalmasıyla başarılı olma ve insanları etkileme duygusu arttığından, kendilerini ön plana çıkarma, yapabildiklerini abartma tutumunu sergileyerek, çevrelerinden beklentilerinde aşırıya kaçabilir, narsizm duygusu ile çevrelerine kin ve üstünlük gösterebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 88-89).

Sağlıksız Seviye: İmaj oluşturma konusundaki odaklanma, oluşturulan imajın gerçek olma algısına sebep olabilmektedir (Palmer, 2014: 177). Başarısız olma ve küçük düşme kaygısı ile kendilerine ve insanlara mükemmel olduklarını ispat etmek için yoğun çalışabilir, sakladıkları duygusal karmaşayı bastırmaları ve çevrelerine “sorun yok” imajı vermeye devam ettikleri sürece yorgun bir hal ile verimlilikleri düşebilir, aldatıcı bir tavra girebilirler. Bu seviyede; hatalarının ortaya çıkmaması ve gözde olabilmek için her yolu mübah sayabilir, aldatıcı bir tavır ile olayları kendine uygun yorumlayarak saptırabilir, kıskançlıkla, hile ile başkalarını sabote ederek ve intikam duygularıyla hareket edebilirler. En sağlıksız seviyede, hayatları başarı endeksli oldukları için başarısızlıklarını anımsatan her varlığı ortadan kaldırmaya kadar durumu ileriye götürebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 89-90). Batı (2018: 110) bu tutumu üçlerin takıntı haline getirebileceğini, patolojik yalancı potansiyellerinin yanında, psikolojik tükenme, kronik depresyon ve çeşitli psikopatik yönelimleri olabileceğini ifade etmiştir.

Çökme Yönü: Yavaşlamak istemeyen averaj üçler, stres durumunda dokuzların özelliklerini sergileyerek çatışmalardan kaçınan, iletişime kapalı, inat olabilir, stres durumunun devam etmesi ile çok çalışan üçlerden idare edecek kadar çalışan, edilgen, alaka duymayan hale gelebilirler. Kendilerine koydukları olağan dışı hedeflerini başaramayacaklarının kabulü ile yaşadıkları duygusal bitkinlik sonucu tarzlarının özelliklerinden koparak, imajlarından ve hedeflerinden uzaklaşabilirler. Yanlışlarının sorumluluğunu üstlenmek yerine duygularını nötrleyebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 90-91).

Entegrasyon Yönü: Duygusal, psikolojik ve sosyal bir olgu olan güvenmenin özünde bireyin kendisini güvende hissetmesi gelmektedir. Üçler, güven ortamını bulduklarında amaçlarından taviz vermeden altıların grup üyeliği konumunda olabilmektedirler (Batı, 2018: 111). Tarz altının işbirliği, fedakar, samimi,

özelliklerini sergileyerek üstünlük kazanma yerine eşitlik, insanlardan faydalanmak yerine, onların da yararına çalışarak birliktelik duygusu ile mutlu olup, daha yüce bir gayeye yardımcı olarak temel arzusu olan değerli olmayı hissedebilirler. Yakından iletişimde oldukları ve güvendikleri kişilere, altının averaj özellikleri olan; şüphe, karamsarlık ve kaygı duygularını kabulleniş ile paylaşabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 91).

Kişisel Gelişim: Egoya yüklenilmesi sonucunda enerjilerini imajlarına harcayan üçler; hissettikleri değersizlik duygusundan kurtulmak amacıyla kendilerini kabullenmesi, iş yoğunluğu ve hedeflerine ulaşma hırısından dolayı oluşturduğu hızlı yaşam tarzını yavaşlatması, ötelediği duyguları farketmesi ve önemsemesi, içsel dünyasına dönmesi, doğal olması, hedeflerin sadece bireysel çabalara bağlı olmadığını ve değerli olmak için daha çok çalışmasına gerek olmadığını kabullenmesi önemlidir (Daniels ve Price, 2016: 49).

Çalışma Yaşamı: Toplumsal hayata ters imajlardan kaçınan üçler; eylemden uzak, gelecekte etkin olmayacak işlerde çalışmak istemezler. Aynı anda birçok iş yapabilir, karşılaşılan olumsuzluklarda, baskıda ya da çalışmanın son aşamasında neticeye varmak ve insanların gerisinde kalmamak için performanslarını artırabilirler (Palmer, 2014: 187-189). Amerikan kültüründe çalışma hayatında öne çıkartılan üçler, mesai saatlerinin problem olmadığı, çalışma hayatının yoğunluğu ve stresinde iş ile ilgili olmayan duygusallığa mesafeli, fikirler oluşturup sonuçlandırabilen, liderlik özelliği sergileyerek kendilerini ve çevrelerini motive edebilen kişilik tarzıdır (Batı, 2018: 114-115). Başarılı olma sonucuna yapılan yatırım, başarılı olma konusunda iyimserliği getirmekte; başarısızlıkları, neticelendirilmemiş muvaffakiyetler olarak kabul ederek daha fazla çalışmaya başlamakta ya da iyiye gitmeyen çalışmalardan gelecek vaadeden çalışmalara zaman kaybetmeden geçiş yapabilmektedirler (Palmer, 2014: 178). Hitabeti güçlü, hedefine odaklı, çevrelerini motive eden, pratik, esnek ve inisiyatif alabilen üçler; aceleci rekabetçi olduklarından neticeye çabuk ulaşmak amacıyla kuralları öteleyebilir, kendilerine fazladan güvenmeleri, eleştirilere karşı direkt savunmaya geçmeleri, benmerkezçi tavırları olumsuz ortam oluşturmalarına sebep olabilmektedir (Karakaş, 2009:172-176). Odaklandıkları işleri yaparken dikkatlerinin dağıtılmaması, yaptıkları işler ile ilgili dönütlerde önemli olmayan durumlar için yargılanmamaları, çalışmaları ile ilgili bilgilendirmelerin yapılması ve motive edilmeleri önemlidir (Soysal, 2008: 14-15).

2.3.10.3 Kişilik Tipi Dört

Öz farkındalığa ulaşmayı arzulayan dörtlerin temel korkusu; kimliksiz olarak öz değerlerinin eksikliğidir. Kendilerini duyarlı bulan dörtler, özgünlüklerinden dolayı diğer insanlardan farklı olduklarını benimserler. Hissetme merkezindeki dörtler benlik algulamalarında duygusal durumlarını içsel olarak hayalleri ile etkileşimde tutarak varlıklarını devam ettirirler (Riso ve Hudson, 2009: 96-99). İçinde buldukları zamana odaklanma yerine geçmişe, geleceğe, sahip olunmayana, karşılanması zor beklentilere dikkatlerini yoğunlaştırabilirler. Hayatlarında birşeylerin eksik olduğu düşüncesi ile arayıştadırlar. Bu nedenle diğer insanlardaki varlığa karşı kıskançlık hissedebilirler. Sezgisel olarak çevresindeki insanların duygularını hissedebilir, bu duygulara bürünebilirler. Sanatsal ya da ruhsal faaliyetler ile öz benlikleri ile irtibat kurarak nesnel hayatın eksiklik hissini kapatmaya çalışabilirler (Palmer, 2014: 231-235).

Sağlıklı Seviye: İçsel gözlemci yapısı, bireysel, hassas, derin, duyguları kabul edici ve ifade etmekte istekli, oldukça yaratıcı ve özgün tarzlardır (Riso ve Hudson, 2009: 95). Varoluşsal arayışın kazandırdığı farkındalık ve hassasiyet ile çevrelerine karşı oldukça kibar, esrarengiz, duygusal samimi olan dörtlerin; empati ve sezgi yetenekleri oldukça gelişmiş, düşünce ve özellikle duyguları analiz etme kabiliyetleri yüksektir (Batı, 2018: 130).

Averaj Seviye: Estetik bir yaşam alanı oluşturma gayretindeki dörtler, hayatı duygusal açıdan ele aldıklarından duyguları ile irtibatı koparmamak amacıyla gösterdikleri çaba sonucunda olayları ya da tutumları kişisel algılayıp, incinebilmeleri söz konusudur. Hayal ile gerçeği harmanlayabilir, imajlarını ve duygularını muhafaza edebilmek için çekinik olabilir, farklı ruhsal ve duygusal durumları ile çevresindekilerini şaşırtabilirler. Özgünlükleri hassasiyet ile birleşince zamanla diğer insanlardan farklı oldukları hissiyatı ile doğallıklarını kaybedip, hayalperest, zevk düşkünü olup, yaşamı ve insanları irdeleyebilirler. Bunun sonucunda kendilerine üzülmeye, diğerlerini kıskanma halleri ile kaygılı, verimsiz, ben merkezci bir hal sergileyebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 96). Derinlerde bilinmeyene olan merak ve hasretini çektiği kimliğe ulaşma gayretlerindeki dörtler, beklentilerini karşılayamadıklarında melankolik halden genellikle olumsuz düşünme haline geçiş yapabilirler (Batı, 2018: 131).

Sağlıksız Seviye: Gerçeklikten kopuş ile birlikte diğer insanlara bağımlılığı artmakta, oluşturduğu kimliği kabul etmeyenlere kendilerini yalnız bıraktıkları için öfkelenerek ötekileştirebilmekte, insanlardan kopabilmektedirler. Değersizlik ve ümitsizlik ile çevreleri hakkında oluşturdukları anlamsız nefret ve kuruntular neticesinde kendilerine zarar verebilme potansiyelleri oluşabilmektedir. En uç noktalarda, uyuşturucu ve alkol kullanabilir, intihar ve suç işleme eylemlerini gerçekleştirebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 96).

Çökme Yönü: Stres, noksanlık, rahat olamama durumlarında tarz ikinin ortalama özelliklerine geçiş yapan dörtler, içsel yoğunlaşma ile uzaklaşma eylemini ve tutumunu gerçekleştirebilirler. İnsanlar tarafından kabul edilip edilmediklerinin kaygısı ile aşırılaşma eğilimi gösterebilir, daha da çok strese girebilirler. Ferdietçi olma ile başkalarını sorgulama arasında ruhsal karmaşa yaşayarak yanlış anlaşıldıklarını zannedebilir, benlik çözülmesi yaşayabilirler. Çevresine bağımlı olarak bireyselliklerinden uzaklaşır, onaylanma odaklı yaşayarak, sevilip sevilmedikleri düşüncesine takılabilirler (Batı, 2018: 134-135). Ruh hallerinin karmaşıklığından kurtulmak için daha sosyal olmaya çalışarak daha hoşgörülü bir tavır takınabilirler. Fiziksel aktivite eksikliği ve sosyal kaygı etkisiyle depresyon yaşayabilir, alkol, reçeteli ilaçlar ya da uyuşturucu kullanabilir, kalite ve estetiğe önem verme özelliği, temel eksiklik hissi ve arayışının oluşturduğu imajdan dolayı kabul edilmediğini düşündüğü fiziksel özellikler için estetik cerrahiye başvurabilirler (The Enneagram Institute, 2017).

Entegrasyon Yönü: Kendilerini güvende hissettiklerinde, tarz birin ortalama özelliklerini sergileyerek yaptıklarını mükemmelleştirip, karşı tarafı eleştirebilir, titiz davranabilir, empati yoksunluğu ile rahatsız oldukları hususlarda duygusal patlamalarını yakınlarından çıkarabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 98). Palmer (2014: 133) trajikomik olarak isimlendirdiği dörtlerin, tarz birin zihinsel yetkinliğini kullandığı ölçüde kendi tarzına ait yaratıcılık, özgünlük, estetik potansiyellerini dengede tutarak daha nesnel, planlı, özdisiplinli olabileceklerini ifade etmiştir.

Kişisel Gelişim: Hayatın bütünlüğü ve varlığın eksiksiz olduğu düşüncesi ile dikkatini olmayandan, eksik olandan ya da ulaşılması zor olandan mevcut olana, gelecekte ya da geçmişten ziyade “an”a odaklanmasına, tutarlı davranmaya, hayata pozitif bakmaya, hislerin baskısından sonra eyleme geçmeye, sıradanlığın kabulü ile

rutin faaliyetlerin de zevkli olduğuna, şahsında gösterdiği ilerlemeleri küçümsemek yerine onaylamaya ve kendini motive etmeye, kendisinde takılıp kalmayı aşmak için sosyal çevresine yardımcı olacak çalışmalarda bulunmaya ve fiziksel aktivitelere yönelmeye ihtiyacı vardır (Daniels ve Price, 2016: 53).

Çalışma Yaşamı: Özgünlüklerini sergileyen çalışmalar yapmak isteyen dörtler; kararsız tutumlarına rağmen özgün olmayan çalışmalarda bulunmak istemezler, yargılanmaktan hoşlanmazlar. Çalışma yaşamında daha pozitif bir ortam için kendilerine anlam katabilecek işlerde yer almak ve onure edilmek isterler (Soysal, 2008: 15). Empatik yaklaşım ile sözlü iletişimi ve beden dilini etkin kullanan dörtler, sezgisel karar verebilirken, hislere yoğunlaşmaları, nesnel olamamaları, alternatiflere kapalı olmaları, tutarsız tavırları, kurallara uygun davranmamaları, otoriteye bağlı olmamaları ve beğenmeme özellikleri çalışma hayatında dikkat edilmesi gereken durumlardır (Karakaş, 2009: 181-182).

2.3.10.4 Kişilik Tipi Beş

Uzmanlık arayışındaki beşler; araştırmacı, gözlemci, kendilerini bilişsel olarak üst seviyede gören, sezgilerine güvenen, temel korkusu acizlik ve işe yaramazlık, ana arzusu kendini yeterli hissederek yapabilme eylemini gerçekleştirme olan tarzlardır. Düşünme merkezinde en zihinsel tip olan beşler, fiziksel ve duygusal etkin değillerdir. Dış dünyanın güvenilirliğinden emin olamadıklarından güvendiği zihinsel alanında yaşamını şekillendirmekte, eylemsiz zihinsellik sergilemektedirler (Riso ve Hudson, 2009, 2016: 102-105). Yalnızlıktan keyif alan beşler, duygusal mesafelerini korumak için ya tamamen kendilerini çekebilir ya da rahatsız oldukları bu durum ile başa çıkmak için tepkisiz kalabilirler. Savunma sistemlerinden emin olamadıklarından güçlü ilişkilere yer vermeyerek; özerkliklerini korumayı amaçlarlar. Hayatlarının çeşitli dönemlerindeki arkadaşlarını birbirlerinden uzak tutarak, bütüncül olarak yaşamları hakkında bilgi sahibi olmalarını engellemeye çalışabilirler. Gözlemlemeye imkan veren, iletişimin sınırlı olduğu seyahatlerde dışadönük tutum sergileyebilirler (Palmer, 2014: 248-253).

Sağlıklı Seviye: Sağlıklı seviyedeki beşler; bilgiye ulaşma, uzmanlaşma, araştırmacı ve gözlemci tavırları ile yetkin bir sezgi anlayışına sahiptirler. İlgilendikleri konularda odaklaşma kabiliyetleri üst seviyede olup, özgün eserler çıkarmada yenilikçi, yaratıcı, vizyoner kişilerdir (Riso ve Hudson, 2009: 101). Sağlıklı

seviyenin üst aşamalarında hissetme merkezleri aktif olabilmekte, objektif açıdan iletişime geçerek, insanlara karşı anlayışlı ve merhametli tavır sergileyebilmektedirler (Batı, 2018: 148).

Averaj Seviye: Zihinsel hazırlığa önem veren averaj beşler; esrarengiz ve olağandışı konulara ilgi duyar, çalışkan, entelektüel, pratik ve hayalci tavırlarıyla ilgilendikleri konularda yoğunlaşır bilgi derleyerek düşünceler geliştirebilirken, ilgilenmedikleri konulardan kopabilirler. Zihinsel yoğunlaşmalarında yaşadıkları kopukluk ile kaygılanabilir, nesnellikten öznelliğe geçiş yapabilir, ayrıntılarda kaybolabilir, dünyadan ve bedeninden kopuk stresli bir hayat yaşayabilirler. Stresli durumlarda kendilerini korumak amacıyla alaycı ve saldırgan bir tavır ile insanları küçük görme eğilimi gösterebilmektedirler (Riso ve Hudson, 2009: 102). İçsel motivasyonlarının parçası olan öğrenme isteklerinden dolayı araştırmaktan bıkmayan detaycı beşler, odaklanma yetilerine rağmen zaman planlamasında problemler yaşayabilirler. Duygulardaki belirsizlik ya da baskıda sağlıklı seviyeye doğru hareketlenme ile benliklerine saldırı olduğu algısıyla savunmaya geçebilir, tutucu bir tavır ile zihinsel yetilerinden de uzaklaşabilirler (Batı, 2018: 148-149).

Sağlıksız Seviye: Sosyal ilişkilerinden tamamen koparak gerçeklik algılarını kaybeden sağlıksız beşler, tutum ve davranışlarda dengeyi kaybederek, ketumlaşabilir, tepkilerden korkmaları sonucunda da şüpheli ve kaygılı hale gelerek depresyon yaşayabilir, ruhsal çözülme eşliğinde bilişsel çarpık düşüncelere yoğunlaşabilir, şizofrenliğe, intihar gibi kendine zarar veren eylemlere yönelebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 102).

Çökme Yönü: Temel arzusu olan yapabilme yetisinden emin olmadıklarında, işe yaramama temel korkuları ile karşı karşıya kalan beşler; yaşadıkları kaygı ile çökme yönüne doğru ilerleyebilirler. Riso ve Hudson (2009: 102), bu yetersizliği ortadan kaldırmak için beşlerin temel gereksinimlerinden uzaklaşabileceklerini, yedilerin özelliklerini sergileyeceklerini, odaklanmalarını kaybederek aşırı eğlenceye yönelebileceklerini, kendilerini sosyalleşmeye zorlayarak dışadönük olabileceklerini, yaşadıkları başarısızlık duygularını ekarte edebilmek için madde kullanımına ve manik davranışlara yönelebileceklerini açıklamışlardır. Batı (2018: 153) beşlerin ayrılma yönünde yaşadıkları bilişsel çarpıtmaların duygudurum dalgalanmalarına sebep olabileceğini ifade etmiştir.

Entegrasyon Yönü: Sağlıklı beşlerin gelişme yönü sekizdir. Öteledikleri fiziksel alanlarının ve içgüdüsel potansiyellerinin farkındalığı ile kendilerinden emin olarak bilgileri ile harekete geçerek rehberlik yapabilirler. Varoluşsal arzuları olan yeterlilik hissi ile çevrelerine merhametli davranabilirler. Emin oldukları mekan ve insanların yanında sekizin sosyalliğini ve eminliğini sergileyebilirler. Kendi sınırlarının muhafazasında iken çevresindekilerin sınırlarını zorlayabilir, olumsuz durumların ve engellenmenin kaygısı ile öfkelerini ve güçsüzlük duygularını gösterebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 104).

Kişisel Gelişim: Enerji emici bir hayata karşı; sahip olduklarını cimrice kendilerine saklama, kendi başlarına hayatta varolma, arzulardan ziyade bilgiye ulaşma savunmalarını sergileyen beşler; insandaki ve doğadaki kaynakların iştilgal edilenlerden dolayı azalmayacağını bilinciyle hareket edebilmesi önemlidir. Hislerin farkındalığı ve yaşanabilirliği ile eyleme ve iletişime geçme, sınırlarını ihlal etmeden kişisel hayatı hakkında konuşma, olumsuz duyguların farkındalığı ve gereğinden fazla analizlerden kaçınma ile kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilirler (Daniels ve Price, 2016: 57).

Çalışma Yaşamı: İletişimin sınırlı vakitlerini ve enerjilerini bitirdiği düşüncesinde olan beşler; otorite denetimine karşı pasif direnç gösterebilir, ani görev değişikliklerinden, belirsizlikten ve temastan rahatsız olabilirler. Maaş ve performans sisteminin, yetkililer tarafından çalışanın kaynaklarını tüketmek amacıyla kullanılan yemler olduğunu düşünebilirler. Kendi zaman ve temas şartlarının oluşturulmasına izin verildiğinde istekli davranabilir, stresli durumunda ve zor kararlar alım sürecinde odaklanabilir, arka planda özgür ve zihinsel çalışmalarda oldukça verimli olabilirler (Palmer, 2014: 260-261).

2.3.10.5 Kişilik Tipi Altı

Sadık ve sorgulayıcı özellikler taşıyan altıların temel korkuları; hayatlarında rehberlik yapabilecek ve destek alacak kişilerin olmaması, temel arzuları da bu eksikliği yaşamamak amacıyla her zaman desteğe ve rehberliğe sahip olmaktır. Zihinsel merkezin birincil tipi olan altılar, sakin bir zihin ve bilme hususunda merkezin en zayıf halkasıdır. İçsel olarak rehberden yoksunluk, kaygı ve güvensizliğe sebep olmakta, emniyeti bulmak için dış kaynaklar olan kişi, inanç ve yetkinlik arayışında olup, bulduklarını düşündüklerinde ise duygusal bir bağlılığa

girmektedirler (Riso ve Hudson, 2009: 109-111). Fobi ve fobi karşıtı altıların otorite ilişkileri; ya idealize etme ya düşünce yapısına yakın olanı bularak grup birliği sağlama ya da otoriteyi kabul etmeyip, sorgulayarak isyan etme şeklindedir. Lider otoritesinin kabulü için adaletinden ve doğruluğundan emin olmaları gerekmektedir. Olumsuz giden durumlar ortaya çıkmaya başladığında güvensizlikten dolayı aşırı tepki göstererek, karşı koyabilirler. Zihinsel birlikteliği hissettiği, rekabetçi olmayan gruplarda paranoya baskısından kurtularak, rahatlığı ve güveni hissedebilirler. Sorgulayıcı altılar ise eziyet gördüklerini düşünerek isyankar bir tutum takınıp, harekete geçmede zorlanmalarının sebeplerini dış etkenlerde aramaya başlayabilirler. Zor olanı tercih ederek, bireysel güçlerini kazanma fikri ile muhalifliklerini sergilemeye devam eder, otorite konumundakilerin kötü ve gizli düşüncelerine odaklanarak ortaya çıkarma eğiliminde olabilirler (Palmer, 2014: 284-285).

Sağlıklı Seviye: Sağlıklı seviyedeki altılar; insanların hislerine önem veren, neşeli, arkadaş canlısı, güvenilir, azimli, işbirlikçi, pratik, özdisiplinli, işlerinde hassas ve yetkinliğe önem veren, aidiyet duygusuna sahip aktif kişilerdir. Güven duymanın yanında tedbirli davranırlar. Sıkıntılı durumlarda sebatkar ve güçlüdürler. En üst seviyede; içsel rehberliğine kavuşmuş olmanın verdiği güven duygusu ile özgür, işbirlikçi, hayata olan inançları ile pozitif, yaratıcı, lider, kahraman ve özsaygıya sahip kişilerdir (Riso ve Hudson, 2009: 107). Değer verdikleri ve mazlum olduklarını düşündükleri kişiler ile özdeşim kuran sağlıklı altılar, “dava insanı” tutumları ile koruyucu, sezgisel tarzları ile öngörü sahibi, problemlerin üstüne giderek çözücü, mücadeleci, eşitlikçi, yaptığı işleri hakkıyla yapma yetkinliğindeki disiplinli kişilerdir (Batı, 2018: 167).

Averaj: Kendileri ile ilgili şüphelerinin ortaya çıkmasından dolayı gelecek kaygısı ile yaşam enerjilerini kendilerini emniyette hissedebileceklerine ayırır, planlamalar yapar, desteklenmek için arayışa geçerler. Bu süreçte her ihtimalin planlanmasına rağmen emniyetsizlik hissi ile güven ve kaygı arasında gitgeller yaşayabilirler. Bu tutum kararsızlık, şüphencilik, otoriteye edilgen-saldırgan tavırlar, çekinik tutumlar, işlerin nihayete erdirilememesi, insanların üstlerine gelme korkuları ile inatlaşma, yoğun tepkisellik gibi savunmalar ile çabuk öfkelenme, güvendiklerini aşırı savunma, güvenmediklerini yerme tutumları ile esnekliklerini kaybedebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 107-108). Tedbirli olan, şüphelenen, kendileri ve çevresindekilerin emniyette olmalarına odaklanan altıların sorgulayıcı tavırları, olağan refleksleri

haline gelmektedir. Kişilere güven duymaları zor olsa da güven duyduktan sonra kendilerini adama, sorumluluk alma averaj altıların genel özelliklerindedir. Kendilerine ve yaşama bile şüphe duyan altılar; güvende hissettikleri gruplara, düzene, inançlara önem verir, aidiyet duygusu taşıyarak idealist bir tutum sergileyebilirler. Bunun yanında eyleme geçmekte zorlanabilir, ön planda olmak istemeyebilir, kararsız tutumlar yanında fobik davranışlar sergileyebilirler (Batı, 2018: 167-168).

Sağlıksız Seviye: Güven probleminin devamı ve hissettikleri baskının yoğunluğu sonucunda; değersizlik hissi, korku, bunalım ile isyankar olma ya da pasif kalma, bağımlı ya da desteği kabul etmeme gibi karışık tavır ve tutumlar içinde normal olmayan bir düzene girebilir, paranoid olabilir, korktuklarını yapmaya başlayabilir, kurtuluş için bağımlı inançlara sarılabilir, madde kullanımına başlayabilir, panik atak yaşayabilir, kurban rolü ile mazoşist davranabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 108-109). Chestnut (2008: 38), altıların gösterebilecekleri paranoid-şizoid hali; tehdit ve karşılanabilecek riski yönetebilmek amacıyla oluşturdukları psikolojik savunma olarak nitelendirmektedir.

Çökme Yönü: Şüphelerine ve hissettikleri güvensizliğe rağmen hayatlarını ve sorumluluklarını devam ettirmeye çalışan altıların, başarısız olduklarında hakim olan eylem noktası Batı'ya (2018: 173) göre tepkiselliktir. Tarz üçe hareket ederek, kendinden emin bir şekilde işlerine kendilerini adar, insani ilişkilere mesafeli durarak cesur bir görünüm ile kendilerini saklama ya da koruma yolu ile başetmeye çalışırlar. Rekabetçi, hırslı, politik tavırlar eşliğinde sağlıksız seviyelerde ilerledikçe değersizlik hissi ile sosyal normlardan uzaklaşarak saldırganlaşabilir, sahte benliğe bürünebilirler.

Entegrasyon Yönü: Sağlıklı altıların gelişme yönü dokuzdur. Kendilerini güvende hissettiklerinde daha rahat, zihinsel dinginliğe sahip, insanlara karşı sorgulayıcı olmaktan ziyade kabullenici bir tutum ile destekleyici, duygusal açıdan tutarlı ve genel olarak daha olgun ruh hali içinde olurlar. Kendilerine yakın hissettikleri kişiler ile averaj dokuzların özelliği olan sorumluluklarını öteleyerek daha uyumlu davranabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 110-111).

Kişisel Gelişim: Altılar, kendilerine ve hayatlarına inanç duygularını kaybettiklerinden; dünyanın tehlikeli, insanların güvensiz olduğu düşünceleri

sonucunda geliştirdikleri sorgulayıcı tavır ile tehditlere karşılık otoriteyi onaylama ya da erdemleri olan cesaretleri ile karşı koyma ve üstüne gitme tutumlarını sergileyebilirler. Muhtemel olumsuzluklar ve insanların gizil niyetleri üzerine odaklanan altılar; yaşama ve insanlara inanarak, belirsizliğin de hayatın içinde olağan olduğunu kabul etmeli, kendilerini meşgul ederek kaygılarından uzaklaşmalı, stres durumunda kaçma ya da mücadele etmenin savunma tepkileri olduğu farkındalığı ile potansiyeline inanarak kontrolcülüğünün ve netlik isteğinin kişisel gelişimine engel olduğu bilinci ile hareket etmelidirler (Daniels ve Price, 2016: 60-61).

Çalışma Yaşamı: Sorumluluk ve doğruluğundan emin oldukları alanlarda ödül ya da karşılık beklemeden fedakarca çalışabilen altılar, birliktelikte cesurca riskler alabilirler. Görev tanımını netleştirilmiş ortamlarda çalışmakta başarılıdırlar. Otoriteyi kabul ettiklerinde ya da kendilerini güvende tutmak amacıyla kurallara uyarken, şüpheleri olduğunda otoriteye karşı çıkarak, buldukları ortamı örgütleyebilme potansiyelleri mevcuttur. Sadık ya da fobi tarzı olan altılar; rekabetin ön planda olmadığı, güçlü bir otoritenin altında çalışmayı tercih ederken, sorgulayan ya da fobi karşıtı olan altılar ise; tehlikeli, zor durumdakilere yardımcı olan alanlarda çalışmayı tercih edebilirler. Başarılı olduktan sonraki sürecin emniyetsizliğinden çekindiklerinden başarılı olmayı ilerletmeyi ve devam ettirmeyi sürüncemede bırakabilirler (Palmer, 2014: 306). Var olan sistemde işbirlikçi çalışan altılar; insanların potansiyellerini farketme, çalışma ortamındaki sorunları tespit ederek gerekli çözümleri gerçekleştirmede yetkindirler. Çalışma hayatında kaygılı olduklarında; yargılanmamaları, güven duygusunu hissetmeleri, etkin dinlenilmeleri ve iletişimde net söylemlerin kullanılması önemlidir (Soysal, 2008: 15). Karakaş (2009: 261) sorumluluk şuuru içinde hareket eden altıların; sistem kurmada, risk analizi yapmada, krizleri öngörebilecek önlemler almada, eleştirel düşünmede, stratejik planlamalar yapmada, denetlemede ve raporlamada yetkin olduklarını, insanlarla samimi olmalarına rağmen mesafeli olduklarının, tepkiselliklerinin, olumsuz bakış açılarının, risk alamamalarının ve karar vermede hızlı olamamalarının dikkat edilmesi gereken hususlardan olduğunu belirtmiştir.

2.3.10.6 Kişilik Tipi Yedi

Temel korkusu acı ve ihtiyaç içinde olan yedilerin yaşamdaki arzuları; gereksinimlerinin karşılanarak hayattan memnun olmalarıdır. Özleri ile irtibatlarının

kopukluğu sonucunda hissedemedikleri desteği, emniyeti ve mutluluğu var olan korkularını ve kaygılarını bastırarak dışsal tecrübelerle deneyimlemek isterler. Bastırılmış duygularını, heves ile zevk alacakları deneyimlere andan koparak koşturmaları ile açığa çıkartırlar. Şüphe ve acıdan uzak kalarak mutlu olmak için sonuca önem vermeden eğlence ve heyecana yönelirler. Zihinsel merkezde bulunan yediler; parlak bir zihinsel yetkiye sahip olmalarına rağmen eylem odaklı ve dış uyaranlara açık olduklarından zihinsel özelliklerini haz, heyecan ve eğlence ile bastırıp, içsel dünyalarından dışsal dünyalarına kaçıışı tercih edebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 117-120).

Sağlıklı Seviye: Sağlıklı seviyedeki yediler; özgürlüklerine önem veren, heyecan verici yeniliklere açık, neşeli, pozitif, özsaygıları gelişmiş, dışadönük, çevrelerindeki hayatı olumluya çeviren, anı yaşayan, farklı alanlarla aynı anda ilgilenebilen, çoklu zekaları gelişmiş, pratik, meraklı, tinsel konulara ilgi duyan aktif kişilerdir (Batı, 2018: 185-186).

Averaj Seviye: Hareketli hayatlarındaki seçenek çeşitliliği ile odaklanmada problem yaşayan yediler; daha iyi seçeneği kaçırma tedirginliği ile önceliklerini belirlemede sıkıntı yaşayabilir, “hayır” diyemedikleri için dikkat ve zihinsel olarak dağılıbilirler. Başlama ve başlatma konusunda oldukça iyi olmalarına rağmen ilgilerini çeken yeni bir durumda varolandan vazgeçebilir, sonuçlandırmada problem yaşayabilir, yoğunlaşamadıklarından yüzeysel kalabilir, olumlu ve olumsuz durumları ayırt edemeyebilir, sıkılmaktan çekindikleri için hiperaktif bir tarzda kaçış amacıyla eylemlere, tüketime ve müsrifliğe yönelebilirler. Sürekli konuşarak ilgi çekmeye çalışan, düşünmeden konuşan, planlamadan harekete geçen, şakacı, güvenilemeyen, yaptıklarının sorumluluğunu almaktan uzak, talepkar, kendini düşünen, ilgisiz ve sabırsız olabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 115-116).

Sağlıksız Seviye: Chestnut (2008: 32-33) bazı yedilerin özgürlük ve herşeyi yapabilme duygusunu hissetmelerine sebep olan ürkütücü bir başlangıç deneyimi yaşadıklarını, genellikle korku üzerinde deneyim sahibi olmasalar da deneyimlerini olumlu yapılandırırken korku ve endişe duygularından genellikle bilinçsizce kaçınma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Tedirginlikleri arttıkça, hissettikleri engellenme duygusundan dolayı sınırları olmayan çocukça tutumlar ile istediklerini elde etmek için saldırgan davranan, hayal kırıklıkları ve umutsuzlukları ile mücadele etmek

yerine dürtülerini ve hazlarını gerçekleştirilmeye odaklanarak kontrollerini daha da kaybeden sağlıksız yediler, kararsız ve değişken ruh halleri ile manik davranışlar sergileyerek enerjilerini, paralarını ve sağlıklarını doyuma erişmek için savurgan bir şekilde harcayabilirler. Daha da sağlıksız seviyede; sınırları kabul etmeyen hayatları içinde doyuma ulaşamayarak anlamsızlığı ve boşluğu deneyimleyip, kendilerinden ve hayatlarından vazgeçerek derin depresyona girebilir, intihara, aşırı doza başvurabilirler (Riso ve Hudson, 1996: 260).

Çökme Yönü: Ortalama yediler; fiziksel ihtiyaçlarının ve psikolojik isteklerinin engellenmesinde, benliğine tehdit algıladığında birin sağlıksız özelliklerini göstermeye başlarlar (Batı, 2018: 190). Kendilerine heyecan ve umut veren ani ve plansız seçimlerdeki dengeyi kaybettiklerinde ortaya çıkan problemlerin tedirginliğinde çökme yönü aktif olan yediler problemleri yoluna koymaya çalışırken kendilerine ve çevrelerine eleştirel, katı ve soğuk olabilir, kompulsif davranışlar sergileyebilirler. Kendilerine karşı çıkanlara karşı kindar, yardımcı olabileceklere de bağımlı olabilirler. Bu tutumlarının odak noktası içsel destekten ziyade süper-ego konumundaki üst benlikleri olduğundan bu tutumlarından ani olarak uzaklaşabilseler de suçluluk duygusu hissedebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 117-118).

Entegrasyon Yönü: Sağlıklı yediler gelişim yönü olan beşe gittiklerinde; deneyimlerini bütüncül olarak ele alarak, odak noktalarını gelecekte yaşanılan ana çevirebilir, zevk, eğlence amacından deneyim kazanma, faydalı olma üzerine yoğunlaşabilirler. Gözlemci tutumları ile insanlarla empati kurabilir, zihinsel olarak dikkatli olabilir, mutsuzlukların da var olabileceği gerçekliğini kabul edebilir, yaşam arzuları olan içsel desteği farkedebilirler (Batı, 2018: 189). Daha iyiye ulaşmak için gelecekte yaşayan yediler, entegrasyon yönü olan beş ile anın farkındalığını ve bilincini tecrübe edebilirler. Böylelikle zihinsel merkezlerinin etkisi ile hayatın anlamı üzerinde durabilirler.

Kişisel Gelişim: Palmer (2014: 327), deneyim oburu olarak nitelendirdiği ehl-i keyf yedilerin kişisel gelişimlerinde gerçek dünyada var olan üzüntü ve acıdan kaçmak için eğlenceli, adrenalini deneyimlere ve yeniliklere yöneldikleri farkındalığı üzerinde durmuştur. Daniels ve Price (2016: 65) da yedilerin eğlence arayışının temelinde ihtiyaçlarından eksik bırakılma kaygısı ve hürriyetlerini engelleyen sorumluluklardan uzaklaşma olduğunu bildirmiştir. Aynı anda birçok şeyi yapma ya

da deneyimleme yerine birinin nihayete erdirilmesindeki sabır, çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlama gayreti, kendi ve taleplerindeki yoğunlaşma bilincinin de gelişimleri için yararlı olabileceğini bildirmişlerdir.

Çalışma Yaşamı: Yaratıcı projelere heyecanla yaklaşmaları, yenilikler sunmaları, işlerin başlangıcındaki iletişimi ve üretkenlikleri, olaylara pozitif bakmaları, kompleks durumlar arasında ilişki kurabilmeleri, eğlenme ya da değerli olduğunu düşündükleri alanlarda kişisel çıkar ve ödül dışında kendilerini verebilmeleri önemli özelliklerindedir. Otorite ilişkilerinde ast ve üst kavramlarından hoşlanmazlar. Buldukları korku merkezinden dolayı, otoriteden zarar görmemek amacıyla iyi ilişkilerde bulunabilirler. Ancak engellendiklerinde otoriteye karşı durabilirler. Her konuda az da olsa var olan bilgilerini konuşmadaki yetkinlikleri ile sunabilirler. Olumsuz bir durumda çalışmalarına sadık davranabilirler. Devam eden işlerde heyecanları ve ilgileri azaldıysa, rutin ve uzun mesai gerekiyorsa dağılıbilir ve kopabilirler. Pratiğe geçirmekte zorlanılabilecek fikirler üretebilir, daha genel düşüncede olanlara karşı üstünlük duygularına geçebilirler (Palmer, 2014: 332-347). Karakaş (2009: 293-294) vizyoner çalışma disiplini, pozitif enerjisi, yaratıcı ve ilginç bakış açısı ile yeniliklere ilgili olan yedilerin; detayları gözardı etmesinin, karşılaşılabilecek riskleri farkedememesinin, takipte, işleri nihayete erdirmede ve dağınıklığından dolayı dikkatli olması gerektiğini ifade etmiştir.

2.3.10.7 Kişilik Tipi Sekiz

Temel korkusu otoritesini kaybetmek, kontrol altında tutulmak ve başkaları tarafından zarara uğratılmak olan sekizlerin hayattaki arzuları; özgürlüklerini muhafaza ederek, otoritelerini güvende tutmaktır. Aktif ve yetkin olduklarını düşünen sekizler, yaşamın zorluklarının farkındalığı ile kendilerini ve insanları koruma görevini üstlenirler. Güç ve otoritelerinin herkes tarafından kabul edilerek, potansiyellerini göstermek ister, güç ve otoritelerinin zayıflaması sonucunda insanların kendilerini kullanabileceklerini ve zarar verebileceklerini düşünebilirler. Gereksinim duymanın zayıflık olduğunu düşündüklerinden, kaynaklara sahip olmak isterler. Saldırgan yapılarını bastırmak yerine öfke ve ani güç gösterisi ile eyleme dökülebilir, çatışmalara sebep olabilirler. İçgüdüsel merkezdeki sekizler, içgüdü enerjisini en yoğun kullanan eyleme yönelik tiplerdir. Neticelerini düşünmeden ihtirasla eylem odaklı davranabilirler. Çevresel şartlardan etkilenmeden, güçlerini

koruyarak kendilerini öne çıkarabilir, kendi sınırlarını çizmenin yanında diğer insanların da sınırlarına müdahale edebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 124-127). Palmer (2014: 62) “Reis” olarak ele aldığı sekizlerin; aşırı koruyucu, kendilerine ve yakınlarına destek olan, hakimiyet sahibi, saldırgan, rekabet ettiği kişilerin de güçlü olmasını tercih eden, iletişimde açık ve net olunmasını isteyen liderlik potansiyeli yüksek kişiler olduğunu ifade etmiştir.

Sağlıklı Seviye: Bu seviyedeki sekizler; aktif, kendinden emin, ne istediğini bilen ve bunun için gerekli mücadeleyi gösterebilen, içsel motivasyonu ile eylem odaklı davranan, yenilikle ve zorlukla başedebilen, meydan okuyan, başladığı işi bitirebilen, kararlı, azimli, hem kendisi hem de çevresindekilerin özgürlüğüne önem veren, adil, saygı duyulan olağan liderlerdir. Seviyenin üst basamaklarında ise gücünün hakimiyeti ile merhametli, sabırlı, motive edici, kahraman ve duygularını paylaşabilen kişilerdir (Riso ve Hudson, 2009: 121-122).

Averaj: Temel korkuları olan başkalarına bağımlı olmak yerine kimseye ihtiyaç duymadan özgürce yaşayarak saygınlık kazanma düşüncesi, sekizlerin yaşam dengelerini sağlar. Bu dengeyi kontrol altında tutmak için de sert davranabilir, imkan bulduklarında çevrelerine meydan okuyabilirler. İçsel motivasyonları aktif ve enerjik olan sekizler, çevrelerine de bu enerjiyi verebilirler. Adalet, hak, kahramanlık ve onur temel kavramlarıdır. Sahip olmak için istekli oldukları yetkeyi, muhafaza edebilmek için de ellerinden geleni yapar, otoritelerinin koşulsuz kabulünü ve kendilerine itaati isteyebilirler. Başarılarını ve ünvanlarını hak ederek almaya önem verebilirler. Bazen yapılarındaki aşırılığın etkisi ile hırslı davranabilir; riski seven heyecanlı yapıları ile plansız hareket edebilir; kurnaz, mağrur, kişisel tutumları ile çevrelerini zorlayabilirler (Batı, 2018: 202).

Sağlıksız Seviye: Kendilerini kontrol altına alma girişimlerinde acımasız, katı yürekli olup, diktatörlük yapabilirler. Suçlu, kanun kaçağı, dolandırıcı olabilirler. Güçleri, yetenekleri ve otoritelerine hakim olunmaya çalışıldığı düşüncesiyle megaloman olabilirler. Herşeyi yapabilecek güçte yenilmez olduklarını hissederek kendilerini aşırı zorlayabilirler. Tehlikeye girdiklerinde, başkasına uymak yerine, sosyopatik eğilimler ile isteklerine uygun olmayan her şeyi oç almak amacıyla acımasızca yok edebilirler (Riso ve Hudson, 1999: 298).

Çökme Yönü: Her insanda var olduklarına inandıkları masumiyet düşüncelerinden uzaklaştıkça kendilerini saygın ve yetkin hissetmek için ya kendilerine yüksek amaçlar belirler ya da çevrelerindeki haksızlığa uğramış masum insanlara destek olmaya çalışarak korumalarına alabilirler. İçgüdüsel olan sekizler bu süreçteki eylem ve mücadele yoğunluğu sonucunda çökme yönü olan averaj beşe giderek daha pasif hale gelebilir, zihinsel yeteneklerini farkedebilirler. Daha planlı, otorite mücadelelerinden uzak, içe dönük, güven duygusunu kaybederek duygusal yönden insanlardan uzak ve daha ketum olabilirler. Şartlarla mücadelede zorlandıkça beşin sağlıksız seviye özelliklerini yaşamaya başlarlar. Öfkelerini net olarak insanlara bildirme, hile ile öç alma isteği, uyumlu olmaya yanaşmama, kendine ve insanlara güvenmeme, özgüvenlerini kaybetme ile yaşadıkları stres kronikleşebilir, içsel sorgulamalar ile kendilerini izole edebilirler (Batı, 2018: 206-207).

Entegrasyon Yönü: Sekizler kendilerini tehdit edilmiş hissetmediklerinde ve güvende olduklarını düşündüklerinde Riso ve Hudson (2009: 125) da belirttiği gibi entegrasyon yönü ikiye giderek daha merhametli, cömert, potansiyel güçlerini insanlara müzaheret ederek, durumu daha iyi hale getirmek amacıyla kullanabilirler. Otorite sevgisi yerine, sevginin gücüne inanarak kendileri dışındaki olaylar ve insanlar için çalışabilir, duygularını ve sevgilerini rahatça ifade ettiklerinde kendilerinden taviz vermediklerini anlayabilir, ihtiyaç duymanın zayıflık olmadığı bilinci ile başkalarını destekledikleri gibi kendilerinin de yardım alabileceklerini kabul edebilirler.

Kişisel Gelişim: İnsanların da özlerindeki masumiyetleri ile doğru olanı anlayabileceklerini kabul edip, kendilerinin de peşin hükümlerinden uzaklaşmış öngörülerini ile hayatı farklı açıdan ele alabilirler. Hassas yönlerini insanlardan saklamak için yöneldiği eylemlerin farkındalığı ile hassasiyetlerini gelişimleri için fırsat olarak değerlendirebilirler. Eyleme geçmeden önce düşünerek ani tepkilerini önleyebilir, gücünü uygun zamanda ve ortamda gereken derecede gösterebilirler. İçsel olarak duyulan huzurun sağladığı sakinliğe de ihtiyaçları olduğunun bilincinde olmaları önemlidir. Çözüm aşamasında tek tarafın kazanması yerine iki tarafın da uzlaşabileceği yöntemini düşünmeleri, kontrol edilmeyi kabul etmedikleri gibi insanların sınırlarına müdahale ederek hüküm sürdüklerini, çevrelerini ve kendilerini zorladıklarını, insanların kendilerinden çekindiklerini ve düşman kazanabildiklerini fark etmeleri kişisel gelişimleri için önemlidir (Daniels ve Price, 2016: 69).

Çalışma Yaşamı: Girişimci, kendine güvenen, inisiyatif alarak işleri sonuçlandırabilen, yenilikçi, kontrolcü, kararlı, motive edici, pozitif, adil, liyakata ve tecrübeye önem veren, yakın ilişkilerinde merhametli, kendi kurallarını kişiye ve duruma göre esnetebilen, çalışma arkadaşlarını destekleyen ve konsantrasyonları ile doğal liderlik özelliği taşıyan sekizler; kriz anında tereddüt etmeden sorunları çözüme ulaştırabilirler. Mağlubiyeti kabul etmeyerek yalnızlığı tercih edebilir, çalışma ortamının nezaket ve sözlü kurallarına uymayabilir, sert ve baskın tutumları ile gerginliğe sebep olabilir, karar alınırken işbirlikçi olamayıp, empati eksikliği yaşayabilirler (Karakas, 2009: 329-330). Çalışma yaşamlarında sonuca ve rekabete odaklanan sekizler, zaman planlamasına dikkat etmeli, güçlerinin baskınlığına, insanların kendilerinden çekinmelerine ve olumsuz bile olsa doğru ve zamanında bilgilendirmeye önem vermelidirler. İletişimde dolaylı anlatımlardan hoşlanmayan sekizler için ödülün ziyade güç daha cazip gelmektedir. Galibiyete sahip çıkarken, mağlubiyette başkalarını suçlayabilir, sorunları politik ya da uzlaşmacı tarz yerine çatışmacı bir şekilde çözmeye çalışabilirler (Palmer, 2014: 387).

2.3.10.8 Kişilik Tipi Dokuz

Yaşam arzusu; içsel dinginlik olan dokuzların temel korkuları kaybetme, ayrılma, parçalanmadır. Bütünlük içinde ahenk ve denge arar, iletişimde huzurlu ve paylaşımcı olmaya önem verirler. Olayların akışının bozulmasından, taleplerin, duygu ve düşüncelerin net ifade edilmesinden rahatsız olabilirler. Ortalama seviyeden itibaren dünyadan kopukluk ile insanlara ve ilişkilerine fazladan anlam yükleyebilir, çatışmaları önlemek için hayır diyemediklerinden öfkelerini bastırabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 134-135). Palmer (2014: 62-63) barışçı olarak tanımladığı dokuzların; diğer insanların ihtiyaçlarına odaklanarak onları mutlu etmek isteyen, yemek, televizyon gibi etkinliklerle oyalanan, yapması gereken işleri erteleyen, kararsız tipler olduklarını bildirmiştir. İçgüdüsel merkezin birincil tarzı olan dokuzlar; içsel huzur ve hayatın olağan kolaylığı için bu merkeze ait enerjilerden uzaklaşmış, yaşam tutkularından kopmuş olabilir, bu kopukluğu diğer insanlarla özdeşleşerek hayata devam etmeyi tercih edebilirler. Özgürlüklerini dış uyaranlarla irtibatı kopararak gösterme eğilimindedirler (Riso ve Hudson, 2009: 31).

Sağlıklı Seviye: Dokuzlar, sağlıklı seviyede aktif dinleyici, onaylayıcı, huzurlu, nezaket sahibi, sabırlı, samimi, uzlaştırıcı kişilerdir. İçsel dinginlikleri iletişimlerini

de etkileyerek buldukları ortama huzur ve güven verirler. Gereken durumlarda aktiftirler. İnsanların düşünce yapılarını anlayabilirler. Benliklerinin farkındalığı ve kabulü ile vakur bir görünüme sahip, temel arayışı olan bütünlük ile bir, yaşam enerjisi ile doludurlar. Duygusal olarak insanlar ile derin ilişkiler kurabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 129).

Averaj Seviye: Batı (2018: 220-221) tarafından “Barışçı” ve “Uzlaşmacı” olarak tanımlanan dokuzlar; arkadaşçanlısı, sabırlı, yenilikçi, uyumlu, ön planda olmayı tercih etmeyen tiplerdir. Düşünsel ve duygusal kaymalar ile ortalama seviyelere geçiş yaptıklarında, diğer insanların düşüncelerinin etkisinde harekete geçebilirler. Çatışmadan uzak kalmak için yaşadıkları tedirginlik sonucu içsel çatışmaları artarak inatçı, önyargılı olabilirler. İlişkilerinde problem yaşayabilir, içe dönük, tembel, değişikliğe kapalı olabilirler. Kendileri ile ilgili çatışmalardan başkası ile özdeşim kurarak kurtulmak isteyebilirler. Hayatları ile ilgili gereksinimleri azalarak, eylemsizlik ile var olmaya çalışabilirler.

Sağlıksız Seviye: Güçsüzlüğünü ve başarısızlığını bastırarak, çevreye normallik mesajı vermeye çalışan sağlıksız seviyedeki dokuzlar, problemlerle uğraşmak yerine öğrenilmiş çaresizlik ile onları ötelediklerinden depresif, ilgisiz, edilgen, dünyadan kopuk ve sorunlara sebep olabilecek sorumsuzlukları ile yetkinliklerini kaybedebilirler. Kendilerine destek olmak isteyenlere karşı da saldırgan olabilirler. Bilişsel karmaşıkla katatonik tutum içinde hislerinden kopabilir ya da çoklu kişiliğe geçebilirler (Riso ve Hudson, 1999: 339).

Çökme Yönü: Averaj durumundaki dokuzlar; hayatta talep, istek, duygu ve düşüncelerin açık ve net ifade edilmesini saldırgan olmakla özdeşleştirerek uyumun bozulabileceğini düşünür, kendi tarzında savunmasızlık hissi ile ayrılma yönü olan altıya gidebilirler. Pozitif düşünce yapısı olumsuzluğa çevrilirken, çatışmalardan uzak barışçıl hali de tepkiselliğe, tartışmacılığa dönüşebilir. Kişilere karşı hissettikleri güvensizlik ile kendilerini savunmaya başlayabilir, olağan durumu rededebilirler. İletişimlerini kopararak, alaycı tutum içinde çatışmacı olabilir, kaygıları ile paranoya tutumu ile rasyonellikten uzaklaşabilirler (Batı, 2018: 226).

Entegrasyon Yönü: Enneagram kişilik tiplerinin gelişim yönlerini ifade eden entegrasyon yönü dokuzlarda üçtür. Sağlıklı seviyedeki dokuzlar; üçün etkisiyle hayatlarını kontrol ederek, yetkinliklerini ortaya çıkarabilir, kişisel gelişimlerine

uygun hareket edebilir, enerjilerini bu doğrultudaki etkinliklerde harcayabilirler. Hayatın farkındalığı ile kendilerine inanan, özgür, saygın, pratik, ilişkilerinde kendilerini net bir şekilde ifade edebilirler. Yakın çevreleri ile için ortalama özelliklerini sergileyerek imaja önem verir, işine yoğunlaşır, zaman zaman da narsist bir şekilde ilgi çekmek isteyebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 133).

Kişisel Gelişim: İnsanların şarta bağlı olmadan sevildiği bilinci ile değerlilik ve sevilme hissinin dışsal alanlarda aranmasından ziyade içsel olarak keşfedilmesinin gücü dokuzların kişisel gelişimi için önemlidir. Kendi farkındalığı, ihtiyaçlarının ve gelişim yönlerinin bilinci ile hareket edebilirler. Öncelikleri belirlemedeki oyalayıcı eylemlerin fark edilişi, değersizlik hislerinin öfkeye sebep olduğu, sorunların ve değişimin hayatın olağan parçası kabulü ile kişisel gelişimleri desteklenebilir (Daniels ve Price, 2016: 73).

Çalışma Yaşamı: Belirli bir düzende, karar alma yoğunluğunun olmadığı çalışma alanları dokuzlar için güvenlidir. Liderlik de yapabilirler. Çalışma alanındaki ödül, gelişim, ceza gibi prosedürlerin bilinmesi dokuzlar için önemlidir. Otoriteye karşı tepkilerini, öfkelerini pasif saldırgan, inatlaşma ya da itina gösterilmeden yapılan işler ile ortaya koyabilirler. Arabulucu, uyumlu, işbirlikçi olan dokuzların gayretlerinin adaletli bir şekilde farkedilmesi onları motive edebilir. Düşüncelerini net ifade edemeyebilir, problemleri çözmek yerine süreç içinde hallolmasını bekleyebilirler. Çalışma yaşamlarında, eylemsizlik yasası etkindir. Başlamakta zorlanabilir, sürecin sonuna doğru hızlanmalarına rağmen önceliklerini belirleyemediklerinden sorunlar yaşayabilirler (Palmer, 2014: 419-420). Karakaş (2009: 367-368) eserinde dokuzların aktif dinleyici, katılımcı, detaycı, çeşitli görüşler arasında uzlaşmacı, takım çalışmalarında uyumlu, bütüncül bakış açısına sahip, farklılıklara saygılı, ikna ve diplomaside yetkin olduklarını ancak iletişimdeki dolaylı tavırlarına, kararsız ve tepkisizliklerine, kararların faaliyete geçmesindeki zaman aşımına, heyecan eksiklerine ve çatışma zamanlarındaki kaçınmalarına ya da uyma özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini bildirmiştir.

2.3.10.9 Kişilik Tipi Bir

Hatasızca doğru olanı yaparak iyi bir insan olma arzusundaki birlerin temel korkusu; hatalı davranarak doğruluktan, adaletten ve iyilikten uzaklaşmaktır. İdealleri doğrultusunda yaşamı ele alır, idealleri dışında davrananları eleştirir, hata

yapmayarak suçlanmak ve eleştirilmekten sakınırlar. Süpergolarının etkisinde en iyi peşinde olan birler, dünyayı yaşanılır hale getirmenin derdindedirler. İçgüdüsel merkezde olan birler; toplumsal ve kişisel üst benliğe uygun davranmak için öfke, öteleme ve bastırma ile içgüdülerini kontrol etmeye çalışırlar (Riso ve Hudson, 2009: 139-142). Palmer (2014; 60) “Mükemmeliyetçi” olarak ifade ettiği birlerin; kendi doğrularını salt doğru olarak kabul edebildiklerini, kendilerine ve diğer insanlara eleştirel davranabildiklerini, üstünlük hissi duyabildiklerini ve mükemmeli yapmak için işleri yavaş ele alabildiklerini açıklamıştır.

Sağlıklı Seviye: Sağlıklı seviyedeki birler, şahsi ahlaki ölçütleri ile doğru ve adil olanı yapma ve yapılmasına olanak sağlamak için ahlak öğreticisi olarak yaşamlarını şekillendirebilir, kendilerini anlamlı olanı yaşamaya adayabilir, kendilerini net ifade edebilir, stresli durumlarda ölçülü davranabilir, erdemli ve uyumu sağlamaya çalışabilirler. En üst seviyelerde, ayırt etmede yetkin, sezgisel anlamda realist, bilge, olayları ve kişileri bütüncül olarak ele alarak hakikati motive edici şekilde ifade edebilirler. İyi niyetli mükemmeliyetçi yapılarını, ruhlarındaki paylaşımcılık ile uyumlarlar (Riso ve Hudson, 2009: 137).

Averaj Seviye: Rasyonel, istikrarlı, sistemli, inançla eyleme geçen “Reformcu” birler; hata yapmamak için ince ayrıntılara kadar tedbirli davrandıklarından doğruluklarına inanır, düşüncelerine önem verilmesini, kendilerine saygılı ve adaletli davranılmasını ister, aksi takdirde hayal kırıklığı yaşayabilirler. Hata bulmaya odaklandıklarından, sosyal hayatta zorlayıcı, eleştirel, düzeltici olarak algılanabilirler. İçgüdüsel merkezin etkisiyle aceleci tutumları ve gerçeklerinin kabul edilmeyişiyle ortalama seviyede ilişkilerinde uzak, fikirlerinde sabit ve tutumlarında ısrarcı olup, kaba davranabilirler (Batı, 2018: 239-240).

Sağlıksız Seviye: Birlerin inandıkları doğrular, sağlıksız seviyede dogmatik düşünceye kayabilir; sabırsız, sert, yargılayıcı tavırlar ile bastırdıkları güdülerini süpergoları ile çatışabilir, baskıya dayanamayıp savunduklarının aksini yapabilirler. Doğruluğunun delili olarak başkalarının hatalarını gösterirken, aynı hataları yapıyor olmaları çelişkili durumlar oluşturabilir, savunma sırasında hem başkalarına zalimce hem de yaptıklarından dolayı kendilerine cezalandırıcı davranabilir, baskılanan dürtülerinden dolayı suçluluk duyabilirler. Bu çelişkili durum sonucunda depresyona girebilir, intihar edebilirler (Riso ve Hudson, 2009: 138-139).

Çökme Yönü: Ortalama seviyedeki birler; beklentilerini karşılayamadıklarında çökme yönü olan duygusal merkezdeki dördün etkisiyle kendilerinin ve gayretlerinin anlaşılamadığını hissedebilir, şahsi değerlerinden ve insanlardan uzaklaşabilir, çevresine açıkca ifade edemese de destek beklentisinde olabilirler (Batı, 2018: 243-244).

Entegrasyon Yönü: Gelişme yönü olan yedinin özellikleri ile birler; daha canlı, pozitif, doğal, varolanın kabulü ile gerilimden uzak, esnek, iletişime açık, hayata karşı meraklı ve daha verimli olabilirler. Yakın arkadaşlarının yanında yedinin ortalama özelliklerini sergileyerek esprili, kararsız, deneyimlere açık, hareketli davranabilirler (Riso ve Hudson, 2009: 140).

Kişisel Gelişim: İnsanların doğruları ya da hatalarından ziyade var olduklarından dolayı kıymetli, varolanın da mükemmel olduğunun kabulü önemlidir. Tek doğrudan ziyade farklı şekillerde de doğruların olabileceğini, kendilerindeki ve başkalarındaki hataların kabulü ile affedebilme erdemini deneyimleyebilir; hayata karşı daha esnek, eleştirel ve sorgulayıcılıktan uzak, bastırılmış öfkesine neden olan dürtü ve doğal ihtiyaçlarına da zaman ayırarak eğlenebilir; mükemmeli yapma gayretinden dolayı yaşadığı kaygıların, zaman kaybetmenin ve eleştirel süpergonun farkındalığı ile hayatın amacının mükemmel olmak yerine insan olmak olduğunun farkına varabilir (Daniels ve Price, 2016: 40).

Çalışma Yaşamı: Mükemmeliyetçi ve adil yapılarından dolayı kurallar ve prosedürlerin netliği, sorumluluk alanlarının bilinmesi hataları engelleyebileceğinden ya da sorumlu tutulma ihtimalinden dolayı önemlidir. Otoritedekilerin yanlışlarına ve haksızlıklarına hassastırlar. Detaycı davranarak sorunları önlemeye çalışabilir, sorunlar ile karşılaşıldığında da hemen çözülmesini isteyebilirler. Kuralların esnetilmesinden hoşlanmayabilir, riskli durumlarda önde olmayı istemeyebilirler. Farkettikleri olumsuz durumlarda eleştirel davranışlar da risk alamadıklarından çözüm getiremeyebilirler. Emin oldukları işlerde çok fazla çalışabilir, risk alabilir, işleri sonuca ulaştırabilirler. Çalışma ortamında öfkeli algılanabilir, bu yargıyı kabul etmeyebilirler. Hoşgörü gerektiren ya da fikir ayrılıklarında zorlanabilirler (Palmer, 2014; 115-116). Herkesin yaptığı işe önem ve değer vermesini isterler. İletişimde doğrudan hareket edebilir, detaycılık, işkoliklik, eleştirel yapısı ve kontrolçülüğünden dolayı çalışma alanındakilerin motivasyonlarını düşürebilirler.

Öfkelerini basturmaları, ani tepkilere sebep olabilir (Karakaş, 2009: 69-71). Çalışma yaşamında birlerin yetkinliğinden yararlanmak için Soysal (2008: 14), düşüncelerine ve gayretlerine önem verilmesinin, kendilerine karşı yanlışlık yapıldığında vakit geçirmeden özür dilenmesinin, saygınlıklarının özellikle stresli zamanlarında anlaşıldıklarının hissettirilmesi üzerinde durmuştur.

2.3.11 Enneagram ile İlgili Araştırmalar

2.3.11.1 Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar

Ulusal alanda yapılan literatür taramasında Türkiye’de sınırlı sayıda enneagram çalışmaları ile karşılaşmıştır. Enneagramın merkez noktası insan olduğundan farklı alanlarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Eğitim alanında ise az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları dışındakiler genellikle alanlarında ilk olma özelliği taşımakla birlikte farklı bakış açısı kazandırmayı hedeflemişlerdir.

Yapısal çalışmalarda Subaş ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri; diğer enneagram ölçeklerindeki madde sayılarının fazla olmasından dolayı karşılaşılan zorlukları önlemek amacıyla 27 maddeden oluşan 4’lü likert tip bir ölçektir. 58 kişiyle yapılan ilk uygulamada bütün maddelerin test tekrar teste uygun olduğu tespit edilerek İstanbul’daki 196 okul müdürüne uygulanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği analiz edilmiştir. Tüm maddelerinin Cronbach Alfa değeri 0,901; güvenilirlik katsayısı 0,915; $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı madde ayırdediciliğine sahip, AFA neticesinde KMO katsayısı 0,844; DFA neticesinde en düşük 0,640; en yüksek 0,909 düzeyinde olduğu tespit edilerek, istatistiksel olarak bütün maddelerin uygun olduğu sonucuna ulaşılmış, analizlerden başarı ile geçmiştir.

Yılmaz, Yıldırım ve Yücedağ (2018) enneagram sistemini görgül ve psikometrik açıdan ele alarak geçerli ve güvenilir bir envanter oluşturmak amacıyla yaptıkları çalışma, 17-38 yaş arası 21140 kişiye uygulanmıştır. 72 maddeden oluşan 4’lü likert tipli Characterix kişilik envanterinin yüksek madde-faktör yüklerine sahip, her bir boyutun varyansı kabul edilebilir, hedeflenen özellikleri ölçtüğü tespit edilmiş, doğrulayıcı faktör analizinde; bulguların çoğu iyi uyum göstermiş, envanterin tümü için Cronbach alfa katsayısı 877, boyutların iç tutarlılık katsayıları 727-879 arasında bulunmuştur. Örneklem yapısının ve çevrimiçi uygulamanın kısıtlamalarına rağmen bireyin kişilik yapısı ve ilişkili meslek tercihlerinde yardımcı olabileceği bildirilmiştir.

Diğer bir ölçek geliştirme çalışması ise Taştan (2019) tarafından uzman görüşleri ve Delphi yöntemi ile 44 maddelik 6'lı likert tipli Enneagram sistemine uygun Türkçe kişilik tipleri ölçeği geliştirilerek 89'u kadın, 66'sı erkek olmak üzere 156 kişiye uygulanmıştır. Maddelerin Cronbach alfa katsayısı 0,839, ilk bölümün Split-Half değeri 0,817, ikinci bölümü ise 0,757, Guttman Split-Half Katsayısı ise 0.520 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi toplam varyansın %60'dan fazlasını açıkladığı, 22. madde dışındaki tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,411-0,829 arasında olduğu, ölçeğin tipleri belirleme ortalama duyarlılık değeri %82,8 ve özgüllük değeri ise %97,8 olarak tespit edilmiştir.

Şirin (2020) tarafından geliştirilen Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (ETKE), 723 kadın, 387 erkek, yaşları 17-62 arasında olan toplam 1110 kişiye uygulanmıştır. MMPI gibi profil indeksli envanter olduğundan her alt ölçek, kendi içinde Varimax döndürmesine göre temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizinde 9 alt faktörde 54 soruluk form; Lawshe analizi, açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizleri, test tekrar test ve yakınsak geçerlik çalışmaları ile doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ile geliştirme süreci tamamlanmıştır. Güvenilirlik analizinde; toplam ölçekte Cronbach alfa değeri 0.89 ve alt ölçeklerde 0.60-0.78 arasında; her alt ölçek için madde-toplam korelasyonları 0.30'un üzerinde saptanmıştır. Test-tekrar test analizinde korelasyon katsayıları 0.20-0.57 arasında bulunmuştur. Ölçeğin nihai çalışmasında doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin uyum endeksleri uygun bulunmuştur [χ^2 (2545,804, sd=1027, p= .000); χ^2 / sd= 2,47; RMSEA= 0.06; SRMR = 0.07; GFI=0.97; AGFI=0.94; CFI=0.92; IFI= 0,92; NFI=0.91; RFI=0.87]. 3 aşamada gerçekleşen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'nin geçerli ve güvenilir bir envanter olduğu tespit edilmiştir.

Enneagram merkezli bir diğer bilimsel çalışma ise DTMM'dir. Yılmaz, Gençer ve Aydemir (2011) enneagram modelini yeni bir perspektifle ele aldıkları DTMM'nde bireyin psikopatolojik ve normal süreç potansiyelleri açısından ruhsal durumunun kuramsal olarak sebep sonuç çerçevesinden açıklanmasının amaçlandığını bildirmişlerdir. Yılmaz, vd., (2014b) enneagram sistemi ile DTMM arasındaki farklılıkların; tiplerin kişilik yerine mizaç üzerinden tanımlanması, enneagram sistemindeki sağlıklı, normal ve sağlıklısız ifadeler yerine, psikopatoloji ile normal tutum ve davranışları aşan bilgelik skalasındaki geçişler olarak ifade edilmesi, stres

ve rahat hatlarının mizacın salınabilirlik ilkesi ile açıklanmasıdır. Yılmaz, vd., (2014a) tarafından DTMM'ne uygun ölçek geliştirme çalışması neticesinde 3'lü likert tipi, 91 maddeden oluşan ölçek, 990 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde dokuz faktör olarak kabul edilen mizaç tiplerinin öz değerleri 8.08 ve 1,66 arasında, toplam varyansın %39.04, ölçek model uyumu için yapılan doğrulayıcı faktör analizindeki değerler; CFI değeri 0.88, GFI değeri 0.84, IFI değeri 0.88 ve RMSEA değeri 0.05 bulunmuştur. 46 kişi ile test-tekrar test güvenilirliği kontrol edilen ölçeğin tamamının Cronbach alfa değeri 0.75 olup, tipler için 0.68-0.83 arasında değişmektedir. Eş zamanlı geçerliği farklı ölçekler ile sınanması sonucunda DTMM'deki mizaç tipleri TCI ve TEMPS-A ile anlamlı bağıntılar göstermiş, neticede ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Din psikolojisi açısından Karabulut (2007), Türkiye'de enneagramın bilimsel yapılandırılmasına ve din psikolojisinde kullanılmasına rehberlik etmek için yaptığı "Yeni Kişilik Teorisi Enneagram ve Din Psikolojisi Açısından Kullanım Alanları" yüksek lisans tezinde maneviyat ve kişilik araştırmalarında kompleks bir yapıya sahip iki sahanın tümevarımsal incelenmesinin bilimsel açıdan sınırlayıcı olduğunu bildirmiş, enneagram çalışmalarının sınırlı ve subjektif olarak ele alındığını bildirerek, Türk kültürü açısından da enneagramın incelenmesi önerisini getirmiştir.

Gürsu ve Bozyaka (2018) Enneagram sistemi ile İslam tasavvufu arasındaki ortak özellikleri ele aldıkları Enneagram ve Tasavvuf Psikolojisi isimli bildirimlerinde Enneagramdaki öz ile tasavvuftaki ruh kavramının eşdeğer olduğunu bildirmişlerdir. Bireyin, psikolojik ve spiritüel gelişiminde çözüm ve öneriler sunan ekollerin bir alana odaklanmasından dolayı kompleks bir yapıya sahip insanın gelişiminin açıklanamayacağını ancak enneagramın insanı bütün olarak ele aldığı üzerinde durmuşlardır. Kadim kültürlerde gelişime yardımcı olan ortak değer varlığının enneagramdaki değişim ve gelişim potansiyelinde de yer aldığını bildirmişlerdir.

İnsan kaynakları alanında kişiliğin sosyal ve çalışma hayatı ile ilişkisini "Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması" isimli makalesinde ele alan Soysal (2008), Enneagram Kişilik Modeli üzerinden çalışma yaşamını ele alarak, iş hayatından etkilenen ve etkileyen kişilik farkındalığının verimi, gelişimi ve iletişimi olumlu yönde etkileyebileceğini ifade ederek, Enneagram Kişilik Modelinin profesyonel açıdan iş hayatında yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

İyem, İyem ve Ulutaş (2018) “İşe Alma ve Yerleştirmede Enneagram Kişilik Testinin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Değerlendirme” sunumlarında örgütler açısından Enneagram Kişilik Testi'nin iş hayatında kullanılan diğer kişilik envanterlerinden farklı olarak sadece kişilik özellikleri ile ilgilenmeyip, eylemlerin altında yatan motivasyon kaynaklarını da ölçtüğünden insan kaynakları uzmanları açısından yararlı olabileceğini belirtmişlerdir.

Enneagramın insan kaynakları ve yönetim alanlarındaki kullanım alanlarına rağmen pazarlama alanındaki kısıtlı bilimsel çalışmalara dikkat çekmek ve enneagramın psikografik segmentasyonda aktif olarak nasıl kullanılabileceğini göstermek amacıyla Karakaya (2008: 48-50) öncelikle enneagram uzmanları olan Selim Uzunoğlu, Yusuf Karabulut ve Fahri Karakaş ile yaptığı nitel araştırmada psikografik bölümlenme sonrasında da nicel araştırma metodunu kullanmıştır. Her enneagram tipinin istediği üretim, kanatların tüketici davranışlarına etkisi ve uygun sınıflandırma ile enneagramın üçlü yapısına uygun sınıflandırma hakkında görüşlerin alınması amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur. Tüketici davranış modellerinin farklı boyutlarıyla enneagram kişilik tiplerine yaklaşma ve ayrışması incelenmiştir.

Sağlık alanında enneagram ile ilgili yapılan çalışma Erçin (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sağlıklı yaşam davranışları ile enneagram kişilik tiplerinin ilişkisini incelediği uzmanlık tezi araştırmasına Ankara Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesine müracaat eden kronik hastalığı olmayan ya da ilaç kullanmayan 18 ve 80 yaş aralığındaki 317 erkek, 236 kadın toplam 533 kişi katılmıştır. Yedilerin Sağlıklı Yaşam Davranışları ölçeğinin her alanından en yüksek puanı alması, birlerin en fazla sigarayı bırakan kişilik tipi olması sonuçlarında olduğu gibi sağlıklı yaşam davranışları ile kişilik tipleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bunun neticesinde bireylere yaklaşımda ve sağlık farkındalığının artırılmasında kişilik tiplerinin özelliklerine dikkat edilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Sanat ve reklam alanında Pesen (2015) “Grafik Tasarım Göstergelerinin Algılanmasında Kişilik Faktörünün Enneagram Modeline Göre İncelenmesi” isimli tezinde grafik tasarım ürünlerinin algılanmasında kişilerin Enneagram Kişilik Modeline uygun olarak reklam afişlerinde tercihte buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim alanına enneagramın yorumlanması ile oluşan Dokuz Tip Mizaç Modeli kullanılarak yapılan üç yüksek lisans tezi de alanın derinlemesine incelenmesi açısından ele alınmıştır.

Aycan (2017) tarafından Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakóltesi müzik bölümündeki özel öğretim yöntemleri dersini alan 21 formasyon öğrencisi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin mizaçları ile aktif müzik eğitimi metotları tercihleri arasındaki ilişki araştırılmış, bireylerin mizaç modeline uygun derslerin verilmesinin öğrenmeyi geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakóltesindeki 92 kadın, 167 erkek ile yapılan karma araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının mizaç modelleri, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve stres tolerans düzeyleri araştırılmıştır. Katılımcıların mizaç tipine göre "kendini suçlama", "kabul etme", "düşünceye odaklanma", "plana tekrar odaklanma" ve "yıkım" bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmen adaylarının mizaç tipleri açısından stres toleransı DTM 1 ile DTM 2 arasında ve DTM 9 ile DTM 2 arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Yıldız, 2018).

Dokuz Tip Mizaç Modeli kullanılarak eğitim alanında yapılan bir diğer çalışma ise Ateş (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezidir. Katılımcı öğretmen sayısı 358'dir. Yapılan araştırma sonucunda cinsiyet, medeni durum, okul türü, kıdem ve branş açısından algılanan güç mesafesi ve mizaç arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. DTM 4 ve DTM 5 olan öğretmenlerin algılanan güç mesafesi ile mizaç tipleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Eğitim alanında Kabak (2011) tarafından yapılan tez çalışmasında enneagramın 7. Sınıf öğrencilerin matematik öğretiminde grup çalışmasına olan etkisi araştırılmak istenmiş, enneagram kullanılarak oluşturulan deney grubunda 18 öğrenci, enneagram kullanılmadan oluşturulan kontrol grubunda da 18 öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma 4 hafta boyunca devam etmiş, veriler "Matematik Başarı Testi", "Enneagram Kişilik Belirleme Ölçeği" ve enneagram egzersizleri ile hem nicel hem de nitel şekilde elde edilmiştir. Hem deney, hem de kontrol grubunun başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Son Test puanlarında deney grubunun başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu, ortalamasının daha

yüksek olduğu; kontrol grubunun ise başarı testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bunun neticesinde enneagram ile oluşturulan grup çalışmalarının matematik öğretimine yararlı olduğu ayrıca kişilik tiplerinin grup başarısında etken olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eğitim alanındaki diğer çalışma ise Şirin (2019) tarafından enneagram sistemine göre okul yöneticilerinin mizaçlarının belirlenerek, özel ve devlet okulları açısından incelenmesi, okul yöneticilerinin mizaç dağılımları ile Türkiye genelindeki mizaç dağılımı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile gerçekleştirilen yüksek lisans tezidir. Araştırmaya Türkiye genelinde 1111 okul yöneticisi katılmış, CharacterIX kişilik envanteri uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizi neticesinde; okul yöneticilerinin kişilik tipleri en yoğun ve en az görülen tipe göre 2, 1, 6, 9, 4, 7, 8, 5, 3 olarak tespit edilmiştir. Devlet okullarındaki okul yöneticilerinin en fazla görülen kişilik tipi 2, en az görülen tip ise 3, özel okullardaki okul yöneticilerinin ağırlıktaki tipi 8, en seyrek karşılaşılan tip ise 6, özel okullardaki okul yöneticilerinin mizaç dağılımı, devlet okullarına göre daha homojen bulunmuştur. Uzlaşmacı olarak tanımlanan dokuzların özel okullardaki oranının düşük, doğuştan lider olarak kabul edilen sekizlerin de devlet okullarında oranının %1 olması oldukça şaşırtıcıdır.

2.3.11.2 Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanda yapılan araştırmalarda öncül olarak enneagram sisteminin yapısı ile ilgili bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

Deneyim ve sezgilere dayandırılarak yapılandırılan enneagram modeli ile ilgili yapılan ampirik çalışmada, sistemin güvenilirliği, tiplerin dokuz tarzda ayrılmasının doğruluğu, tarzların özelliklerinin diğer kişilik sistemlerinde görülmesi ve dokuz tarzın ayırt edilmesinin objektif hazırlanması amacıyla sistemi bilen, yaşları 19 ile 81 arasında değişen, 311 kadın ve 79 erkekten oluşan 390 yetişkine modelin eş zamanlı geçerliliğini tespit etmek amacıyla Myers-Briggs ve Millon Kişilik Envanterleri, sistemin öğrenilmesinden önce, öğrenilirken ve öğrendikten sonra uygulanmıştır. Enneagram modelindeki tipler arasında uyumlu profiller tespit edilip, sistemin geçerliliği sağlanmıştır. Dokuz tarzı ayırt etmek amacıyla her tarz için 15, toplamda 135 maddeden oluşan likert 5 puanlık nesnel bir ölçek tasarlanarak, olumlu neticeler alınmıştır. Bu çalışmalar ile birey hem kendi hem gruptaki diğer kişi hem uzman hem de test ile değerlendirilmesi söz konusu olmuştur. Enneagram sistemi, kişiliğin

yapısı ve kişiliği oluşturan unsurlar açısından tanımlayıcı, sezgisel ve prognostik bir yapıya sahip gözüktüğü tespit edilmiştir. Enneagram Kişilik Envanterinde tarzlardaki tutarlılığın, son testte daha yüksek çıkmasında, sistemin öğrenilmesinin etkisi olduğu tespit edilmiştir (Wagner and Walker, 1983).

Tablo 2.4: Enneagram ile Millon ve Myers-Briggs Kişilik Modelleri Karşılaştırılması

Enneagram Modeli	Millon Kişilik Modeli	Myers-Briggs Kişilik Modeli
Mükemmeliyetçi	Disiplinli	Muhakeme
Sitemkar Verici	Yardımcı, sosyal	Dışadönük, duygusal
Başarı Odaklı	Kendinden emin, disiplinli, sosyal, iddialı	Dışadönük, duygusal, muhakeme
Özgün	Yardımcı, sosyal	Sezgisel, duygusal,
Araştırmacı	İlgisiz, hassas	İçedönük, düşünsel
Sadık-Sorgulayan	İşbirlikçi, hassas, ilgisiz	İçedönük
Maceracı	Sosyal, kendinden emin, iddialı	Dışadönük, sezgisel
Meydan Okuyan	Kendinden emin, sosyal, iddialı	Dışadönük, sezgisel, düşünsel
Uzlaşmacı	İlgisiz, hassas, yardımcı	Sezgisel,

Kaynak: Wagner and Walker, 1983.

Ohio, New York, Kuzey Karolina ve Kolaroda’da yaşları 18 ile 74 arasında olan 208 kadın ve 79 erkekten oluşan 287 kişi ile Riso-Hudson Enneagram Ölçeği’nin (RHETI) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, NEO PI-R Kişilik Envanteri ile karşılaştırılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,56 ile 0,82 arasında değişmektedir. Tip 6, 3 ve 5’e ait puanlar en düşük, Tip 9, 1, 4, 2, 8, ve 7 genellikle kabul edilebilir puan olarak düşünülen 0,70 ve daha yüksek güvenilirlik katsayıları ile sonuçlanmıştır (Newgent, vd., 2004).

Mary Ann Giordano, Loyola Üniversitesi'nden ödül almasını sağlayan RHETI validasyon çalışması olan doktora tezinde (2008), Enneagram teorisinin başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülkede popüler olmasına rağmen güvenilirlik ve geçerlik çalışması ile ilgili az sayıda bilimsel araştırma yapıldığını ifade etmiştir. Yaşları 21 ile 94 arası olan 106 erkek ve 424 kadından oluşan 530 kişiye uygulanan anketler sonucunda; dokuz enneagram türü için yeterli güvenilirlik alfa katsayıları olduğu, ipsatif olmayan versiyonunda standart versiyonundan daha yüksek psikometrik özelliğe dayandığı, psikoloji ve pastoral uygulamalarda kullanım alanlarına sahip olduğu ve manevi sonuçlardaki korelasyon eksikliğinden dolayı RHETI'nin öncelikle kişilik aracı olduğu görüşü desteklenmiştir (Giordano, 2008).

Chestnut (2008) enneagram sistemi ve nesne ilişkilerinin entegre edilmesi ile kişilik tipi gelişiminin anlaşılması üzerine yaptığı çalışmasında, enneagram sistemi ile psikanalitik teorinin kişilik kavramı ve kişiliğin gelişmesinde ortak varsayımlarının olduğunu bildirmiştir. Bir çocuğun doğuştan getirdiği eğilimi ve çevresi ile etkileşimi sonucu kişiliğin oluştuğu ve kişiliğin gelişiminin anlaşılmasındaki çocuklukta koşulların önemli kaynaklar arasında yer aldığı üzerinde durmuş, enneagramın çağdaş psikolojik teoriler ile manevi öğretileri bir araya getiren güçlü bir kişilerarası model olduğunu ifade etmiştir.

Sistem ile ilgili yapısal araştırmalar dışındaki araştırmalardan biri olan Godin (2010: 33-58) Kanada'da bulunan Mount Allison Üniversitesi 2. Sınıf öğrencilerinde Enneagram Kişilik Modeli'nin, koşulsuz kendini kabul ve psikolojik iyi oluşa etkisini ve koşulsuz kendini kabul etme ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yarı deneysel bir çalışma olan bu araştırmadaki verileri 15 deney, 14 kontrol grubu olmak üzere 29 kişi tamamlamıştır. Enneagram Kişilik Modeli, psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif yönde anlamlı ve olumlu bir etkisi bulunmamış, koşulsuz kendini kabul ölçeğinde ise anlamlı etkisi bulunmuştur. Ayrıca koşulsuz kendini kabul ile psikolojik iyi olma arasında pozitif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda yapılan öneriler arasında manipüle edilme durumunun farkındalığı için okullarda ve üniversitelerde enneagram modelinin öğretilmesinin ve bu tür çalışmalarda örneklem sayısının daha yüksek tutulmasının önemi üzerinde durulmuştur.

Azar ve Fatahy (2014) tarafından İnan Urmia Üniversitesinde 60 kontrol grubu, 60 deney grubu olmak üzere toplam 120 öğrenci ile yapılan yarı deneysel araştırmada Baker ve Sıryk Üniversite Uyum Ölçeği ve 6 hafta boyunca 90 dakikalık çevrimiçi enneagram eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akademik tutarlılıkta deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu, enneagram eğitiminin öğrencilerin üniversiteye uyumlarında olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi tarama modelinden genel tarama modelinin alt türü olan ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır (Karasar, 2012).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın yapılacağı üniversite, uygun örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırma, öğrenim görülen üniversite olması sebebiyle ve yurt içinden, yurt dışından gelen birçok öğrenciye, akademik kadroya sahip olmasından dolayı Sabahattin Zaim Üniversitesinde yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler arasından farklı bölüm ve sınıflardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile ulaşılan 513 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 530 ölçek uygulanmış olup hatalı işaretleme veya boş bırakma sebebiyle 17 ölçek değerlendirmeye alınamamıştır. 513 ölçekten elde edilen veriler analiz edildiğinden araştırmanın örneklem grubunu meydana getirmiştir. Büyüköztürk'e göre (2016) "Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir".

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanmış "Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" (SYÖİÖ) ve "Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri"

(ETKE) ile sosyodemografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarından olan ölçekler için gerekli izinler alınmış olup, ekte sunulmuştur.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırmada öğretmen adaylarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, ebeveyn öğrenim ve çalışma durumları, memleketlerinin bulunduğu bölge, büyüdükleri yer, ailede kaçınıcı çocuk olma durumları, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, okunulan program türleri, öğrenim görülen sınıf düzeyleri, önceki döneme ait başarı ortalamaları, ailede öğretmen bulunma ve öğretmenlik uygulaması yapma durumları hakkında bilgi almak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen 17 maddeden oluşan “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Katılımcı öğretmen adaylarındaki farklı sosyodemografik özellikler, araştırmanın geniş perspektif ile ele alınmasına imkan sağlamıştır. Bu nedenle hazırlanan “Demografik Bilgi Formu”nda bu çeşitliliği ortaya çıkartabilecek, araştırmayı güçlendirebilecek, sonraki araştırmalara da fayda sağlayabilecek kişisel bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2 Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Çetin (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (SYÖİÖ) kullanılmıştır. Özellikle öğretmen adaylarına uygulanmak amacıyla geliştirilmiş bir ölçek olduğu için araştırmanın amacına uygun olduğu saptanmıştır.

Bu ölçek “Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı” ve “Sonuç Beklentisi” olmak üzere iki alt boyuta sahip 15 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. 15 maddenin faktör analizinde KMO değeri .82, Barlett testi ise 1591,80 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Faktör sayısına müdahale edilmemiştir. Ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış, faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.45 değeri alınmıştır. Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizinde özdeğerleri 1’den büyük 3 faktör bulunmuştur. Birincisinin özdeğeri 4.23 ve açıklanan toplam varyansa %20.85 düzeyinde; ikinci faktörün özdeğeri 1.90 ve açıklanan toplam varyansa %20.01

düzeyinde katkı sağlamakta ancak üçüncü faktörün toplam varyansa katkısı %5'in altında olmasından dolayı problem oluşturmaması için uzman görüşü yardımıyla iki faktöre karar verilmiştir. İki faktör toplam varyansın %40,85'i açıklamaktadır. Ölçekten elde edilen puanlarla alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonlar 0,75 ile 0,95 arasında ,01 düzeyinde yüksek pozitif ilişki bulunmuştur. Ölçeğin genel Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81, “Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı” alt faktörüne ait iç tutarlılık katsayısı; 0.76, “Sonuç Beklentisi” alt faktörüne ait iç tutarlılık katsayısı 0.77 olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk'e (2019: 183) göre psikolojik testlerde ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek, bireyleri seçme ve sınıflandırma amaçlı testlerde ise çok daha yüksek olması gerektiğini ifade etmiştir. Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu=.75, Test-tekrar test Korelasyonu=.85. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri 0.30-0.51 arasındadır.

2010-2011 eğitim öğretim döneminde Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde 4. sınıfta öğrenim gören 95'i kadın ve 347'si erkek toplam 442 öğretmen adayına uygulanan 29 maddelik ilk deneme ölçeği neticesinde faktör yükleri 0.45'in altında ve madde toplam korelasyonu .30'un altında olan maddeler elenip, nihai olarak iki faktörlü 15 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. DFA analizi; RMSEA, .041; $\chi^2/df=1.4$; NFI=.86; NNFI=.94; CFI=.95; GFI=.93; AGFI=.91 olarak saptanmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde ve analizler sonucunda ölçeğin güvenilir ve madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı”; 3, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 12 numaralı maddelerden, ikinci alt boyutu olan “Sonuç Beklentisi” ise 1, 6, 7, 10, 11, 29, 20 numaralı maddelerden oluşmaktadır. 15 madde bulunduğu için ölçekten beklenen en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Ölçeğin Sınıf Yönetimi Yeterlik boyutundan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40; Sonuç Beklentisi boyutundan ise en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35'tir. Derecelendirme aralıkları; “Tamamen Katılıyorum” 5, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” 4, “Kısmen Katılıyorum” 3, “Katılmıyorum” 2 ve “Hiç Katılmıyorum” 1 şeklindedir. Değerlendirme aralıkları; 1.00-1.79 arası “çok düşük”; 1.80-2.59 arası “düşük”; 2.60-3.39 arası “orta”; 3.40-4.19 arası “yüksek”; 4.20-5.00 arası “çok yüksek”tir (Akyol,

Şenol, Yüksel, 2018: 91). Ölçekten alınan yüksek puan; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.3 Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (ETKE)

Ulusal alanda Enneagram Modeline göre bireylerin kişilik tiplerinin özgün bir şekilde belirlenmesi için geliştirilen, Türkiye kültürüne uygun ve bilimsel olarak da geçerlilik-güvenilirlik çalışması yapılan Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri bu araştırmada kullanılan diğer bir ölçektir.

Envanterin uygulanma sürecinde örnekleme yöntemi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk örnekleme yöntemi kartopu, ikinci ve üçüncü örnekleme yöntemi ise kolayda örnekleme yöntemi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi öğrencilerinden veriler toplanmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim döneminde 17-62 (23,23±6,51) yaş aralığında olan 723 kadın (%65.13) ve 387 erkek (%34.86) toplam 1110 kişiye uygulanmıştır.

Ölçeğin geçerliliği için yapılan kapsam geçerliliğinde 8 uzman görüşüne başvurulmuş, uygulanan Lawshe tekniği sonucunda Kapsam Geçerlik Oranı KGO değeri 0,79; Kapsam Geçerlik İndeksi KGİ ise 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğinde lawshe analizi yapılmış, KGO değeri 0,79, KGİ ise 0,87 olarak tespit edilmiş, kalmasına karar verilen maddelerin istatistiksel olarak anlamlı bir kapsam geçerliliğine sahip olduğu saptanmıştır (KGİ>KGÖ).

Envanter 3 açıdan test edilmiştir. Öncelikle 113 sorudan oluşan madde havuzu katılımcılara uygulanmış, ölçeğin yapı geçerliğinde bu denemelik formdaki maddelerin madde ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ardından kalan maddelerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Spehericity Testleri yapılmıştır. Ölçeğin KMO örnekleme yeterliliğine göre çok iyi bir düzeyde ve Bartlett Testi'ne göre anlamlılık düzeylerinin $p=0,00<0.01$ olduğu tespit edilmiştir (KMO=0.819; Aprprox. Chi Square 6806,653; $df=1128$; $p=0,00$).

Maddelerin faktör analizi açısından uygunluğu saptandıktan sonra envanterin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri 0.30'un altında ve eksi değere sahip maddeler envanterden çıkartılmış, faktör yük değeri 0.30 ve üstü, yüksek iki faktör yükü arasındaki farkın en az 0.10

olan maddeler ölçekte bırakılmıştır. Enneagram Türkiye Envanteri, profil indeksli envanter olduğundan her alt ölçek, kendi içinde Varimax döndürmesine göre temel bileşenler analizine tabi tutulmuş, tek faktör altında toplanan, Eigen değerleri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın çoğunluğunu açıklayan faktörler alınmış, her profil kendi içerisinde analiz edilerek envanter alt ölçekleri 9 alt faktör olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle envanterde toplam puan alınmamaktadır. Ayrıca envanterde ters madde bulunmamaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 9 alt boyuttan oluşan 54 maddelik nihai form geliştirilmiştir.

Envanter ilk uygulandığında 54 maddenin Cronbach's Alpha değeri 0,80; Guttman güvenirlik katsayısı 0,85 ve Spearman Brown katsayısı ise 0,79 bulunmuş, envanter $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı madde ayırdedicilik özelliğine ve anlamlı madde toplam korelasyonuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin üçüncü ve son uygulamasında ise 54 maddenin Cronbach's Alpha değeri 0,89; Guttman güvenirlik katsayısı 0,92; Spearman Brown katsayısı ise 0,82 bulunmuş, envanter $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı madde ayırdedicilik özelliğine ve anlamlı madde toplam korelasyonuna sahip olduğu saptanmıştır. Nihai olarak; güvenirlik analizinde; toplam ölçek Cronbach alfa değeri; 0.89, alt ölçekler; 0.60-0.78 arasında olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden sonra örneklemin envanter alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri analizinde; Faktör 1 ile 8 ve 4 arasında; Faktör 5 ile 8 arasında ve Faktör 7 ile 6 dışında anlamlı korelatif ilişki olduğu bulunmuştur. Yakınsak geçerlik analizinde; Enneagram Kişilik Tipleri ve CATI+TR KF Kişilik Bozuklukları alt ölçekleri arasında yapılan korelasyon analizleri sonucunda Enneagram kişilik tipleri ile kişilik bozuklukları arasında pozitif ve negatif yönde farklı kombinasyonlarda anlamlı düzeyde korelasyon katsayıları bulunmuştur ($p < 0.05$). Ölçeğin test tekrar test analizinde korelasyon katsayıları 0.20 ile 0.57 arasında bulunmuş, ölçeğin ikinci ve son çalışmasında tüm alt faktörlerde anlamlı bir korelatif ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Envanterin yapı geçerliğinde üçüncü ve son aşamasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) test edilen modelin uyum endekslerinin uygun olduğu saptanmıştır [χ^2 (2545,804, sd=1027, $p=.000$); $\chi^2/$ sd= 2,47; RMSEA= 0.06; SRMR=0.07; GFI=0.97; AGFI=0.94; CFI=0.92; IFI=0.92; NFI=0.91; RFI=0.87].

Envanterde ilgili faktörde alınan puanın artması, ölçülen kişilik tipinin baskın olduğu anlamına gelmektedir. 54 maddeden oluştuğu için ölçekten beklenen en düşük puan 54, en yüksek puan 270'dir. Derecelendirme aralıkları; (1) Beni Hiç Tanımlamıyor, (2) Beni Biraz Tanımlıyor, (3) Beni Orta Derecede Tanımlıyor, (4) Beni Çok Fazla Tanımlıyor, (5) Tümüyle Beni Tanımlıyor şeklinde 5'li likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır.

3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizi SPSS 25 paket programı ile yapılmış, %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. İstatistiksel çözümler $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş; bunun haricinde $p < 0,01$ anlamlılık düzeyi tespit edildiğinde belirtilmiştir.

Betimsel verilerin analizinde; yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri ilgili normallik varsayımı; kutu-çizgi grafikleri, dal-yaprak grafikleri, Q-Q grafiği ve çarpıklık-basıklığa dair bulgular kullanılarak incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının + 1,5 ve - 1,5 arasında yer aldığı durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bu araştırmada ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin sonuçları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeğine Ait Sonuçlar

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	-,089	-,070
Sonuç Beklentisi	-,098	-,041
Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Toplam	-,003	,058

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bu bulgular verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanarak, parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ayrıca parametrik testlerin kullanılabilmesi için gruptaki eleman sayılarının 30 ve daha yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2019: 8). Gruplar arası

farklılıkların incelenmesinde 30 ve üstü olan normal dağılımlı ikili gruplarda Bağımsız Gruplar t Testi, ikiden fazla olan gruplarda ise Anova Testi (Özdamar, 2004: 490-528) kullanılmıştır. Anova testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ($p<0,05$) hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post Hoc-Çoklu Karşılaştırma tekniklerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. Grup sayıları 30'dan düşük olduğu durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ikili gruplarda; Kruskal Wallis-H Testi ise ikiden fazla olan gruplarda kullanılmıştır. Kategorik verilerin analizleri Ki-Kare Testi (Büyüköztürk, 2019: 155) yapılmıştır.

Güvenirlilik Analizi: Cronbach's alfa katsayısı ölçeğin güvenirlilik düzeyini vermekte, katsayısı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Özdamar (1997: 500) alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliğini; $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir; $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçeğin güvenirliliği düşük; $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir; $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek olarak yorumlamıştır

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri için Cronbach's Alfa güvenirlilik analiz sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri için Cronbach's Alfa Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Cronbach's Alpha
Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (SYÖİÖ)	,689
Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (ETKE)	,893

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği için Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayısı ,689 olarak hesaplanmış, ölçek oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri için Cronbach's Alfa güvenirlilik katsayısı ,893 olarak hesaplanmış yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulguların analizine yer verilmektedir. Öncelikle kişisel bilgi formundan elde edilen frekans ve yüzde dağılımları ile katılımcıların demografik bilgilerine ait verilerin analizi, sonrasında ölçeklere ait betimsel analizler ve araştırmanın problemi ile ilgili istatistiksel analizlerin neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine ait bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	412	80,3
	Erkek	101	19,7
	Toplam	513	100,0
Yaş	17-20 Yaş	250	48,7
	21-25 Yaş	217	42,3
	26-50 Yaş	46	9,0
	Toplam	513	100,0
Medeni Durum	Bekar	479	93,4
	Evli	34	6,6
	Toplam	513	100,0
Çocuk Sahip Olma Durumu	Evet	20	3,9
	Hayır	493	96,1
	Toplam	513	100,0
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar/Değil	45	8,8
	İlkokul	206	40,2
	Ortaokul	99	19,3
	Lise	91	17,7
	Üniversite ve Üstü	72	14,0
	Toplam	513	100,0
Anne Çalışma Durumu	Çalışmayan	417	81,3
	Çalışan	96	18,7
	Toplam	513	100,0

Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar/Değil	18	3,5
	İlkokul	131	25,5
	Ortaokul	96	18,7
	Lise	144	28,1
	Üniversite ve Üstü	124	24,2
	Toplam	513	100,0
Baba Meslek Durumu	Çiftçi	13	2,5
	Serbest Meslek	161	31,4
	Esnaf	121	23,6
	Memur	38	7,4
	İşçi	51	9,9
	Emekli	65	12,7
	Öğretmen	19	3,7
	Mühendis	19	3,7
	Diğer	26	5,1
	Toplam	513	100,0
Memleketin Bulunduğu Bölge	Akdeniz	26	5,1
	Ege	13	2,5
	Karadeniz	154	30,0
	Marmara	80	15,6
	İç Anadolu	86	16,8
	Doğu Anadolu	86	16,8
	Güneydoğu A.	38	7,4
	Yurt Dışı	30	5,8
Toplam	513	100,0	
Büyünen Yer	Köy	36	7,0
	Kasaba	26	5,1
	Şehir	140	27,3
	Büyükşehir	296	57,7
	Yurt Dışı	15	2,9
	Toplam	513	100,0
Ailede Kaçınıcı Çocuk	Tek Çocuk	18	3,5
	İlk Çocuk	230	44,8
	Ortanca	130	25,3
	Son Çocuk	135	26,3
	Toplam	513	100,0
Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni	Sınav Puanı	58	11,3
	İstedğim Meslek	300	58,5
	İş Garantisi	27	5,3
	Boşta Kalmamak	24	4,7
	Ebeveyn Telkini	26	5,1
	Diğer	78	15,2
	Toplam	513	100,0

Okunan Program Türü	Okul Öncesi Öğrt.	97	18,9
	Özel Eğitim Öğrt.	27	5,3
	Matematik Öğrt.	12	2,3
	Türkçe Öğrt.	74	14,4
	İngilizce Öğrt.	35	6,8
	Arapça Öğrt.	89	17,3
	PDR	54	10,5
	Diğer	125	24,4
	Toplam	513	100,0
Önceki Döneme Ait Not Ortalaması	1,00-2,50	60	11,7
	2,51-3,00	147	28,7
	3,01-3,50	207	40,4
	3,51-4,00	99	19,3
	Toplam	513	100,0
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	154	30,0
	2.Sınıf	145	28,3
	3.Sınıf	109	21,2
	4.Sınıf	105	20,5
	Toplam	513	100,0
Ailede Öğretmen Bulunma Durumu	Evet	203	39,6
	Hayır	310	60,4
	Toplam	513	100,0
Öğretmenlik Uygulaması Yapma Durumu	Evet	204	39,8
	Hayır	309	60,2
	Toplam	513	100,0

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre katılımcıların 412’si (%80,3) kadın; 101’i (%19,7) erkektir. Katılımcıların 250’si (%48,7) 17-20 yaş arası; 217’si (%42,3) 21-25 yaş arası, 46’sı (%9,0) ise 26-50 yaş arasındadır. 479 (%93,4) katılımcı bekar; 34 (%6,6) katılımcı evlidir. Katılımcıların 20’sinin (%3,9) çocuğu bulunmakta; 493’ünün (%96,1) çocuğu bulunmamaktadır.

Ebeveynlere ait değişkenler açısından 45 (%8,8) katılımcının annesi okuryazar/değil; 206’sının (%40,2) ilkokul mezunu; 99’unun (%19,3) ortaokul mezunu; 91’inin (%17,7) lise mezunu; 72’sinin (%14,0) üniversite ve üstü mezunudur. 417 (%81,3) katılımcının annesi çalışmamakta; 96 (%18,7) katılımcının annesi ise çalışmaktadır. 18 (%3,5) katılımcının babası okuryazar/değil; 131’inin (%25,5) ilkokul mezunu; 96’sının (%18,7) ortaokul mezunu; 144’ünün (%28,1) lise mezunu; 124’ünün (%24,2) üniversite ve üstü mezunudur. Katılımcılar baba mesleğine göre 13 (%2,5)

çiftçi; 161 (%31,4) serbest meslek; 121 (%23,6) esnaf; 38 (%7,4) memur; 51 (%9,9) işçi; 65 (%12,7) emekli; 19 (%3,7) öğretmen; 19 (%3,7) mühendis ve 26 (%5,1) diğer olarak dağılım göstermiştir.

Çevresel değişkenler açısından memleketi Karadeniz olanlar 154 (%30) ile ilk sırada yer alırken sırasıyla; 86'sı (%16,8) İç Anadolu; 86'sı Doğu Anadolu; 80'i (%15,6) Marmara; 38'i (%7,4) Güneydoğu Anadolu; 30'u (%5,8) yurt dışı; 26'sı (%5,1) Akdeniz; 13'ü (%2,5) Ege Bölgesi olarak dağılmıştır. 36 (%7,0) katılımcı köyde; 26'sı (%5,1) kasabada; 140'ı (%27,3) şehirde; 296'sı (%57,7) büyükşehirde ve 15'i (%2,9) yurtdışında büyümüştür. Adaylardan 230'u (%44,8) ailesinin ilk çocuğu; 135'i (%26,3) son çocuk; 130'u (%25,3) ortanca ve 18'i (%3,5) tek çocuktur.

Mesleki değişkenler açısından öğretmenlik mesleğini seçme nedenine göre katılımcılardan 58'i (%11,3) sınavdan alınan puan, 300'ü (%58,5) istenilen meslek, 27'si (%5,3) iş garantisi; 24'ü (%4,7) boşta kalmamak, 26'sı (%5,1) anne-baba telkini ve 78'i (%15,2) diğer olarak dağılım göstermiştir. Katılımcıların 97'si (%18,9) okul öncesi öğretmenliği; 27'si (%5,3) özel eğitim öğretmenliği; 12'si (%2,3) matematik öğretmenliği; 74'ü (%14,4) Türkçe öğretmenliği; 35'i (%6,8) İngilizce öğretmenliği; 89'u (%17,3) Arapça öğretmenliği; 54'ü (%10,6) PDR ve 125'i (%24,4) diğer programlarda eğitim görmektedir. Katılımcıların 60'ı (%11,7) 1,00-2,50; 147'si (%2,51-3,00) 2,51-3,00; 207'si (%40,4) 3,01-3,50 ve 99'u (%19,3) 3,51-4,00 geçen döneme ait genel not ortalamasına sahiptir. Katılımcıların 154'ü (%30,0) 1. Sınıf; 145'i (%28,3) 2. Sınıf; 109'u (%21,2) 3. Sınıf ve 105'i (%20,5) 4. Sınıftır. 203 (%39,6) katılımcının ailesinde öğretmen bulunmakta ve 310 (%60,4) katılımcının ailesinde öğretmen bulunmamaktadır. 204 (%39,8) katılımcı öğretmenlik uygulaması yapmış ve 309 (%60,2) katılımcı öğretmenlik uygulaması yapmamıştır.

4.2 Ölçeklere İlişkin Betimsel Bulgular

Öğretmen adaylarına yönelik Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'ne ve Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'ne ait betimsel istatistikler, ilişkili oldukları araştırma problemleri ile birlikte ele alınarak incelenmiştir.

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (ETKE) puanları açısından enneagram temel kişilik tipleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Enneagram Kişilik Modeline Göre Temel Tipler Dağılımının Frekans ve Yüzde Sonuçları

Temel Tipler	N	%
Tip 1	66	12,9
Tip 2	111	21,6
Tip 3	37	7,2
Tip 4	33	6,4
Tip 5	43	8,4
Tip 6	65	12,7
Tip 7	58	11,3
Tip 8	11	2,1
Tip 9	89	17,3
Toplam	513	100,0

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri uygulanması sonucunda katılımcıların %12,9’u (n=66) Tip 1; %21,6’sı (n=111) Tip 2; %7,2’si (n=37) Tip 3; %6,4’ü (n=33) Tip 4; %8,4’ü (n=43) Tip 5; %12,7’si (n=65) Tip 6, %11,3’ü (n=58) Tip 7; %2,1’i (n=11) Tip 8 ve %17,3 (n=89) Tip 9 dağılımını gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları ölçek puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin ölçeğe ait en küçük ve en büyük değerler, çarpıklık-basıklık değerleri ile ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Min	Max	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	15	40	29,06	4,59	-,089	-,070
Sonuç Beklentisi	21	35	30,53	3,54	-,098	-,041
SYÖİÖ Toplam	37	75	59,59	7,07	-,003	,058

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu için aralık 15-40 arasında, çarpıklık= -,089 ve basıklık=-,070 olarak; ortalama= 29,06 (3,70) ve standart sapma= 4,59 olarak hesaplanmıştır. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Sonuç Beklentisi alt boyutu için aralık 21-35 arasında, çarpıklık= -,098 ve basıklık= -,041; ortalama= 30,53 (4,36) ve standart sapma= 3,54 olarak hesaplanmıştır. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı için aralık 37-75 arasında, çarpıklık= -,003 ve basıklık= -,058 olarak; ortalama= 59,59 (3,97) ve standart sapma= 7,07 olarak hesaplanmıştır.

4.3 Temel Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları enneagram kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri Puanlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Kişilik Tipleri	n	SO	H	sd	p	Fark
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	Tip 1	66	279,08	15,385	8	,05	-
	Tip 2	111	253,96				
	Tip 3	37	281,86				
	Tip 4	33	234,95				
	Tip 5	43	289,93				

	Tip 6	65	255,18				
	Tip 7	58	282,40				
	Tip 8	11	183,23				
	Tip 9	89	220,24				
Sonuç Beklentisi	Tip 1	66	286,52	23,362	8	,00**	5>4
	Tip 2	111	255,53				
	Tip 3	37	266,84				
	Tip 4	33	196,95				
	Tip 5	43	312,19				
	Tip 6	65	261,02				
	Tip 7	58	271,95				
	Tip 8	11	157,23				
	Tip 9	89	228,11				
	Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Toplam	Tip 1	66	285,48	24,384	8	,00**
Tip 2		111	254,05				
Tip 3		37	281,43				
Tip 4		33	214,08				
Tip 5		43	309,28				
Tip 6		65	255,85				
Tip 7		58	281,03				
Tip 8		11	158,45				
Tip 9		89	217,42				

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının kişilik tiplerine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda; Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sonuç Beklentisi alt boyut puanlarının kişilik tiplerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($H_{(8)}=23,362$; $p<0,01$). Tip 5 kişilik tipine sahip olan katılımcıların Sonuç Beklentisi alt boyut puanlarının Tip 4 kişilik tipi katılımcılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları toplam puanının kişilik tiplerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($H_{(8)}= 24,384$; $p<0,01$). Tip 5 kişilik tipine sahip olan katılımcıların Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları toplam puanlarının Tip 9 kişilik tipi katılımcılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu puanlarının kişilik tiplerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir($p>0,05$).

4.4 Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'ne (ETKE) İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının Enneagram Modeline göre kişilik tiplerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, ebeveyn öğrenim ve çalışma durumu, memleketin bulunduğu bölge, büyüyen yer, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, okunan program türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, önceki döneme ait başarı ortalaması, ailede öğretmen bulunma ve öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir.

Enneagram kişilik tiplerinin, cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Enneagram Kişilik Tiplerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Cinsiyet	Kadın	54	92	31	27	31	53	38	8	78	412	14,23	8	,08
	Erkek	12	19	6	6	12	12	20	3	11	101			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

* $<0,05$; ** $<0,01$

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin yaş değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Enneagram Kişilik Tiplerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Yaş	17-20	30	58	13	19	15	30	33	6	46	250	21,10	16	,18
	21-25	30	45	22	9	20	30	23	5	33	217			
	26-50	6	8	2	5	8	5	2	0	10	46			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, yaş değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, medeni durum değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Enneagram Kişilik Tiplerinin Medeni Duruma Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Medeni Durum	Bekâr	61	107	33	28	38	60	55	11	86	479	11,17	8	,19
	Evli	5	4	4	5	5	4	3	0	4	34			
	Toplam	66	111	37	33	43	64	58	11	90	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, medeni durum değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, çocuk sahibi olma değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Enneagram Kişilik Tiplerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Çocuk Sahibi Olma	Evet	2	3	3	2	3	2	3	0	2	20	5,26	8	,73
	Hayır	64	108	34	31	40	63	55	11	87	493			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve çocuk sahibi olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, anne öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Anne Öğr. Durum	Okuryaz/Değil	6	9	2	4	4	7	5	1	7	45	10,05	32	,99
	İlkokul	27	46	17	13	19	22	21	6	35	206			
	Ortaokul	11	22	6	6	6	18	12	2	16	99			
	Lise	15	20	6	5	8	10	12	2	13	91			
	Üni./Üstü	7	14	6	5	6	8	8	0	18	72			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.9’da enneagram kişilik tiplerinin, anne öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir. Enneagram kişilik tipleri ve anne öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, anne çalışma durumu değişkenine açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Enneagram Kişilik Tiplerinin Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Anne Çalış. Dur.	Çalışm.	60	92	29	25	35	47	46	11	72	417	11,20	8	,19
	Çalışan	6	19	8	8	8	18	12	0	17	96			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, anne çalışma durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve anne çalışma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Enneagram kişilik tiplerinin, baba öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Enneagram Kişilik Tiplerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Baba Öğr. Durum	Okuryaz/Değil	2	6	1	2	1	1	1	0	4	18	30,08	32	,56
	İlkokul	19	25	13	11	10	13	16	5	19	131			
	Ortaokul	11	23	4	2	9	20	10	2	15	96			
	Lise	20	36	11	6	14	16	13	3	25	144			
	Üni./Üstü	14	21	8	12	9	15	18	1	26	124			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, baba öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram

kişilik tipleri ve baba öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, baba meslek değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Enneagram Kişilik Tiplerinin Baba Mesleğine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Baba Meslek	Çiftçi	0	3	1	1	1	0	3	0	4	13	59,32	64	,64
	S. Mes.	23	36	15	8	12	17	18	5	27	161			
	Esnaf	20	28	10	10	14	13	12	3	11	121			
	Memur	6	10	2	5	2	4	2	1	6	38			
	İşçi	3	12	2	1	4	12	5	0	12	51			
	Emekli	8	13	4	3	4	11	6	2	14	65			
	Öğrt.	4	3	1	2	1	2	3	0	3	19			
	Müh.	1	1	1	1	1	3	6	0	5	19			
	Diğer	1	5	1	2	4	3	3	0	7	26			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

* $<0,05$; ** $<0,01$

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, baba meslek değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve baba mesleği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, memleketin bulunduğu bölge değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13: Enneagram Kişilik Tiplerinin Memleketin Bulunduğu Bölgeye Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Bölge	Akdeniz	4	7	2	2	3	5	1	0	2	26	39,55	56	,95
	Ege	3	2	0	0	2	1	3	0	2	13			
	Karadeniz	19	34	11	12	18	13	17	2	28	154			
	Marmara	10	12	7	7	6	14	7	1	16	80			
	İç And.	9	21	6	3	3	12	12	3	17	86			

Doğu A.	12	21	5	7	6	10	9	2	14	86
Güneyd.	3	7	3	2	2	7	6	1	7	38
Yurt Dışı	6	7	3	0	3	3	3	2	3	30
Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, memleketin bulunduğu bölge değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve memleketin bulunduğu bölge arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, büyüyen yer değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Enneagram Kişilik Tiplerinin Büyüyen Yere Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Köy	6	10	2	3	2	4	5	1	3	36	25,14	32	,80
Kasaba	1	5	3	2	3	3	5	0	4	26			
Büy. Şehir	15	30	9	11	13	20	17	3	22	140			
Yer Büyüğe	43	64	22	17	21	38	29	7	55	296			
Yurt D.	1	2	1	0	4	0	2	0	5	15			
Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, büyüyen yer değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve büyüyen yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Enneagram Kişilik Tiplerinin Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Ailede Kaçınıcı Çocuk	Tek	1	2	3	0	6	0	1	1	4	18	30,66	24	,16
	İlk	33	50	16	18	16	28	25	3	41	230			
	Ortanca	16	29	12	5	10	16	16	4	22	130			
	Son	16	30	6	10	11	21	16	3	22	135			
	Toplam	66	111	37	33	43	64	58	11	90	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda enneagram kişilik tipleri ve ailede kaçınıcı çocuk olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Enneagram kişilik tiplerinin, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16: Enneagram Kişilik Tiplerinin Meslek Seçme Nedenine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Meslek Seçme Nedeni	Sınav Puanı	8	9	8	5	4	6	8	1	9	58	37,76	40	,57
	İstenilen Meslek	39	61	20	18	22	49	29	7	55	300			
	İş Garantisi	1	5	3	2	3	2	5	1	5	27			
	Boşta Kalmama	5	6	1	1	1	1	5	1	3	24			
	Ebeveyn Telkini	1	9	3	2	3	2	1	0	5	26			
	Diğer	12	21	2	5	10	5	10	1	12	78			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere Enneagram kişilik tiplerinin, meslek seçme nedeni değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve meslek seçme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, okunan program türü değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Enneagram Kişilik Tiplerinin Okunan Program Türüne Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
O. Önce	14	17	11	7	6	16	11	2	13	97	57,45	56	,42
Ö. Eğit.	3	5	3	0	3	4	4	1	4	27			
Mat.	1	2	0	0	4	2	0	0	3	12			
Türkçe	9	13	5	7	7	10	8	1	14	74			
Oku. Prog Tür İngilizce	3	9	3	3	2	5	5	2	3	35			
Arapça	15	17	7	4	9	8	8	3	18	89			
PDR	8	11	2	2	5	6	13	1	6	54			
Diğer	13	37	6	10	7	14	9	1	28	125			
Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

* $<0,05$; ** $<0,01$

Tablo 4.17’de enneagram kişilik tiplerinin, okunan program türü değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve okunan program türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Enneagram kişilik tiplerinin, sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Enneagram Kişilik Tiplerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	19	34	5	10	14	17	19	4	32	154	21,77	24	,59
	2.Sınıf	20	30	16	10	8	18	15	5	23	145			
	3.Sınıf	14	26	6	6	8	15	11	0	23	109			
	4.Sınıf	13	21	10	7	13	15	13	2	11	105			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Enneagram kişilik tiplerinin, önceki döneme ait genel not ortalaması değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Enneagram Kişilik Tiplerinin Önceki Döneme Ait Genel Not Ortalamasına Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Agno	1,00-2,50	6	13	4	8	5	5	10	1	8	60	26,34	24	,34
	2,51-3,00	20	43	7	5	13	18	13	2	26	147			
	3,01-3,50	22	41	17	14	14	29	24	6	40	207			
	3,51-4,00	18	14	9	6	11	13	11	2	15	99			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, önceki döneme ait genel not ortalaması değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve önceki döneme ait genel not ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Enneagram kişilik tiplerinin, ailede öğretmen bulunma durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Enneagram Kişilik Tiplerinin Ailede Öğretmen Bulunma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Ailede Öğrt. Bulun.	Evet	22	37	16	10	16	31	28	6	37	203	9,18	8	,33
	Hayır	44	74	21	23	27	34	30	5	52	310			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere enneagram kişilik tiplerinin, ailede öğretmen bulunma durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonucunda; enneagram kişilik tipleri ve ailede öğretmen bulunma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Enneagram kişilik tiplerinin, öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkeni açısından incelenmesine yönelik Ki-Kare testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Enneagram Kişilik Tiplerinin Öğretmenlik Uygulaması Yapma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Ki-Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Enneagram Kişilik Tipleri									Topl.	X ²	Sd	P
		1	2	3	4	5	6	7	8	9				
Öğrt. Uyg. Yapma	Evet	32	43	18	13	19	22	19	3	35	204	6,57	8	,58
	Hayır	34	68	19	20	24	43	39	8	54	309			
	Toplam	66	111	37	33	43	65	58	11	89	513			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere Enneagram kişilik tiplerinin, öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenine göre incelenmesine yönelik yapılan Ki-Kare testi sonuçlarında enneagram kişilik tipleri ve öğretmenlik uygulaması yapma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

4.5 Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, ebeveyn öğrenim ve çalışma durumu, memleketin bulunduğu bölge, büyüyen yer, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, okunan program türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, önceki döneme ait başarı ortalaması, ailede öğretmen bulunma ve öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	sd	P
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	Kadın	28,86	4,52	28,86	-1,994	511	,05*
	Erkek	29,87	4,77	29,87			
Sonuç Beklentisi	Kadın	30,49	3,43	30,49	-,485	511	,63
	Erkek	30,68	3,95	30,68			
SYÖİÖ Toplam	Kadın	59,35	6,80	59,35	-1,391	137,500 ^a	,17
	Erkek	60,55	8,01	60,55			

*<0.05; **<0.01; ^a Varyanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(511)}=-1,994$; $p<0,05$). Erkek katılımcıların Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu puanlarının kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	F	sd	P	Fark
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	17-20 Yaş ⁽¹⁾	250	28,84	4,87	3,371	2	,04*	3>1
	21-25 Yaş ⁽²⁾	217	28,95	4,35		510		
	26-50 Yaş ⁽³⁾	46	30,72	3,72				
Sonuç Beklentisi	17-20 Yaş ⁽¹⁾	250	30,66	3,55	1,644	2	,19	
	21-25 Yaş ⁽²⁾	217	30,24	3,48		510		
	26-50 Yaş ⁽³⁾	46	31,17	3,69				
SYÖİÖ Toplam	17-20 Yaş ⁽¹⁾	250	59,50	7,32	2,812	2	,06	
	21-25 Yaş ⁽²⁾	217	59,20	6,83		510		
	26-50 Yaş ⁽³⁾	46	61,89	6,46				

*<0.05; **<0.01; ^bWelch İstatistiği

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının yaşa göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan ANOVA sonuçlarına göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu ($F_{(2-510)}=3,371$; $p<0,05$) puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Gruplar arası farkların belirlenmesinde Scheffe testi kullanılmıştır. 26-50 yaş aralığındaki katılımcıların Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu puanlarının 17-20 yaş aralığındaki katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Medeni Duruma Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	t	Sd	P
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnanıcı	Bekar	479	28,93	4,62	-2,371	510	,02*
	Evli	34	30,88	3,64			
Sonuç Beklentisi	Bekar	479	30,51	3,49	-,484	510	,63
	Evli	34	30,82	4,24			
SYÖİÖ Toplam	Bekar	479	59,44	7,06	-1,778	510	,08
	Evli	34	61,70	6,99			

*<0.05; **<0.01; ^a Varyanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri

Tablo 4.24'te Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnanıcı alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t_{(511)}=-2,371$; $p<0,05$). Evli katılımcıların Sınıf Yönetimi Yeterlik İnanıcı alt boyutu puanlarının bekar katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	SO	ST	U	Z	P
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnanıcı	Evet	20	314,45	6289,00	3781,000	-1,772	,08
	Hayır	493	254,67	125552,00			
Sonuç Beklentisi	Evet	20	242,75	4855,00	4645,000	-,440	,66
	Hayır	493	257,58	126986,00			
SYÖİÖ Toplam	Evet	20	284,13	5682,50	4387,500	-,836	,40
	Hayır	493	255,90	126158,50			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.25'te Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Sınıf Yönetimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	Okuryazar/Değil	45	28,49	4,89	1,499	4	,20
	İlkokul	206	28,93	4,74			
	Ortaokul	99	28,89	4,54			
	Lise	91	30,09	4,43			
	Üniversite	72	28,72	4,13			
Sonuç Beklentisi	Okuryazar/Değil	45	30,00	4,13	1,352	4	,25
	İlkokul	206	30,60	3,50			
	Ortaokul	99	31,09	3,35			
	Lise	91	30,47	3,46			
	Üniversite	72	29,97	3,54			
SYÖİÖ Toplam	Okuryazar/Değil	45	58,49	7,32	1,072	4	,37
	İlkokul	206	59,52	7,30			
	Ortaokul	99	59,98	6,72			
	Lise	91	60,56	6,84			
	Üniversite	72	58,69	6,93			

* $<0,05$; ** $<0,01$; ^bWelch İstatistiği

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan ANOVA sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları	Çalışmayan	417	29,06	4,69	,064	511	,95
	Çalışan	96	29,03	4,13			
Sonuç Beklentisi	Çalışmayan	417	30,52	3,47	-,099	511	,92
	Çalışan	96	30,56	3,83			
SYÖİÖ Toplam	Çalışmayan	417	59,59	7,07	-,008	511	,99
	Çalışan	96	59,59	7,10			

*<0.05; **<0.01;^a Varyanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının anne çalışma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir(p>0,05).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	SO	H	sd	p	Fark
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları	Okuryazar/Değil ⁽¹⁾	18	187,97	14,042	4	,01*	3>1
	İlkokul ⁽²⁾	131	264,08				3>4
	Ortaokul ⁽³⁾	96	297,56				
	Lise ⁽⁴⁾	144	238,25				
	Üniversite-Üstü ⁽⁵⁾	124	249,91				
Sonuç Beklentisi	Okuryazar/Değil ⁽¹⁾	18	210,03	13,328	4	,01*	3>5
	İlkokul ⁽²⁾	131	264,79				
	Ortaokul ⁽³⁾	96	298,04				
	Lise ⁽⁴⁾	144	249,23				
	Üniversite-Üstü ⁽⁵⁾	124	232,84				
SYÖİÖ Toplam	Okuryazar/Değil ⁽¹⁾	18	185,75	18,443		,00**	2>1
	İlkokul ⁽²⁾	131	267,14				3>5
	Ortaokul ⁽³⁾	96	304,81				3>4
	Lise ⁽⁴⁾	144	240,03				
	Üniversite-Üstü ⁽⁵⁾	124	239,33				

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı ($H_{(4)}=14,042$; $p<0,05$), Sonuç Beklentisi ($H_{(4)}=13,328$; $p<0,05$) alt boyutları ve ölçek toplam ($H_{(4)}=18,443$; $p<0,01$) puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Babası ortaokul mezunu olan katılımcıların Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu puanlarının babası okuryazar/değil ve lise mezunu olan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olan katılımcıların Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının babası üniversite ve üstü mezunu olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Babası ilkokul mezunu olan katılımcıların ölçek toplam puanları babası okuryazar/değil katılımcılardan; babası ortaokul mezunu katılımcıların da babası lise ve üniversite-üstü mezunu olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının baba mesleği değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	SO	H	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	Çiftçi	13	273,65	14,779	8	,06
	Serbest Meslek	161	266,22			
	Esnaf	121	262,73			
	Memur	38	272,87			
	İşçi	51	201,56			
	Emekli	65	261,42			
	Öğretmen	19	293,05			
	Mühendis	19	182,08			
	Diğer	26	267,85			
	Sonuç Beklentisi	Çiftçi	13			
Serbest Meslek		161	251,35			
Esnaf		121	274,06			
Memur		38	270,92			
İşçi		51	249,95			
Emekli		65	247,62			
Öğretmen		19	299,26			

	Mühendis	19	202,50			
	Diğer	26	222,31			
	Çiftçi	13	288,15	11,858	8	,16
	Serbest Meslek	161	259,36			
	Esnaf	121	269,26			
Sınıf Yönetimi	Memur	38	275,24			
Öz Yeterlik	İşçi	51	217,05			
İnançları	Emekli	65	257,43			
Toplam	Öğretmen	19	298,18			
	Mühendis	19	185,71			
	Diğer	26	242,42			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının baba mesleği değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının baba mesleği değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının memleketin bulunduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Memleketin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	SO	H	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	Akdeniz ⁽¹⁾	26	243,69	15,444	7	,03*
	Ege ⁽²⁾	13	354,73			2>7
	Karadeniz ⁽³⁾	154	244,83			
	Marmara ⁽⁴⁾	80	256,68			
	İç Anadolu ⁽⁵⁾	86	265,74			
	Doğu Anadolu ⁽⁶⁾	86	264,93			
	Güneydoğu A. ⁽⁷⁾	38	294,83			
	Yurt Dışı ⁽⁸⁾	30	193,78			
Sonuç Beklentisi	Akdeniz ⁽¹⁾	26	236,17	10,692	7	,153
	Ege ⁽²⁾	13	331,42			
	Karadeniz ⁽³⁾	154	270,32			
	Marmara ⁽⁴⁾	80	234,95			
	İç Anadolu ⁽⁵⁾	86	264,85			
	Doğu Anadolu ⁽⁶⁾	86	256,04			
	Güneydoğu A. ⁽⁷⁾	38	262,59			
	Yurt Dışı ⁽⁸⁾	30	206,37			

Sınıf Yönetimi	Akdeniz ⁽¹⁾	26	239,60	13,185	7	,07
	Ege ⁽²⁾	13	350,69			
Öz Yeterlik İnançları	Karadeniz ⁽³⁾	154	256,94			
	Marmara ⁽⁴⁾	80	246,66			
Toplam	İç Anadolu ⁽⁵⁾	86	265,19			
	Doğu Anadolu ⁽⁶⁾	86	261,09			
	Güneydoğu A. ⁽⁷⁾	38	282,41			
	Yurt Dışı ⁽⁸⁾	30	191,97			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının memleketin bulunduğu bölge değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnanıcı alt boyutu puanlarının memleketin bulunduğu bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($H_{(7)}=15,444$; $p<0,05$). Memleketi Ege Bölgesi’nde olan katılımcıların Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnanıcı alt boyutu puanlarının memleketi yurt dışında olan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının memleketin bulunduğu bölge değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının büyüyen yer değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Büyüyen Yer Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	SO	H	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnanıcı	Köy	36	257,93	4,185	4	,381
	Kasaba	26	270,81			
	Şehir	140	266,07			
	Büyükşehir	296	254,94			
	Yurt Dışı	15	186,87			
Sonuç Beklentisi	Köy	36	250,17	2,373	4	,668
	Kasaba	26	292,52			
	Şehir	140	256,89			
	Büyükşehir	296	256,47			
	Yurt Dışı	15	223,20			

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Toplam	Köy	36	255,17	3,278	4	,512
	Kasaba	26	285,12			
	Şehir	140	259,66			
	Büyükşehir	296	256,42			
	Yurt Dışı	15	199,20			

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının büyüyen yer değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının büyüyen yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının ailede kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	SO	H	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançı	Tek Çocuk	18	240,42	3,422	3	,33
	İlk Çocuk	230	266,94		509	
	Ortanca	130	260,75			
	Son Çocuk	135	238,67			
Sonuç Beklentisi	Tek Çocuk	18	255,25	1,262	3	,74
	İlk Çocuk	230	261,87		509	
	Ortanca	130	261,18			
	Son Çocuk	135	244,91			
Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Toplam	Tek Çocuk	18	243,06	2,488	3	,48
	İlk Çocuk	230	264,84		509	
	Ortanca	130	261,59			
	Son Çocuk	135	241,09			

*<0.05; **<0.01; ^bWelch İstatistiği

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının ailede kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının ailede kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	SO	H	Sd	p	Fark
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	Sınav Puanı ⁽¹⁾	58	199,51	27,978	5	,00**	2>1
	İstenilen Meslek ⁽²⁾	300	281,30				2>6
	İş Garantisi ⁽³⁾	27	279,87				
	Boşta Kalmamak ⁽⁴⁾	24	245,02				
	Ebeveyn Telkini ⁽⁵⁾	26	253,46				
	Diğer ⁽⁶⁾	78	203,26				
Sonuç Beklentisi	Sınav Puanı ⁽¹⁾	58	228,89	13,708	5	,02*	Fark Yok
	İstenilen Meslek ⁽²⁾	300	276,82				
	İş Garantisi ⁽³⁾	27	221,93				
	Boşta Kalmamak ⁽⁴⁾	24	225,65				
	Ebeveyn Telkini ⁽⁵⁾	26	212,92				
	Diğer ⁽⁶⁾	78	238,15				
Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Toplam	Sınav Puanı ⁽¹⁾	58	202,40	26,317	5	,00*	2>1
	İstenilen Meslek ⁽²⁾	300	283,56				2>6
	İş Garantisi ⁽³⁾	27	256,89				
	Boşta Kalmamak ⁽⁴⁾	24	229,54				
	Ebeveyn Telkini ⁽⁵⁾	26	233,85				
	Diğer ⁽⁶⁾	78	211,64				

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı ($H_{(5)}=27,978$; $p<0,01$), Sonuç Beklentisi ($H_{(5)}=13,708$; $p<0,05$) alt boyutları ve ölçek toplam ($H_{(5)}=26,317$; $p<0,01$) puanlarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçen katılımcıların Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu puanlarının öğretmenlik mesleğini sınavdan alınan puan nedeniyle ve diğer nedenlerle seçen katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçen katılımcıların Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanlarının öğretmenlik mesleğini sınavdan alınan

puan nedeniyle ve diğer nedenlerle seçen katılımcılardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmasına rağmen ikili karşılaştırma testi sonuçlarının anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının okunan program türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.34'te verilmiştir.

Tablo 4.34: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Okunan Program Türü Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	SO	H	sd	p	
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları	Okul Öncesi Öğrt. ⁽¹⁾	97	219,52	14,281	7	,05*	4>1
	Özel Eğitim Öğrt. ⁽²⁾	27	270,43				
	Matematik Öğrt. ⁽³⁾	12	252,54				
	Türkçe Öğrt. ⁽⁴⁾	74	303,93				
	İngilizce Öğrt. ⁽⁵⁾	35	243,46				
	Arapça Öğrt. ⁽⁶⁾	89	261,04				
	PDR ⁽⁷⁾	54	255,56				
	Diğer ⁽⁸⁾	125	257,36				
Sonuç Beklentisi	Okul Öncesi Öğrt. ⁽¹⁾	97	273,61	9,703	7	,21	
	Özel Eğitim Öğrt. ⁽²⁾	27	231,52				
	Matematik Öğrt. ⁽³⁾	12	216,92				
	Türkçe Öğrt. ⁽⁴⁾	74	280,16				
	İngilizce Öğrt. ⁽⁵⁾	35	253,83				
	Arapça Öğrt. ⁽⁶⁾	89	261,85				
	PDR ⁽⁷⁾	54	212,76				
	Diğer ⁽⁸⁾	125	256,30				
Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Toplam	Okul Öncesi Öğrt. ⁽¹⁾	97	240,27	9,207	7	,24	
	Özel Eğitim Öğrt. ⁽²⁾	27	254,74				
	Matematik Öğrt. ⁽³⁾	12	240,92				
	Türkçe Öğrt. ⁽⁴⁾	74	299,10				
	İngilizce Öğrt. ⁽⁵⁾	35	248,86				
	Arapça Öğrt. ⁽⁶⁾	89	262,93				
	PDR ⁽⁷⁾	54	231,61				
	Diğer ⁽⁸⁾	125	256,12				

*<0.05; **<0.01

Tablo 4.34'te görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının okunan program türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları alt boyutu puanlarının okunan program türü

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($H_{(7)}=14,281$; $p<0,05$). Türkçe öğretmenliği programında eğitim gören katılımcıların Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu puanlarının okul öncesi öğretmenliği programında eğitim gören katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf Yönetimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği toplam puanı ve Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının okunan program türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	1.Sınıf	154	3,59	,55	2,573	4	,05
	2.Sınıf	145	3,65	,59			
	3.Sınıf	109	3,56	,56			
	4.Sınıf	105	3,75	,58			
Sonuç Beklentisi	1.Sınıf	154	3,89	,47	1,554	509	,20
	2.Sınıf	145	3,84	,47			
	3.Sınıf	109	3,84	,43			
	4.Sınıf	105	3,77	,45			
Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Toplam	1.Sınıf	154	3,74	,43	,419	4	,74
	2.Sınıf	145	3,74	,43			
	3.Sınıf	109	3,70	,41			
	4.Sınıf	105	3,76	,46			

* $<0,05$; ** $<0,01$; ^bWelch İstatistiği

Tablo 4.35'te görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan ANOVA sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının geçen döneme ait genel not ortalaması değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Geçen Döneme Ait Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	Sd	p	Fark
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları	1,00-2,50 ⁽¹⁾	60	28,78	5,11	3,397	3	,02*	3>2
	2,51-3,00 ⁽²⁾	147	28,18	4,54				
	3,01-3,50 ⁽³⁾	207	29,72	4,46				
	3,51-4,00 ⁽⁴⁾	99	29,14	4,41				
Sonuç Beklentisi	1,00-2,50 ⁽¹⁾	60	29,93	3,86	2,827	3	,04*	Fark Yok
	2,51-3,00 ⁽²⁾	147	30,05	3,53				
	3,01-3,50 ⁽³⁾	207	30,73	3,53				
	3,51-4,00 ⁽⁴⁾	99	31,18	3,25				
Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Toplam	1,00-2,50 ⁽¹⁾	60	58,72	7,80	3,557	3	,01*	3>2
	2,51-3,00 ⁽²⁾	147	58,23	7,04				
	3,01-3,50 ⁽³⁾	207	60,45	6,91				
	3,51-4,00 ⁽⁴⁾	99	60,32	6,69				

*<0.05; **<0.01; ^bWelch İstatistiği

Tablo 4.36’da görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının geçen döneme ait genel not ortalaması değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan ANOVA sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları ($F_{(3-509)}=3,397$; $p<0,05$), Sonuç beklentisi ($F_{(3-509)}=2,827$; $p<0,05$) alt boyutları ve ölçek toplam ($F_{(3-509)}=3,557$; $p<0,05$) puanlarının geçen döneme ait genel not ortalaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Gruplar arası farkların belirlenmesinde Scheffe testi kullanılmıştır. 3,01-3,50 aralığında genel not ortalamasına sahip katılımcıların Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları ve ölçek toplam puanlarının 2,51-3,00 aralığında genel not ortalamasına sahip katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç Beklentisi alt boyutu için yapılan test sonucu anlamlı olsa da ikili karşılaştırmalar testi sonuçlarının anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının ailede öğretmen bulunma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Ailede Öğretmen Bulunma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	T	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	Evet	203	29,82	4,48	3,059	511	,00**
	Hayır	310	28,56	4,60			
Sonuç Beklentisi	Evet	203	30,82	3,63	1,492	511	,14
	Hayır	310	30,34	3,46			
SYÖİÖ Toplam	Evet	203	60,64	7,19	2,732	511	,01**
	Hayır	310	58,90	6,91			

*<0.05; **<0.01;^a Varyanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri

Tablo 4.37’de görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının ailede öğretmen bulunma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonucunda Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu ($t_{(511)}=3,059$; $p<0,01$) ve ölçek toplam ($t_{(511)}=2,732$; $p<0,05$) puanlarının ailede öğretmen bulunma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Ailesinde öğretmen bulunan katılımcıların Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu ve ölçek toplam puanlarının ailesinde öğretmen bulunmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının ailede öğretmen bulunma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Puanlarının Öğretmenlik Uygulaması Yapma Durumuna Göre İncelenmesine Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	T	sd	p
Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı	Evet	204	30,05	4,53	4,055	511	,00**
	Hayır	309	28,40	4,51			
Sonuç Beklentisi	Evet	204	30,70	3,52	,889	511	,38
	Hayır	309	30,42	3,55			

SYÖİÖ Toplam	Evete	204	60,75	7,03	3,062	511	,00**
	Hayır	309	58,82	6,99			

*<0.05; **<0.01;^a Varyanslar Homojen Olmadığında Kullanılan t Değeri

Tablo 4.38’de görüldüğü üzere Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği puanlarının öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonucunda Sınıf Yönetimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu ($t_{(511)}=4,055$; $p<0,01$) ve ölçek toplam ($t_{(511)}=3,062$; $p<0,01$) puanlarının öğretmenlik uygulaması yapan katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Sonuç Beklentisi alt boyutu puanlarının öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili sonuçlara, tartışmalara ve elde edilen bulgular üzerinden oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma; Enneagram Modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları, enneagram kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” temel problemi çerçevesinde; öğretmen adaylarının kişilik tipleri dağılımları, sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyleri, elde edilen bulgular ile demografik bilgiler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu bölümde demografik bilgiler, en yüksek ve en düşük sayıda olanlar açısından ele alınmıştır. Araştırmaya 250’si (%48,7) 17-20; 46’sı (%9) 41-50 yaş aralığında değişen 412’si (%80,3) kadın; 101’i (%19,7) erkek olmak üzere toplam 513 öğretmen adayı katılmıştır. Bu adaylardan 479’u (%93,4) bekar; 34’ü (%6,6) evli; 493’ünün (%96,1) çocuğu yok, 20’sinin (%3,9) ise çocuğu vardır.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ile ilgili yapılan çalışmalarda da kadın katılımcı sayısı erkeklerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Akyol, Şenol ve Yüksel, 2017: 92; Selçuk, 2016: 117; Kutluca, 2018: 5; Sürücü, Ünal ve Yıldırım, 2018: 1700). Ancak Çetin (2013)’in yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında ise katılımcılardan erkek öğretmen adaylarının sayısı daha yüksektir.

Ebeveyn ve kaçınıcı çocuk olma durumu ile ilgili değişkenlerde ebeveyn eğitimi açısından 206 (%40,2) adayın annesi ilkokul mezunu, 45 (%8,8) adayın annesi okuryazar/değil; babalar açısından ise 144’ü (%28,1) lise mezunu, 18’i (%3,5) de okuryazar/değil şeklinde tespit edilmiştir. Ebeveyn meslek durumunda; annelerin 417’si (%81,3) çalışmamakta, 96’sı (%18,7) çalışmakta, babaların 161’i (%31,4)

serbest meslek, 13'ü (%2,5) ise çiftçidir. Adaylardan 230'u (%44,8) ailesinin ilk çocuğu iken, 18'i (3,5) ise ailede tek çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Çevresel değişkenler açısından adayların 154'ü (%30) Karadeniz, 13'ü (%2,5) Ege Bölgesi'nden olduklarını, 296'sı (%57,7) büyükşehirlerde, 15'i (%2,9) ise yurt dışında büyüdüklerini bildirmişlerdir.

Celep'in (2002: 12) sınıf yönetim şeklinin öğretmenin yetiştiği ailenin etkisiyle biçimlendiği ifadesi, NCES (1997: 160) araştırmasında eğitim ve öğretime öğrenci ebeveynlerinin etkisi olduğu bulgusu ile birlikte ele alındığında hem öğrencinin hem de öğretmenin içinde yetiştiği ailenin, ebeveyn tutumlarının ve çevresel etkilerin sınıf iklimini ve öğrenim boyutunu etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ebeveyn ve büyüdükleri ortamla ilgili değişkenlere başvurulmuştur.

Mesleki değişkenler açısından 300 (%58,5) aday istediği meslek olduğu için, 24 (%4,7) aday ise boşta kalmamak nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçtiklerini bildirmişlerdir. Okunan program türünde katılımcılardan 125'i (%24,4) diğer, 12'si (%2,3) matematik öğretmenliği bölümünde; öğrenim görülen sınıfta ise 154'ü (%30) 1. sınıf, 105'i (%20,5) 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Önceki döneme ait genel not ortalamasında 207 (%40,4) aday 3,01-3,50 arası, 60 (%11,7) aday ise 1,00-2,50 arası ortalamaya sahiptir. 203 (%39,6) adayın ailesinde öğretmen varken 310 (%60) adayın ailesinde ise öğretmen yoktur. Adaylardan 204'ü (%39,8) öğretmenlik uygulaması yapmış, 309'u (%60,2) ise öğretmenlik uygulaması yapmamıştır.

“Öğretmen adaylarının Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (ETKE) puanları açısından enneagram temel kişilik tipleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt problemine ilişkin elde edilen bulgularda araştırmaya katılan öğretmen adayları içinde Tip 2 kişilik tipine sahip olanların dağılımı en fazladır. Sırasıyla Tip 9, Tip 1, Tip 6, Tip 7, Tip 5, Tip 3, Tip 4 ve Tip 8 gelmiştir. En az katılımcı Tip 8 kişilik tipinden yer almıştır.

Eğitim alanında Şirin (2019: 66) tarafından okul yöneticileri ile yapılan araştırmada da Türkiye'de okul yöneticilerinin çoğunun Tip 2 olduğu sonucuna ulaşılmış olması elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. 50 yıllık araştırmada öğrencinin öğrenmesinde doğrudan etkiler arasında öğretmenin öğrencileriyle gerçekleştirdiği sosyal etkileşimlerin kalitesi yer almıştır (Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Duygu merkezli, yardımsever, fedakar, şefkatli, sosyal, sevgiye önem veren ve ihtiyaç

duyulmaktan memnun olan Tip 2'nin (Riso ve Hudson, 2009: 103) aday öğretmenler arasında çoğunluğu oluşturması, öğretmenlik mesleği becerileri ile kişilik özelliğinin örtüşmesinden dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir. Demirtaş (2016: 42) öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarının farkında olmasının, öğrencilerine uygun motivasyonları bilip kullanmasının önemi üzerinde durması ile Tip 2' nin insanların ihtiyaçlarına odaklı iletişimi birlikte incelendiğinde bulgunun geçerliliği kendini göstermektedir. Tip 2'den sonra en fazla katılımcı oranına sahip Tip 9; huzura önem veren, uyumlu ve çatışmadan kaçınan kişilik özellikleri ile kuralları net olan sistem içinde çalışma tercihinde etkili olduğu düşünülmektedir. Daniels ve Price (2016: 72) insanların arzularına karşı hassas olan Tip 9'un öngörülebilirliğe ve rutine önem verdiğini bildirmiştir. Sonraki sırada yer alan Tip 6 ise güvene önem veren, sadık, sorumluluk sahibi, koruyucu, hayatta karşılaşılabileceği olası tehlikelere karşı duyarlı olma (Daniels ve Price, 2016: 60) özellikleri, zihinsel merkezde yer alması ve otoriteye uyumlu olan grubu ile var olan sistemi uygulamada yetkin olduğu, bu nedenle öğretmen adayları arasında ilk sıralarda yer aldığı düşünülmektedir. Hükmetme ve otorite kurmaya önem veren Tip 8 için öğretmenlik mesleği dışarıdan müdahale edilme ihtimalinden dolayı popüler olmadığı düşünülmektedir. Nitekim Palmer (2014: 391) Tip 8 için kurallara uymayı gerektiren, ahlaki kavram ve tutumların ön planda tutulduğu ortamların uygun olmayabileceğini bildirmiştir.

Şirin (2019: 64-66) enneagrama göre okul müdürlerinin kişilik tipleri dağılımı ile ilgili yaptığı çalışmasında Türkiye genelinde ve devlet okullarında Tip 3 dağılımının en son sırada, özel okullarda ise beşinci sırada yer aldığını bildirmiştir. Bu çalışmada da Tip 3 sondan ikinci sırada tespit edilmiştir. Rekabeti seven, başarıya kilitlenmiş, imaja önem veren, hedefine ulaşmak için elinden geleni yapan, kendinden emin ve etkisini herkesin farketmesini isteyen Tip 3'ün eğitim alanında genellikle son sıralarda yer almasında; eğitim sektöründeki iş birliği yapılanmasının, rekabetten uzak çalışma prensibinin, terfi imkanlarının ve ücret skalasının sınırlı olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

“Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları ölçek puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt problemine ait bulgularda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları sırasıyla Sonuç Beklentisi alt boyutu, Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutu olmak üzere yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Akyol, Şenol ve Yüksel (2017: 93) ile Tok N. ve Tok Ş. (2016: 5597-5598) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının yeterlik inançlarını ve sonuç beklentilerini yüksek bulmaları da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Sürücü, Ünal ve Yıldırım (2018: 1701) çalışmalarında Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi alt boyut puan ortalamaları oldukça düşük tespit edilmiştir. Yeşilyurt (2013: 99) sınıf yönetimini alt boyut olarak ele aldığı çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiş, adayların istenmeyen durumlarda, etkinliklerde, kuralların düzenlenmesinde, farklılıklara uygun sınıf yönetiminin oluşturulmasında kendilerini yetkin buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2017: 3016) tarafından pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmada; devlet üniversitesinden mezun olmuş ya da öğrenim gören adayların sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançları, özel üniversiteden mezun olmuş ya da öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Pajares (1996: 544) çalışmasında yüksek öz yeterlik inancının; kişiye daha fazla esneklik, olumsuz geri bildirimlere karşı dayanıklılık kazandırdığını ve kendini geliştiren performans ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bruning (2004: 115-158), öğretmenlerin öz yeterlik inancının; öğretmen-öğrenci ilişkisini ve öğretim planlamasını etkilediğini, öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin, düşük başarı düzeyindeki öğrencilerine daha sabırlı ve kabullenici bir tutum ile sahip çıktıklarını, öğrencilerinin baş etme yöntemlerini kullanmalarında daha fazla yardımcı olduklarını, başarılarını artırmak için de eleştirmekten ziyade övgüyü pekiştireç olarak kullandıklarını ancak öz yeterlik inancı düşük öğretmenlerin ise eleştiriyi daha fazla kullandıklarını ifade etmiştir. Darling Hammond (2003) öğretmenlik mesleği hakkında olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmanın mesleğe başlamadan önceki eğitim öğretim sürecinin kalitesine bağlı olduğunu bildirmiştir. Çetin (2013: 299), öğretmenlerin verimli bir sınıf yönetimine sahip olmaları için aldıkları eğitimin önemini yadsınamaz bulmakla birlikte kendilerine tanımlanan ve yüklenen sorumlulukları gerçekleştirmeye olan inançlarının da sınıf yönetiminde başarıyı etkileyen unsurlar arasında geldiğini, özellikle mesleğe başlamadan geliştirecekleri sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik algılarının yetkin bir meslek hayatı için önemli bir unsur olduğunu bildirmiştir.

“Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları enneagram kişilik tiplerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” temel problemine ait elde edilen bulgular sonucunda sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ölçeği ve sonuç beklentisi alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği’nde Tip 5 ve Tip 9 arasında Tip 5 lehine; Sonuç Beklentisi alt boyutunda da Tip 5 ve Tip 4 arasında Tip 5 lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Aksu, vd. (2013: 205) öğretmenlik mesleğinin özelliklerini taşıyan kişilik özelliğine sahip öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi ile ilgili tutum ve inançlarının da yüksek düzeyde olabileceği öngörüsüne dikkatleri çekmiştir. Ancak alanyazında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının enneagram kişilik tipleri açısından ele alındığı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır.

Gözleme önem veren Tip 5, uzman kişilik özelliği ile her ihtimali göz önüne alarak bilişsel derinlik ve değerlendirme becerilerine sahiptir (Riso ve Hudson, 2009:101). Sosyal Bilişsel Kuramın bilişsel unsurlarından olan; gözleme dayalı öğrenme, amaç doğrultusunda eylem ve bireysel analizler (Plotnik, 2009: 459) Tip 5’in kişilik özellikleriyle örtüşmektedir. Daimi öğrenme arzusu ile merakını sonuçlandırıp detaylara inme ve uzmanlaşma gayretine sahip (Batı, 2018: 155) bir alanı derinlemesine öğrenerek kendini özgür ve yetkin hisseden Tip 5, mesleki yetkinlik açısından öngörülebilir analizler ile sonuç beklentisinin; bilgisine güvenmenin yetkinliği ile belirlediği amaçlar doğrultusunda yaptığı bireysel analizler, tutum ve davranışlara odaklanmasından da sınıf yönetimi öz yeterlik inanç seviyesinin yüksek düzeyde çıktığı düşünülmektedir.

Sonuç Beklentisi yüksek olan bireyler; bir işi başaracaklarına inandıklarından, olumsuz hislerinden bağımsız hareket ederek, sonuca odaklanıp başarıya ulaşabilirler (Cüceloğlu, 2018: 496). Duygularını en derin yaşayan, yaşananlara karşı oldukça duyarlı olan, olumsuz durumlar karşısında kendi motivasyonunu düşürebilen Tip 4’ün Sonuç Beklentisinin düşük bulunmasında bu özelliklerinin etken olduğu düşünülmektedir.

Plotnik (2009: 460) de kendine yeterlik olarak ifade ettiği öz yeterlik inancında organize etme ve gerçekleştirebilme kabiliyetlerine olan güven duygusu üzerinde durmuş, sorunları çözmek ve sorumluluğu yerine getirmek amacıyla güven duygusuna ihtiyaç duyulduğunu açıklamıştır. Kendinden önce başkalarına karşı

duyarlı davranan, duygu ve düşüncelerini arka plana atarak kendinden uzaklaşabilen, bir eylemi neticelendirmedi, önceliklerini belirlemede problem yaşayabilen, mevcut olan ve olabilecek sorunlardan uzaklaşmayı tercih eden Tip 9'un sınıf yönetimi öz yeterlik inancının düşük düzeyde tespitinde bu özellikler etken olabilir.

“Öğretmen adaylarının Enneagram Modeline göre kişilik tiplerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, ebeveyn öğrenim ve çalışma durumu, memleketin bulunduğu bölge, büyüyen yer, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, okunan program türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, önceki döneme ait başarı ortalaması, ailede öğretmen bulunma ve öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait elde edilen bulgular neticesinde kişilik tiplerinin demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından alanyazında Erçin (2018: 50-66) tarafından yapılan araştırma sonucunda Tip 3'te erkekler lehine anlamlı farklılığın tespit edildiği bildirilmiştir. Wagner ve Walker (1983: 715) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise Tip 2'de kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Erçin (2018: 70)'in yaptığı çalışmada şahısların tercihlerinde kişilik tiplerinin en önemli etkenlerden biri olduğu bildirilmiştir. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre kişilik tiplerinde anlamlı farklılık bulunmasa da mutlak güç ve hakimiyet eğilimli olan, kararlarda son sözü kendi vermek isteyen Tip 8'in (Riso ve Hudson, 2009: 121-122) anne-baba telkini seçeneğini hiç işaretlememesinde bu kişilik özelliklerinin etken olduğu düşünülmektedir.

Enneagram kişilik tiplerinin demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmasa da alanyazında üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin enneagram kişilik tiplerine yönelik yapılan çalışmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Azar ve Fatahy (2014: 37) tarafından yapılan çalışmada, enneagram eğitiminin akademik uyumda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Enneagram eğitimi alan öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyarak stres ve motivasyon kaynaklarının farkındalığı ile sorunlarla başa çıkmada, iletişimde, kampüs hayatına uyum sağlamada daha olumlu oldukları, benlik saygılarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırma; üniversite öğrencilerinin mesleki hayatlarına hazırlanırken hem mesleki hem de kişisel yetkinliklerini artırmada enneagramın önemli bir etken olduğuna

dikkatleri çekmektedir. Wiles (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin iyi oluşlarında enneagramın etkisi ile ilgili yaptığı araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Enneagramın sadece kişilik tipini bulmak ile sınırlandırılmamasını, yaşanan psikolojik problemlere müdahalede ve yaşamı daha iyi hale getirmede de önemli bir unsur olduğunu ancak eğitimde düşük düzeyde kullanıldığını bildirmiş, özellikle akademik zorluk yaşayan öğrencilerin iyi oluşlarını pozitif etkilediği üzerinde durmuştur. Godin (2010, 58) üniversitede bir yıl öğrenim görmüş olan 2. sınıf öğrencilerle yaptığı araştırmasında; enneagramın öğrencilerin kendilerini koşulsuz kabul etmelerinde etken olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

“Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, ebeveyn öğrenim ve çalışma durumu, memleketin bulunduğu bölge, büyüyen yer, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, okunan program türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, önceki döneme ait başarı ortalaması, ailede öğretmen bulunma ve öğretmenlik uygulaması yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ait elde edilen bulgulara ait sonuçlar verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Sonuç Beklentisi alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamış ancak Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda erkek öğretmen adaylar lehine anlamlı farklılık ile karşılaşılmıştır. Tok N. ve Tok Ş. (2016: 5600) öğretmen adaylarının özyeterlik inancı ile ilgili yaptıkları araştırmalarında da cinsiyete göre anlamlı farklılığı; Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancında erkek öğretmen adaylar lehine tespit etmişlerdir. Yeşilyurt (2013: 99) sınıf yönetimini alt boyut olarak ele aldığı çalışmasında erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının daha yüksek saptandığını bildirmişlerdir. Schultz D. P. ve Schultz S. E. (2007: 507) da eserinde cinsiyet açısından öz yeterlik inancının genel olarak erkeklerde daha fazla olduğuna yer vermesi araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Sürücü, Ünal ve Yıldırım (2018: 1701) çalışmalarında Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği, Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılığın bulunmadığını bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarında sınıf yönetimi dersinin öz yeterlik inancına etkisini araştıran Ekici (2008: 106) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyete göre öğretmen öz yeterlik inançları

arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Akyol, Şener ve Yüksel (2017: 93-95) araştırmalarında cinsiyet ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını ancak Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının; Sonuç Beklentisi alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu bildirmiş, cinsiyete göre mesleki farklılıkların kalkması ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılığın tespit edilememeye ihtimaline dikkatleri çekmişlerdir. Bandura (1997: 423), öz yeterlilik inancının kültürel unsurlarda cinsiyete bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir. Selçuk (2016: 147) da çalışmasında kadın öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dağ (2010: 68) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini; toplumsal rollerin getirdiği sorumluluklardan ve öğretmenlik mesleğinin getirdiği olanaklardan dolayı daha bilinçli ve idealist şekilde tercih ettiklerini ifade etmiştir. Akcaalan (2018: 60) kadınların öz yeterlik kaynakları olan sözel ikna ve dolaylı yaşantılardan daha çok etkilenebileceğini bildirmiştir. Bu bilgiler ışığında araştırmalara katılan kadın katılımcıların çevreden gelmiş olan sözel ifadelerin ve kendi yaşantılarının etkisindeki öz yeterlik inancında farklı bulgulara ulaşılacağı düşünülmektedir.

Yaş değişkeni açısından Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentisi alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmezken, Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 17-20 ve 26-50 yaş aralığında 26-50 yaş lehine anlamlı farklılık saptanmış, 26-50 yaş aralığında olanların sınıf yönetimi yeterlik inancı anlamlı düzeyde daha yüksek tespit edilmiştir. Yaş azaldıkça sınıf yönetimi yeterlik inancının azaldığı ifade edilebilir. Ancak 50 yaşından daha ileri yaşların öğretmen adaylığında bulunmama durumundan dolayı en üst yaş limiti veriler de göz önüne alınarak 50 olarak belirlenmiştir. Schultz D. P. ve Schultz S. E. (2007: 507) yaş açısından hem erkeklerde hem de kadınlarda öz yeterlik inancının orta yaşlarda en yüksek seviyede olduğunu, 60 yaşından itibaren de seviyenin düştüğünü ifade etmiştir. Korucu ve Çınar (2017: 93) araştırmalarında öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile yaş arasında buldukları düşük seviyedeki pozitif yönlü anlamlı ilişkinin yaş ilerledikçe akademik öz yeterliğin artması şeklinde yorumlamışlardır. Kıvılcım (2014: 50) tarafından öğretmenlere yapılan araştırmada yaş ile öz yeterlik arasında anlamlı farklılık bulunmamış, öz yeterlik inançlarının yaş ile birlikte artmasına karşın tecrübe, bilgi ve çeşitli etkenlerle değişebileceğini

bildirmiştir. Ekici (2017: 3014) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmasında; öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının yaşa göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Hangi konuda öz yeterliğin daha önemli olduğu, bireylerin yaşam sürecinde değişebilmektedir. Ergenlik ve genç yetişkinlikte; fiziksel görünüm, kişilerarası ilişki ve mesleki yetkinlik alanlarında öz yeterlik inancı önemlidir. Orta yaş dönemindeki insanlar yaşamlarını tekrar değerlendirerek, yeterlik algılarının düşük olduğu özellikle fiziksel alanlarda arayış içine girebilmekte, boşanma ve yeni iş gibi eylemler ile yeni alanlarda yeterlik kazanma arayışında olabilmektedirler. Yaşlılıkta ise zedelenen öz yeterlik inancı ve azalan özgüven ile etkinlik sahaları daralabilmekte, mevcut alanlarda da daha az çaba gösterebilmektedirler. Böylelikle başarısızlık beklentileri, kendi kendini gerçekleştiren kehanet haline gelebilmektedir. Bandura, yaşlılık ile birlikte yaşanacak bu problemlerin hayat boyunca kazanılan başatme yöntemleri ve öğrenilenler ile önemli ölçüde düzeltilebileceğini açıklamıştır (Miller, 2008: 263-264).

Medeni durum değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Sonuç Beklentisi alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları alt boyutunda evli olanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Ekici (2017: 3016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarında medeni duruma göre öğretmenlik öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aksu'nun (2009: 66) öğretmenler ile yaptığı çalışmada evli olanların sınıf yönetimi yeterlikleri nispeten daha yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Bandura (1994: 12) yetişkinliğin getirdiği evlilik, ebeveyn olma, mesleki kariyer gibi yenilik, değişim ve sorumluluklar ile başatmede öz yeterlik inancının birey için oldukça önemli olduğunu bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının evli olanlarında öz yeterlik inancının anlamlı düzeyde yüksek bulunmasında evliliğin getirdiği sorumluluk ve değişimin etken olduğu düşünülmektedir.

Anne çalışma durumu değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde çalışan ve çalışmayanların puan ortalamaları eşit bulunmuştur.

Dağ (2010: 44) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada; anne meslek değişkeni açısından annesi ev hanımı olan adaylar ilk sırada tespit edilmiştir.

Baba öğrenim durumu değişkenine göre Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda ortaokul ve okula gitmeyen ile ortaokul ve lise arasında ortaokul lehine; Sonuç Beklentisi alt boyutunda ise ortaokul ve üniversite-üstü gruplar arasında ortaokul lehine; Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançlarında okula gitmeyen ve ilkokul arasında ilkokul lehine; ortaokul ve üniversite-üstü arasında ortaokul lehine; ortaokul ve lise arasında yine ortaokul lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutlarında babası ortaokul mezunu olanların puan ortalaması en yüksek iken, okul mezunu olmayanların ortalaması en düşük tespit edilmiştir. Babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının, üniversiteye gidebilme onurlarının, mesleki yetkinliklerini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Baba meslek değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutları olan Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak babası öğretmen olanların puan ortalaması en yüksek, babası mühendis olanların puan ortalaması ise en düşük seviyede bulunmuştur. Bandura (1997: 79)'nın belirttiği öz yeterlik inanç kaynaklarından geçmiş ve dolaylı deneyimlerin baba meslek değişkeni açısından öğretmen adaylarını etkilediği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu bulgusu ile birlikte ele alındığında babası öğretmen olan adaylar, babalarının mesleki hayatlarına ve deneyimlerine de şahit oldukları için sınıf yönetiminde öz yeterlik inançları yüksek çıkmış olabilir.

Memleketin bulunduğu bölge değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak Sınıf Yönetimi Yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Ege Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi arasında Ege Bölgesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş, memleketi Ege Bölgesi'nden olan katılımcıların sınıf yönetimi yeterlik inancı anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutlarında memleketi Ege Bölgesi olanların puan ortalaması en yüksek, yurt dışı olanların puan ortalaması ise düşük seviyede saptanmıştır.

Büyünülen yer değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Anlamlı farklılık tespit edilmemesine rağmen kasabada büyümüş öğretmen adaylarının puan ortalaması ölçeğin kendisinde ve alt boyutlarında yüksek; yurt dışında büyümüş öğretmen adaylarının ise düşük seviyede bulunmuştur.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde ve Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda sınavdan alınan puan ve istenilen meslek grupları ile istenilen meslek ve diğer grupları arasında istenilen meslek lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre istenilen meslek olduğundan dolayı öğretmenliği tercih eden adayların puanları anlamlı düzeyde daha yüksek tespit edilmiştir. Sonuç Beklentisi alt boyutunda; anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmesine rağmen ikili karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farklılık saptanmamıştır. Macun, B., Macun, B. K. ve Safalı (2019: 557) öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görülen bölüme istekli gelmeleri lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ve öğretmenlik mesleğini müspet etkilediğini bildirmişlerdir. Ekici (2017: 3017) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğini tercihleri açısından farklılaşmadığını ancak öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik inançlarının iş garantisi ve çalışma koşulları lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bandura, (1994: 7) kişilerin hayatlarında dönüm noktası olarak düşünölen, yaşamlarını yapılandıran ve kişisel gelişimlerinde temel nokta olan meslek seçiminde ve kariyer gelişiminde özyeterlik inançları etkisinin oldukça güçlü olduğunu bildirmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mesleki ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançları hem adaylık süreçlerini hem de mesleki hayatlarını olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Okuduğu program türü farklı olan gruplar arasında Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Sonuç Beklentisi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda Türkçe öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği grupları arasında Türkçe öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre; Türkçe öğretmenliğinde okuyan

öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik inancı okul öncesi öğretmenliğinde okuyan adaylardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sak (2015: 114) okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ile ilgili yaptığı nitel çalışmada adayların %51,9'nun sınıf yönetiminde yetkin olduklarını düşünmelerine rağmen deneyimsizlikten, istenmedik durumlardan ve özel gereksinimli öğrencilerden dolayı kendilerini sınıf yönetiminin tüm boyutlarında kısmen yeterli gördüklerini bildirmiştir. Korucu ve Çınar (2017: 93) araştırmalarında öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Macun, B., Macun, B. K. ve Safalı (2019: 559) öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeylerinde öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık saptanmadığını belirtmişlerdir. Akyol, Şenol ve Yüksel (2017: 95) Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancında anlamlı farklılığın olmadığını ancak Sonuç Beklentisinde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın tespit edildiğini açıklamışlardır. Yeşilyurt (2013: 98) tarafından yapılan çalışmada matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının tespit edilen düşük öz yeterlik algılarında daimicilik ve esasicilik felsefesinin etkisi olabileceği belirtilmiştir. Tekin ve Üstün (2009: 43) de sınıf yönetimini alt boyut olarak ele aldıkları çalışmalarında matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda kendi yeterliklerini düşük bulduklarını tespit etmiştir. Demir (2011: 91) ise matematik öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmasında; adayların matematik öğretimi öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Alanlarına ait kendilerini yetkin görebilen matematik öğretmen adaylarının, alan hakimiyetlerinin pratikliğinde problem yaşamamalarında ve mesleki yetkinliklerinin güçlendirilmesinde enneagramdan yararlanmaları; potansiyellerinin ve olumsuzluklarının farkındalığı ve gelişimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Kabak (2011: 101) matematik dersinde enneagram ile oluşturulan gruplarda akademik başarının yükseldiği bulgusuna ulaştığı araştırmasında öğretmenlerin enneagramı derslerde kullanabilmeleri için öğrenmelerinin önemi üzerinde durmuştur.

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Yeterlik ve Sonuç Beklentisi alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarında akademik öz yeterlik inancını inceleyen Korucu ve Çınar (2017: 94) araştırmalarında öğrenim görülen sınıfa göre tespit edilen anlamlı farklılıkta deneyimlenen okul yaşantısının akademik

öz yeterlik inançlarını daha da pekiştirdiğini bildirmişlerdir. Ayrıca Şenol ve Ergün (2015: 309-310) de 4. sınıf öğretmen adaylarında tespit edilen yüksek öz yeterlik inancında; deneyimlerin, alanda ilerledikçe mesleki kimliğe bürünmenin, alan ile ilgili problemlere çözümler getirebilme yetkinliğinin önemli etkenlerden olduğunu bildirmişlerdir.

Önceki döneme ait genel not ortalaması değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda önceki döneme ait not ortalaması 2,51-3,00 ve 3,01-3,50 olanlar arasında 3,01-3,50 lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş, önceki döneme ait not ortalaması 3,01-3,50 olanların sınıf yönetimi öz yeterlik inançları anlamlı düzeyde daha yüksek saptanmıştır. Sonuç Beklentisi alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmesine rağmen yapılan ikili karşılaştırma testlerinde sonuçların anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Alanyazında ise Ekici (2008: 106) ile Macun, B., Macun, B. K. ve Safalı (2019: 558) tarafından sınıf yönetiminin alt boyut olarak ele alındığı araştırmalarda akademik başarı ile adayların öğretmen öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık saptanmadığı bildirilmiştir. Yeşilyurt (2013:100) da çalışmasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen genel olarak akademik başarı puanının artması ile adayların öz yeterlik algılarının da artabileceğini açıklamıştır. Macun, B., Macun, B. K. ve Safalı (2019: 558) öz yeterlik ve iş hayatına hazırbulunuşluk ile ilgili öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında; akademik başarı puanı düşük öğretmen adaylarının iş hayatı hazırbulunuşluk düzeylerinin de düşük olabileceğini, yüksek olan öğretmen adaylarının ise mesleki alan hakimiyeti ile iş hayatı hazırbulunuşluklarının da olumlu olabileceğini belirtmişlerdir. Zimmerman (2000: 82) yapılan araştırmalar neticesinde özyeterlik inancının öğrencilerin öğrenmelerinde ve güdülenmelerinde önemli bir yordayıcı olduğunu; tercihleri, duygusal tepkileri, karşılaşılan sorunlara karşı dayanıklılıkları, kararlılıkları ile ilgili öngörülerde de geçerliliğinin tespit edildiğini ve akademik başarılarını da desteklediğini bildirmiştir. Burger (2006: 543) Yeterlik Beklentisi yüksek olan bireylerin yapabileceklerine inandıklarında sonuca ulaşmakta daha başarılı olabileceklerini belirterek, Bandura'nın öğrencilerin başarılı olacaklarına dair yeterlik inançları ile yüksek not alma çabalarının birbirleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Ailede öğretmen bulunma değişkenine göre Sonuç Beklentisi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiş, Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nde ve Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre ailesinde öğretmen bulunanların ölçek toplam puanları ve sınıf yönetimi yeterlik inancı anlamlı düzeyde daha yüksek saptanmıştır. Dağ (2010: 64-65) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tercihlerinde ebeveynlerinin öğretmen olmasının etkili olduğunu bildirmesi elde edilen bulguyu desteklemektedir. Ancak Macun, B., Macun, B. K. ve Safalı (2019, 556) araştırmalarında ailede öğretmen bulunma durumuna göre öğretmen öz yeterlik inançlarında anlamlı fark olmadığını bildirmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması yapma değişkenine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı alt boyutunda istatistiksel olarak öğretmenlik uygulaması yapmış adaylar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; öğretmenlik uygulaması yapmış adayların sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi yeterlik inançları anlamlı düzeyde daha yüksek tespit edilmiştir. Arslan (2019: 42) öğretmen adaylarının yaptıkları uygulamalarda tecrübeli öğretmenleri gözlemlene imkanlarının öz yeterlik inançlarını ve mesleki tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediğini bildirmiştir. Akcaalan (2018: 59) öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç kaynakları ile ilgili yaptığı araştırmasında; sözel ikna ve dolaylı yaşantıların, öz yeterlik inancını yüksek düzeyde olmasa da olumlu etkilediğini bildirerek ders aldıkları öğretim görevlilerinden, uygulama yaptıkları okullardaki staj öğretmenlerinden ve öğrencilerinden gelen sözel ifadelerden etkilendiklerini bildirmiştir. Aksu, vd. (2013: 205) öğretmen adaylarının öğrenci merkezli sınıf yönetimini benimseyebilmeleri ve nitelikli öğretmenler olarak göreve başlayabilmeleri için uygulama odaklı eğitim almalarının önemi üzerinde durmuşlardır. Şenol ve Ergün (2015: 311) okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Zimmerman (2000), öz yeterlik inancının, geçmiş ve dolaylı deneyimler, sözlü ikna ile fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört bilgi kaynağının birarada değerlendirilmesi ile gerçekleştiğini bildirmiştir. Başarılı notlar alan, gözlemleri ile diğer akademik başarılı öğrenciler gibi olduğuna inanan, çevreden çalışkan olduğuna dair geri bildirimler alan ve başarısını fiziksel ve duygusal açıdan olumsuz

etkilemeyecek şekilde düzenleyen öğrencinin, öz yeterlik inancının da yüksek olabileceğini açıklamıştır. Bu öğrenciler, yetkinlik inancı düşük olanlara göre çalışmalarına daha fazla gayret göstermekte ve mesai harcamaktadırlar (Santrock, 2017: 317). Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmen adaylarından uygulama yapanların öz yeterlik inançları daha yüksek tespit edildiği düşünülmektedir.

Çocuk sahibi olma, anne öğrenim durumu ve ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenlerine göre Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

5.2 Öneriler

Enneagram Modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma neticesinde ulaşılan bulgulara ve ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının kişilik tipleri belirlenerek, uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, öğretim elemanlarının seçiminde, öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde, üniversite hayatına uyumda, potansiyellerine ve mesleki dezavantajlarına sebep olabilecek özelliklerin tespit edilerek desteklenmesinde ve psikolojik müdahalelerde Enneagram Modeli aktif bir şekilde kullanılabilir.

Üniversitelerin psikodestek bölümleri; öğrencilerin kişilik tiplerine göre özellikle 1. sınıfta üniversiteye uyum, 4. sınıfta meslek hayatına hazırlık, her sınıfta da akademik kaygı, psikososyal destek ve öz yeterlik inancının geliştirilmesinde Enneagram Modelini kullanarak, gerekli önlemler önceden alınabilir.

Öğrencilere model olacak öğretmen adaylarının öğrencilerine özel yapılandıracağı bireysel eğitim ve öğretim çalışmalarından önce kendilerini tanımaları önemlidir. Sınıf yönetimini şekillendiren tutum ve eylemlerinin, öğrencilerine olan davranışlarının, çalıştığı kurumdaki ilişkilerinin ve tepkilerinin temelinde yatan sebeplerin anlaşılmasında, mesleki motivasyon bilinci, potansiyel ve engelleyici özelliklerinin farkındalığı, başkalarının düşünce, duygu ve davranışlarının kabulü için öğretmen adaylarının öğretim programlarına enneagram eğitimi seçmeli ders olarak dahil edilebilir. Dersin uygulanmasında grup çalışmaları yapılabilir.

Öğretmenlerin vereceği eğitim ve öğretim yetkinliği için öğrencilerini tanıması, davranış ve tutumlarının altında yatan temel sebepleri bilmesi, öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının farkındalığı ile öğretimi planlaması gerekmektedir. Bu nedenle adaylık sürecinde alacağı enneagram eğitiminin okullarda öğrenciler ile uygulanmasına yönelik çalışmalar hazırlanabilir. Bunun neticesinde enneagram eğitimi alan ve almayan öğretmen adaylarının, mesleki öz yeterlik inançları araştırılabilir.

Öğretmen adaylarının öğretim programlarında; akademik kazanımlarının yanında öz yeterlik inançları da değerlendirilerek, mesleğe başlamadan önce uygulamaya yönelik somut adımlar atılabilir. Özellikle sınıf yönetimi dersi almadan önce ve aldıktan sonra yapılacak olan değerlendirme ile hem öğretmen adaylarının farkındalığı gelişebilir hem de üniversitelere bu konuda veri sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının gelişmesi ve mesleki uyumlarının sağlanması amacıyla öğretmenlik uygulaması dersleri 3. sınıfta farklı okul ve sınıflarda özellikle olumlu modellemeye örnek olabilecek yetkin öğretmenleri gözleme, 4. sınıfta da gözlem ve aktif uygulama imkanı sağlayacak şekilde yapılandırılabilir.

Öğretmen adaylarının göreve başladıktan sonra zorlanabilecekleri ya da kaygı yaşayabilecekleri sınıf yönetimi alanı ile ilgili destekleyici öğretim planlamasına gidilebilir. Öğretmen adaylarına yönelik sınıf yönetimi dersi 1. sınıftan 4. sınıfa kadar kademeli olarak planlanabilir. 1. ve 2. sınıfta; teoriğin öğretilmesinde pratiğin gözlemlenmesi, alan yazının incelenmesi, ilgili etkinliklere katılma, 3. sınıftan itibaren de uygulamaya ve gözleme yönelik planlamalar yapılabilir.

Yurt dışından gelen öğretmen adaylarının kültürel ve akademik uyumlarının yanında öğretmen ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını destekleyici çalışmalar yapılabilir.

Çalışma anaokulu/sınıf öğretmeni ile branş öğretmenleri; pedagojik formasyon almış öğretmenler ile alan öğretmenleri; devlet ve özel üniversiteler arasında tekrarlanabilir. Çalışma daha spesifik bir şekilde belirli değişkenler açısından karma yöntem ile yapılabilir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları; öz yeterlik kaynakları açısından kişilik tipleri ile ilişkilendirilerek çalışılabilir. Uluslararası alanda tercih edilen boylamsal yöntem ile adaylık süreci, mesleğin ilk yılları ve sonrasında tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, G. (2020). Lise öğrencilerinin enneagram kişilik tipleri ile sosyal ağ bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Acıpayam, M. (2015). Nevzat Tarhan ile Mülakat. *Terkip ve İnşa Dergisi*, 3: 39-46.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.
- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12: 1-8.
- Akcaalan, M. (2018). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akçil, M. ve Oğuz, A. (2015). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11):1-16. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616%20> [1 Eylül 2019].
- Akdede, B., vd. (2005). Mizaç ve Karakter Envanteri'nin Türkçe Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(3): 190-204.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, Ö., vd. (2013). Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleriyle Sınıf Yönetimi Profilleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 189-198.
- Aksu, İ. (2016). İbn-i Sina Felsefesinde Mizaç-Ahlak İlişkisi. K. B. Tiryaki, M. Z. Tiryaki (Der.), *İslam Düşüncesinde Mizaç Teorileri*, Ankara: Nobel, 125-153.

- Aktan, S., vd. (2017). Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 12(33): 167-184. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12680> [12 Aralık 2018].
- Akyol, T., Şenol, F. B. ve Yüksel, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58: 87-100. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7129> [2 Eylül 2018].
- Akyüz, Y. (2012a). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2012*, (22. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2012b). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839- 1950)*, (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Arkar, H. (2008). Cloninger'in Mizaç ve Karakter Boyutları ile Kişilik Bozuklukları Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri*; 11(3): 115-124.
- Armor, D. J., vd. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*, Santa Monica, CA: Rand. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html> [1 Kasım 2019].
- Arslan, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arthur, K., Daniels, D. and Killen, J. (2016). Scientific Perspectives on Nature, Nurture and the Enneagram. *Enneagram Science*. <https://www.enneagramscience.com/articles> [1 Nisan 2019].
- Ashton, P.T., Doda, N. and Webb, R. B. (1983). A Study of Teachers' Sense of Efficacy. Final Report-Executive Summary. *Gainesville, Florida University: National Institute of Education, DC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED231833> [22 Eylül 2019].

- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5): 28-32. doi:10.1177/002248718403500507 [22 Eylül 2019].
- Aslan, S. (2008). Kişilik, Huy ve Psikopatoloji. *Psikiyatride Derlemeler Olgular ve Varsayımlar (RCHP)*, 2 (1-2): 7-19.
- Aslan, M. ve Beycioğlu, K. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 153-173.
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf Kurallarının Oluşturulmasında Öğretmen ve Öğrenci Rollerini. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (29): 475-484. doi:10.9761/JASSS2448 [18 Kasım 2018].
- Atmaca, M., vd. (2014). Obsesif Kompulsif Bozukluğun Eşlik Ettiği ve Etmediği İki Uçlu Bozukluk Hastalarında Mizaç ve Dürtüsellik. *Journal of Mood Disorders*, 4(3),103-109. doi:10.5455/jmood.20140702014438 [12 Nisan 2018].
- Avşaroğlu, S. (2017). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. E. Deniz (Der.), *Eğitim Psikolojisi*, (10. bs.). Ankara: Pegem, 341-362.
- Aycan, K. (2017). Dokuz Tip Mizaç Modeli ile Aktif Müzik Eğitimi Uygulamalarının İlişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 911-938.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*, (16. bs.). Ankara: Pegem.
- Aydın, M. ve Kuşlu, H. (2016). Galen Düşüncesinde Mizacın Ahlaka Tesiri. K. B. Tiryaki ve M. Z. Tiryaki (Der.), *İslam Düşüncesinde Mizaç Teorileri*, Ankara: Nobel, 9-30.

- Azar, F. S. and Fatahy, O. (2014). Efficacy Of Enneagram Personality Types Teaching On Educational Adjustment Of Students. *Scientific-Research Journal of Shahed University* 2(10): 29-40
<http://cpap.shahed.ac.ir/article-1-733-fa.html> [12 Mayıs 2020].
- Babadoğan, M. C. (2017). Sınıf Yönetimi Kapsamı. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=41829> [2 Haziran 2017].
- Balcı, E. and Sivri, H. (2015). Pre-service Teachers' Classroom Management Self-Efficacy Beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4): 37–50. doi:10.15345/iojes.2015.04.004 [24 Eylül 2019].
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986a). From Thought to Action: Mechanism of Personal Agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15(1): 1-17.
- Bandura, A. (1986b). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, (4): 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia Of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., vd. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3): 769-782.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık: Dün, Bugün, Yarın. *Eğitışim Dergisi*, (32) <http://egitısım.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin> [25 Kasım 2018].
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Bates, R. J., (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi (S. Turan ve M. Şişman, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (28): 573-592.
- Batı, U. (2018). *Enneagram Kişilik Analizi*, (4. bs.). İstanbul: Alfa.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Belsky, J. and Pluess M. (2010). Children's Differential Susceptibility to Effects of Parenting. *Family Science*, 1(1): 14-25. doi:10.1080/19424620903388554 [31 Mart 2019].
- Bennett, J. G. (1974). *The Enneagram Studies*. London: Coombe Springs Press.
- Berman, P., vd. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
<https://www.rand.org/pubs/reports/R1589z7.html> [8 Şubat 2020].
- Bilir, A. (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Aracı: Önlensel Model. *Folklor Edebiyat Dergisi*, 20(78): 213-214.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak Ahlak Düşüncesine Giriş* (A. Yılmaz, Çev.). (2. bs.). İstanbul: Ayrıntı.
- Boeree, C. G. (2000). Early Medicine and Physiology.
<http://webpace.ship.edu/cgboer/neurophysio.html> [31 Mart 2019].
- Bosworth, K. (1996a). *What is Your Classroom Management Profile? Teacher Talk-A Publication for Secondary Education Teachers*. 1(2).
<http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/what.html> [14 Temmuz 2018].
- Bosworth, K. (1996b). "Authoritarian" Teacher Talk-A Publication for Secondary Education Teachers. 1(2).
<http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/authoritarian.html#winning.html> [14 Temmuz 2018].

- Bosworth, K. (1996c). “*Authoritative*” *Teacher Talk-A Publication for Secondary Education Teachers*. 1(2). <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/authoritative.html> [14 Temmuz 2018].
- Bosworth, K. (1996d). “*Laissez*” *Teacher Talk Publication for Secondary Education Teachers*. 1(2). <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/laissez.html> [14 Temmuz 2018].
- Bosworth, K. (1996e). “*Indifferent*” *Teacher Talk Publication for Secondary Education Teachers*. 1(2). <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/indifferent.html>. [14 Temmuz 2018].
- Bruning, R. H. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction*, (3rd ed.). NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (21.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, (2. bs.). Ankara: Anı
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4): 693-712.
- Chestnut, B. (2008). Understanding The Development of Personality Type: Integrating Object Relations Theory And The Enneagram System. *The Enneagram Journal*, 1:22-51. <https://www.internationalenneagram.org/store/the-iea-enneagram-journal/> [27 Şubat 2019].
- Cloninger, S. (2008). *Theories of Personality Understanding Persons*, (5th ed.). United States of America: Pearson.

- Cömert, M., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(159): 96-111.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve Davranışı*, (36. bs.). İstanbul: Remzi.
- Çeçen, A. R. (2017). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. E. Deniz (Der.), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi, 83-134.
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği (SYÖİÖ) Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12): 299-310. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5552> [28 Nisan 2019].
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dainels, D. N. ve Price, V. A. (2016). *Enneagram Kendini Bilme Sanatı* (S. D. Çiftçi, Çev.). (3. bs.). İstanbul: Kaknüs.
- Darling Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8): 7-13.
- David, S. H., & Sebastian S. (2017). Effect of Temperament on Creativity Styles in Emerging Adults. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8 (8): 802-804.
- Demir, C. G. (2011). *İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H. (2006). Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1): 49-70.
- Demirtaş, H. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran, K. Çelik (Der.), *Etkili Sınıf Yönetimi*, (12. bs.). Ankara: Anı, 1-30.

- Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Doğan, S. (2015). Eğitimin İşlevleri. C. T. Uğurlu (Der.), *Eğitim Bilimine Giriş*, (2. bs.). Ankara: Eğiten, 39-53.
- Dönmez, M. (2016). *Madde kullanım bozukluğu nedeniyle yatarak tedavi gören hastalarda bağlanma biçimleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131): 50-60.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35): 98-110.
- Ekici, Y. F. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5): 3003-3022. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/1383> [20 Mayıs 2020].
- Elçiçek, Z., Kinay, İ. ve Oral, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1): 51-63. doi:10.14686/BUEFAD.2015111014 [23 Ekim 2020].
- Epçaçan, C. ve Okçu V. (2013). Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200): 68-86 <http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36551/415141> [21 Ekim 2018].
- Erçin, H. ř. (2018). *Sağlıklı yaşam biçimi davranışları ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Tıp Fakültesi Aile Hekimliği, Ankara.

- Erdemir, A. D. (1989). Ahlat-1 Erbaa. *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 2: 24. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahlat-i-erbaa> [10 Haziran 2018].
- Etimoloji Türkçe. (2012). İmtizaç Kelime Kökeni <https://www.etimolojiturkce.com/arama/mzc> [3 Mayıs 2018].
- Falbo, T. and Polit, D. F. (1986). Quantitative Review of the Only Child Literature. Research Evidence and Theory Development. *Psychological Bulletin*, 100(2): 176-189.
- Frankl, V. E. (1999). *Duyulmayan Anlam Çılgılığı* (B. Selçuk, Çev.). (4. bs.). Ankara: Öteki.
- (2010). *İnsanın Anlam Arayışı* (S. Budak, Çev.). (5. bs.). İstanbul: Okyanus.
- Fromm, E. (1990). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. (Y. Salman, N. İçten, Çev.). (5.bs.). İstanbul: Payel.
- Giordano, M. A. E. (2008). *A psychometric evaluation of the Riso-Hudson Type Indicator (RHETI), Version 2.5: Comparison of ipsative and non-ipsative versions and correlations with spiritual outcomes*. (PhD Dissertation). ProQuest Dissertations Publishing. Loyola College In Maryland.
- Godin, J. (2010). *The effect of the enneagram on psychological well-being and unconditional self-acceptance of young adults*. (Unpublished Graduate Theses). Iowa State University, Iowa.
- Grusec, J. E. (1992). Social Learning Theory and Development Psychology: The Legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28(5): 776-786.
- Gurdjieff International Review, (1997). Prospectus Number 1. *G. Gurdjieff's Institute for the Harmonious Development of Man*, 1(1). <http://www.gurdjieff.org/prospectus.htm> [27 Şubat 2018].
- Gurdjieff International Review, (1998). The "Forrest Philosophers" by Clifford Sharpe. *G. Gurdjieff's Institute for the Harmonious Development of Man*. 1(4). <http://www.gurdjieff.org/sharpe.htm> [27 Şubat 2018].

- Güler, D. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ve iletişim becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeler ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11): 1-21.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3): 413-435.
- Gürsu, O. ve Bozyaka H. (2018, Ekim). Enneagram ve Tasavvuf Psikolojisi. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi Uluslararası Multidisipliner Kongresi*. Antalya.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14: 25-28.
- Huitt, W. (2000). Teacher Efficacy. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/teacher/tcheff.html> [10 Ekim 2019].
- İçli, G. (2001). Eğitim, İstihdam ve Teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9: 65-71.
- İnce, A. (2014). İbn-i Tufeyl ve Jean Jacques Rousseau'da Eğitim Düşüncesi. *Usül İslam Araştırmaları*, 21(21): 67-72.
- İyem, C., İyem B ve Ulutaş, F. (2018, Eylül). İşe Alma ve Yerleştirmede Enneagram Kişilik Testinin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Değerlendirme. *4. Uluslararası Kafkasya-Orta Asya Dış Ticaret ve Lojistik Kongresi*. Aydın.
- Kabak, S. (2011). *Enneagramın 7. sınıf matematik öğretiminde grup çalışmasına etkisi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bölümleri Enstitüsü, İzmir.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8): 123-134.

- Karabulut, Y. (2007). *Yeni kişilik teorisi enneagram ve din psikolojisi açısından kullanım alanları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaş, F. (2009). *Sıfır Merkez Liderlik-İnsan Yönetimi*. İstanbul: Hayat.
- Karakaya, M. F. (2008). *A Psychographic view of market segmentation: Introducing a new holistic paradigm: Enneagram* (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University, Graduate Institute of Social Sciences, İstanbul
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*, (23. bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaufman, S. R. and Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self- Efficacy Beliefs, Attitudes Toward Teaching and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the Responsive Classroom Approach. *The Elementary School Journal*, 104(4): 321-341. https://www.jstor.org/stable/3202945?seq=1&cid=pdfreference#references_tab_contents [27 Ekim 2019].
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlere iş doyumunu, öz yeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Klosko, J. S. ve Young, J. E. (2019). *Hayatı Yeniden Keşfedin*. H. A. Karaosmanoğlu (Der.), (S. Kohen, D. Güler, Çev.). (19. bs.). İstanbul: Psikonet.
- Kocaman, A. (2018). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Korkmaz, İ. (2018). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Der.), *Eğitim Psikolojisi*, (21. bs.). Ankara: Pegem, 245-269.
- Korucu, A. T. ve Çınar, D. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Durumlarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1):73-101. <http://dx.doi.org/10.23891/yyuni.2017.3> [12 Mayıs 2019].

- Krishnamurti, J. (2008). *Eğitim Üzerine* (S. Arslanlıoğlu, Çev.). (1. bs.). İstanbul: Ayna.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(1) 1-20.
- Kutluer, İ. (2000). İnsan. *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 320-323.
- Lavater, J. K. (1778). *Physiognomische Fragmente, zur Beförderung der Menschenkenntnisze und Menschenliebe*. Leipzig ve Winterthur: Weidmanns Erben. <https://doi.org/10.3931/e-rara-1099> [7 Mayıs 2019].
- Lorcu, F. (2012, Mayıs). Avrupa Birliği Eğitim Hedefleri Açısından Türkiye ve Üye Ülkelerin Yakınlıklarının Değerlendirilmesi. *International Conference on Interdisciplinary Research in Education*. KKTC.
- Lundin, R. W. (1989). *Alfred Adler's Basic Concepts and Implications*. Levittown: Accelerated Development.
- MacFarlane, I., C. (2017). The Enneagram The Law of Ninefoldness. <http://www.endlesssearch.co.uk/philo/enneagram1.htm> [28 Şubat 2018].
- Macun, B., Macun, B. K. ve Safalı, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnanç Düzeyleri ile İş Hayatına Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1): 549-567.
- Mengüşoğlu, T. (1959). Ontolojik Esaslara Dayanan Felsefi Antropoloji Hakkında Düşünceler. *İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi*, 4(2): 1-8. <http://dergipark.gov.tr/iufad/issue/1314/15500> [2 Şubat 2018].
- (1979). Felsefi Antropoloji Işığında Sosyoloji. *Sosyoloji Konferansları*, (17): 71-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusoskon/issue/9544/119195> [2 Şubat 2018].
- Merter, M. (2008). *Dokuz Yüz Katlı İnsan*, (5. bs.). İstanbul: Kaknüs.
- Merter, M. (2014). *Psikolojinin Üçüncü Boyutu Nefs Psikolojisi ve Rüyalardan Dili*. İstanbul: Kaknüs.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (Z. Gültekin, Çev.). B. Onur (Der.), İstanbul: İmge.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Hoş geldin Öğretmenim Aday Öğretmen Rehber Kitabı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı*. Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015wagale-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181> [16 Temmuz 2018].
- Moors, J. J. A. (1986). The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined *The American Statistician*, 40: 283-284.
- Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive Classroom Management: Using Preintervention Strategies. *Intervention in School & Clinic*, 31(3),172.<https://www.edutopia.org/blog/rebooting-industrial-era-seating-eric-sheninger-thomas-murray>. [29 Ekim 2018].
- Naranjo, C. (1994). *Character and Neurosis: An Integrative View*. Gateways: Nevada City.
- National Center for Education Statistics. (1997). *Teacher Professionalism and Teacher Commitment: A multilevel Analysis*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement: Washington, DC.
- National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No Dream Denied: A Pledge to America's Children* <http://anyflip.com/wjay/dwqa/basic> [20 Kasım 2019].
- Needleman, J. (1999). In Search of the Miraculos. *Gurdjieff International Review*, 2(2). <http://www.gurdjieff.org/needleman1.htm> [27 Şubat 2019].
- Newgent, R. A., vd. (2004). The Riso-Hudson Enneagram Type Indicator: Estimates of Reliability and Validity. *Measurement and Evaluation in Conseling and Development*, 36, 226-237.
- Ouespensky, P.D. (2010). *İnsanın Gerçeği “Kendini Bilmek”* (A. Belbez, E. Konyalıoğlu Çev.). (4.bs.). İstanbul: Ruh ve Madde.

- Önder, H., Ergüldürenler, G., Gül, M. (2013). Eğitim Ortamında Ergonomi Kullanılması ve Örnek İdeal Sınıf Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41-55. <http://dergipark.gov.tr/sbe/issue/23225/248009> [29 Ekim 2018].
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (1.bs. C.1). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları 11.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (5. bs. C.1). İstanbul: Kaan.
- Özdoğan, Ö. (2008). İnsana Manevi-Psikolojik Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 49(2): 77-102.
- Öztürk, M. (2007). *Anne Baba ve Eğitimciler için Çocuk Psikiyatrisi*. İstanbul: Uçurtma.
- Pajares, F. (1996). Assessing Self-Efficacy Beliefs and Academic Outcomes: The Case for Specificity and Correspondence. *Review of Educational Research*, 66(4): 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543> [20 Ekim 2019].
- Pajares, F. (2002). Overview Of Social Cognitive Theory And Of Self-Efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> [15 Ekim 2019].
- Palmer, H. (2014). *Ruhun Aynası Enneagrama Yansıyan İnsan Manzaraları* (O. Gündüz, Çev.). (3. bs.). İstanbul: Kaknüs.
- Pesen, S. R. (2015). *Grafik tasarım göstergelerinin algılanmasında kişilik faktörünün enneagram modeline göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kemerburgaz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş* (T. Geniş, Çev.). S. D. Çiftçi, H. Dağ (Der.), İstanbul: Kaknüs.
- Polat, S. (2013). Okul Çevre İlişkileri. A. Çiçek Sağlam (Der.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (1. bs.). Ankara: Maya, 273-288.
- Riso, D. R. ve Hudson, R. (1996). *Personality Types: Using the Enneagram for Self-Discovery*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

- Riso, D. R. ve Hudson, R. (1999). *The Wisdom Of The Enneagram: The Complete Guide To Psychological And Spiritual Growth For The Nine Personality Types*. New York: Bantam.
- Riso, D. R. ve Hudson, R. (2009). *Enneagram ile Kişilik Analizi* (G. Aksoy, Çev.). İstanbul: Butik.
- Robinson, K. (2017). *Yaratıcı Öğrenciler* (D. Boyraz, Çev.). (2. bs.). İstanbul: Sola.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament in Children's Development. Damon, W., Lerner, R.& Eisenberg, N (Eds), *Handbook Of Child Psychology, Sixth Edition: Social, Emotional And Personality Development* 3(6). New Jersey: John Wiley & Sons, 99-163.
- Sak, İ. T. Ş. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 101-120.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim* (G. Yüksel, Çev. Der.). Ankara: Nobel.
- Saxon, W. (2003, 31 January). Dr. Alexander Thomas, 89; Studied Human Temperament. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2003/01/31/nyregion/dr-alexander-thomas-89-studied-human-temperament.html> [1 Mart 2018].
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*, (Y. Aslan, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Selçuk, Z. ve Yılmaz, E.D. (2016a). *Rehber Benim: Dokuz Tip Mizaç Modeline Göre Rehberlik Yaklaşımına Giriş*, (1. bs.). Ankara: Elma.
- Selçuk, Z. ve Yılmaz, E.D. (2016b). *Ebeveyn Benim: Dokuz Tip Mizaç Modeline Göre Ebeveyn-Çocuk İlişkileri*, (1.bs.) Ankara: Elma.

- Sheninger, E. and Murray, T. C. (2017). Rebooting Industrial Era Seating. <https://www.edutopia.org/blog/rebooting-industrial-era-seating-eric-sheninger-thomas-murray> [29 Ekim 2018].
- Sherif, M. O., vd. (1988). *Robbers Cave Experiment: Intergroup Conflict and Cooperation*. Pennsylvania: Wesleyan.
- Soysal, A. (2008). Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması. *Çimento İşveren Dergisi*, 22(1), 4-19.
- Subaş, A. ve Çetin, M. (2017). Enneagram Türkiye Kişilik Envanterinin Geliştirilmesi: Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11): 160-181. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3478> [10 Şubat 2018].
- Sürücü, A. Ünal, A. ve Yıldırım, A. (2018, Nisan). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. 3. *Ines Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, Alanya/Antalya.
- Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3): 297-315.
- Şirin, T. ve Cebeci, B. (2017). İlköğretim Kurumlarında Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1): 13-33.
- Şirin, S. G. (2019). *Enneagram metodolojisi tekniğine göre okul yöneticilerinin mizaç dağılımının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, T. (2020). Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 15(2): 1375-1398. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42149> [17 Mayıs 2020].
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, (6th ed.). Northridge. CA: California State University.

- Taş, A. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran, K. Çelik (Der.), *Etkili Sınıf Yönetimi*, (12. bs.). Ankara: Anı, 33-55.
- Taştan, K. (2019). Development and Validation of a Personality Type Inventory Based on Enneagram. *Konuralp Tıp Dergisi*, 11(1): 112-120.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1): 35-47.
- TDV İslam Ansiklopedisi. (2016). Mizaç. <https://islamansiklopedisi.org.tr/arama/?q=miza%C3%A7&p=m> [3 Mayıs 2018].
- Tiryaki K. B. ve Tiryaki, M. Z. (2016). Mizaç Tartışmalarının Dünü Bugünü. K. B. Tiryaki, M. Z. Tiryaki (Der.), *İslam Düşüncesinde Mizaç Teorileri*, Ankara: Nobel, 1-7.
- The Enneagram Institute (2017). *The Individualist Enneagram Type Four*. <https://www.enneagraminstitute.com/type-4> [1 Mayıs 2019].
- (2018). *How the Enneagram System Works-The Centers*. <https://www.enneagraminstitute.com/how-the-enneagram-system-works> [12 Mayıs 2019].
- The Enneagram Singapore. (2019). *Levels of Development*, <https://www.theenneagramsingapore.com/levels-of-development/> [3 Nisan 2019].
- Tok, T. N. and Tok, Ş. (2016). Novice Teachers' Classroom Management Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Human Science*, 13(3): 5595- 5601.
- Tomul, E. (2013). Yönetim Kuramları. A. Ç. Sağlam (Der.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, (1. bs.). Ankara: Maya, 85-109.
- Tomul, E. (2016). Sınıfta Öğretmen-Öğrenci İletişimi. H. Kıran, K. Çelik (Der.), *Etkili Sınıf Yönetimi*, (12. bs.). Ankara: Anı, 145-171.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin Maarif Davası*, (25. bs.). İstanbul: Dergah.
- Turan, S. (2015). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Şişman, S. Turan, (Der.), *Sınıf Yönetimi*, (12. bs.). Ankara: Pegem, 2-17.

- Tutkun, Ö. F. (2012). Sınıf Düzeni. Z. Kaya (Der.), *Sınıf Yönetimi*, (13.bs.). Ankara: Pegem, 235-265.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2019). Mizaç. <https://sozluk.gov.tr/> [3 Mayıs 2018].
- Türker, Ö. (2016). Takdim. K. B. Tiryaki, M. Z. Tiryaki (Der.), *İslam Düşüncesinde Mizaç Teorileri*, Ankara: Nobel.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, E. (2004). "Eğitim"e Felsefi Antropoloji Çerçevesinde Kavramsal Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2): 81-99.
- Ünsal, H. (2018). Öğretmen Adaylarının Sınıfta Disiplin Modellerine İlişkin Tercihleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 519-531. doi:10.17860/mersinefd.441021 [12 Kasım 2018].
- Wagner, J. P. and Walker, R. E. (1983). Reliability and Validity Study of a Sufi Personality Typology: The Enneagram. *Journal of Clinical Psychology*, 39 (5): 712-717. doi:[10.1002/1097-4679\(198309\)39:5<712::AID-JCLP2270390511>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198309)39:5<712::AID-JCLP2270390511>3.0.CO;2-3) [5 Mayıs 2019].
- Wang, M.C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What Helps Students Learn. *Educational Leadership*, 51(4): 74-79.
- Wikipedia. (2016). Four Temperaments. https://ipfs.io/ipfs/QmXoyvizjW3WknFiJnKLwHCnL72vedxjQkDDP1Mxw06uco/wiki/Four_temperaments.html#cite_note-4 [4 Mayıs 2019].
- Wiles, E. Z. (2015, July). The Enneagram: Guidance to Help University Students Achieve Their Wellbeing. *First International Conference in Indonesia for Humanities and Transpersonal Psychology*, Udayana University Bali, Indonesia.
- Yalçın, M. (2014). *Ergenlerde mizaç özelliklerinin ve ebeveyn kabul reddinin yıkıcı davranışlar üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu*, (4. bs.). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2008). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*, (31. bs.). İstanbul: Remzi.
- Yenice, N., Saracaloğlu, A. S. ve Özden, B. (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algılarının ve Akademik Kontrol Odaklarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34): 227-250. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE555> [1Aralık 2019].
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45): 88-104. <https://dergipark.org.tr/pub/esosder/issue/6159/82786> [29 Ağustos 2019].
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12): 89-94. <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7825/102858> [21 Ekim 2018].
- Yıldız, N. G. (2014). Dünyada ve Türkiye’de Sınıf Yönetimi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2): 58-79.
- Yıldız, L. (2018). *Beden eğitimi öğretmen adaylarında stres tolerans düzeyi, bilişsel duygu düzenleme ve mizaç tipleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, E. D., Gençer, A.G. ve Aydemir, Ö. (2011). Tarihsel Bir Sistemin Yeni Bir Mizaç Modeline Evrimi: Dokuz Tip Mizaç Modeli. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 12(2): 165-166.
- Yılmaz, E. D., vd., (2014a). Dokuz Tip Mizaç Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171): 115-137.
- Yılmaz, E. D., vd. (2014b). Enneagram'dan Dokuz Tip Mizaç Modeline: Bir Öneri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173): 396-417.
- Yılmaz, E. D. vd., (2015, Güz). Major Depresyon ile Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) Tipleri ve Cloninger’in Mizaç ve Karakter Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *51. Ulusal Psikiyatri Kongresi*, Antalya.

- Yılmaz, E. D., vd. (2016). Medeniyet ve Kültür Kavramlarına İnsan Doğasının Somato-Psiko-Spirütuelliği Üzerinden Yeni Bir Bakış. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(2): 17-42.
- Yılmaz, O., Yıldırım A. and Yücedağ, D. (2018). Assessment of Personality from a New Perspective: Characterix Personality Types Inventory. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(3): 103-116. doi:10.18535/ijstrm/v6i3.e102 [4 Mayıs 2019].
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara.
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> [1 Şubat 2019].
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı*, (30. bs.). İstanbul: Özgür.
- Zimberoff, D. (2017). *Kurban Tuzağından Kurtulmak* (Ö. Taylan, Çev.). S. C. Boz (Der.), İstanbul: C Planı Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 1(25): 82-91.

EKLER

Değerli Katılımcı;

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; kişisel bilgi formu, ikinci bölümde; “Sınıf Yönetimi Özyeterlik İnancı Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Enneagram Kişilik Ölçeği” bulunmaktadır. Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Araştırmamızda kişisel bilgilerin ve özel hayat mahremiyetinin korunması esastır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir kişi veya kuruluşla paylaşılmayacak; sadece bilimsel amaçlı ve toplu olarak değerlendirilecektir. Forma adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın sağlıklı ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olması oldukça önemlidir. Sizden sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenizi ve size en uygun gelen seçeneğe (X) koyarak işaretleme yapmanızı rica ediyoruz. Görüşlerinizi, kâğıtların arkasına okunaklı bir şekilde yazabilirsiniz.

Çalışmaya ve bilime sağlayacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, meslek yaşamınızda başarılar dilerim.

İlknur ERKAN

İZÜ SBE Y.L. ÖĞRENCİSİ

EK 1: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgiler

- 1. Cinsiyetiniz :** () Kadın () Erkek
- 2. Yaşınız :.....**
- 3. Medeni Durumunuz :** () Bekar () Evli () Boşanmış
- 4. Çocuğunuz var mı?** () Evet () Hayır

5. Annenizin Öğrenim Durumu:

- Okuryazar Okuryazar Değil İlkokul Ortaokul Lise
 Üniversite Yüksek Lisans Doktora

6. Annenizin Mesleği:

7. Babanızın Öğrenim Durumu:

- Okuryazar Okuryazar Değil İlkokul Ortaokul Lise
 Üniversite Yüksek Lisans Doktora

8. Babanızın Mesleği:

9. Memleketinizin Bulunduğu Bölge:

- Akdeniz Ege Karadeniz Marmara İç Anadolu
 Doğu Anadolu Güneydoğu Anadolu Yurt dışı

10. Büyüdüğünüz Yer:

- Köy Kasaba Şehir Büyükşehir Yurt dışı

11. Ailede kaçınıcı çocuksunuz?

- Tek Çocuk İlk Çocuk Ortanca Son Çocuk

12. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeniniz:

- Sınavdan alınan puan İstedığım meslek İş garantisi Diğer
 Öğretmenlerin önerisi Boşta kalmamak için Anne baba telkini

13. Okuduğunuz Program Türü:

- Okul Öncesi Öğrt. Sınıf Öğrt. Özel Eğitim Öğrt.
 Matematik Öğrt. Türkçe Öğrt. İngilizce Öğrt. Arapça Öğrt.
 PDR Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Diğer

14. Öğrenim Gördüğünüz Sınıf : 1. () 2. () 3. () 4. ()

15. Geçen Döneme Ait Başarı Ortalamanız :.....

- 16. Ailenizde öğretmen var mı?** Evet () Hayır ()

- 17. Öğretmenlik uygulaması yaptınız mı?** Evet () Hayır ()

EK 2: Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

		Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Sınıf yönetimi ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden size uygun olan seçeneği (x) ile işaretleyerek belirtiniz.					
3	Etkili bir sınıf yönetimi konusunda ne yapmam gerektiğini biliyorum.					
6	Sınıfta yaşanacak olumsuzlukları kolaylıkla aşabilirim.					
7	Fırsat olsa uygulamalarda sürekli ders anlatmak isterim.					
8	Sınıf yönetimi ile ilgili konularda düşüncelerimi her ortamda açıklayabilirim.					
10	Arkadaşlarımda sınıf yönetimi konusundaki problemlerinin çözümüne her zaman akılcı katkılar getirebilirim.					
12	Öğrencilerin derslerindeki başarıları, öğretmenlerin sınıfı etkili bir şekilde yönetmesiyle doğrudan ilişkilidir.					
13	Sınıf ile ilgili şikayet ne kadar az ise bu büyük ölçüde öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısından kaynaklanmaktadır.					
13	Öğretmenlikte yaşayacağım sıkıntıların kesinlikle sınıf yönetimi konusunda olmayacağını düşünüyorum.					

Not: Ölçeğin bir kısmı örnek olarak verilmiş, ölçek maddelerinin tamamı verilmemiştir.

EK 3: Enneagram Türkiye Kişilik Envanteri (Etke)

Değerli Katılımcı,

Elinizdeki envanter bireyin kişilik özelliklerini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Envanterde 54 adet soru bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin numarasını işaretleyiniz. Lütfen bu envanterdeki maddeleri son yaşadığınız duygusal vb. olayları göz önünde bulundurmadan, genel durumunuzu göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Soruları okurken olmak istediğiniz halinizi değil genelde sizi tanımladığınızı düşündüğünüz maddeleri işaretleyiniz. Her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

turgay@turgaysirin.com

S. No	SORULAR	Beni Hiç Tanımlamıyor	Beni Biraz Tanımlıyor	Beni Orta Derecede Tanımlıyor	Beni Çok Fazla Tanımlıyor	Tümüyle Beni Tanımlıyor
1	Akılcı, bilgiyi esas alan, serinkanlı biriyim.	1	2	3	4	5
2	Arabulucu bir tarafım vardır.	1	2	3	4	5
3	Araştırmacı ve gözlemci biriyim	1	2	3	4	5
4	Aşırı sorumluluk sahibi biriyim.	1	2	3	4	5
5	Aşırı tedbirli biriyim.	1	2	3	4	5
6	Başarı benim için çok önemli bir kavramdır.	1	2	3	4	5

S. No	SORULAR	Beni Hiç Tanımlamıyor	Beni Biraz Tanımlıyor	Beni Orta Derecede Tanımlıyor	Beni Çok Fazla Tanımlıyor	Tümüyle Beni Tanımlıyor
7	Bulduğum yerde liderlik mücadelesi veririm	1	2	3	4	5
8	Cesur ve doğal biriyim	1	2	3	4	5
9	Değişimi çok severim	1	2	3	4	5
10	Disiplinli biriyim.	1	2	3	4	5
11	Dobra biriyim	1	2	3	4	5
12	Duyguları hassas ve seçici biriyim	1	2	3	4	5
13	Genel olarak enerjik biriyim.	1	2	3	4	5
14	Eşyalar konusunda çok düzenliyim	1	2	3	4	5

Not: Ölçeğin bir kısmı örnek olarak verilmiş, ölçek maddelerinin tamamı verilmemiştir.

EK4: Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Ölçeği Kullanım İzni



ben 28 Nis 2019



alıcı: scetin, cetin09 v

İyi günler,

Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
yüksek lisans öğrencisiyim.

"Enneagram Sistemine Göre Öğretmen Adaylarının Kişilik
Tipleri ile Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi" konulu tezimde "Öğretmen
Adaylarının Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançlarını
Belirleme Ölçeği"nizi izniniz ile kullanmak istiyorum.

Alana yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür eder, iyi
çalışmalar dilerim.

Saygılarımla
İlknur ERKAN



cetin09 28 Nis 2019



alıcı: ben v

Ölçeği kullanabilirsiniz.
Doç.Dr. Şaban Çetin

ÖZGEÇMİŞ

İlknur ERKAN

İletişim Bilgileri

E-Posta: ilkerkan.ie@gmail.com

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Bilim Dalı, 2020, İstanbul

Lisans: 19 Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2002, Amasya

B. MESLEKİ DENEYİM

2002-2003 Orhan Gazi Lisesi – İngilizce Öğretmenliği

2003-2017 Özel Çınar Eğitim Kurumları – Sınıf Öğretmenliği

2017- Özel Petek Eğitim Kurumları – Sınıf Öğretmenliği

C. ÇALIŞMALARI

2015: Özel bir eğitim kurumunda öğretmenlere yönelik yapılan “Etkin Öğretmen” ve “Sınıf Yönetimi” seminerleri

2015-2016: Nihan Akkocaoğlu Çayır’ın, Prof. Dr. Buket Akkoyunlu danışmanlığında hazırladığı “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” doktora tezinden yararlanılarak ilkokul 3. sınıflarda pilot uygulama, yüksek lisans döneminde ilkokul 4. sınıflarda nitel araştırma çalışmaları

2017: 9. Ulusal Öğretmenim Sempozyumunda “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma” Uygulama Örneği sözlü sunumu

2017: Öncü Eğitimciler Beyaz Tebeşir Öğretmen Köşe Yazıları bölümünde paylaşılan “Biriciklik İlkesi ve Metot Karmaşası” isimli yazı

2018: Özel bir eğitim kurumunda seminer döneminde “Mizaç Modeline Göre Eğitim” sunumu