

## Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Damgalama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### An Investigation of the Relationship Between Personality Characteristics and Stigmatization Behaviors of Teachers

Hacer Akın Bayramlık<sup>2</sup>, Feyzi Uluğ<sup>3</sup>

#### Öz

*Araştırmanın amacı, Ankara ili merkez ilçelerdeki kamu okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, katılımcı öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerdeki kamu okullarında görevli öğretmenler oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 399 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Ölçme aracı olarak, Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Damgalama Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; kişilik özelliklerinin, cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen damgalama düzeylerinin de aldıkları eğitim ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük düzeyde damgalama davranışına sahip oldukları; dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve özdisiplin açısından pozitif yönlü, duygusal denge açısından da olumlu kişiliğe sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerde gelişime açıklık düzeyi ve hizmet yılı arttıkça damgalama davranışları azalmaktadır. Duygusal dengesizlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ise, damgalama düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir.*

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, Kişilik Özellikleri, Damgalama Davranışı

#### Abstract

*The purpose of the research was to determine the relationship between the personality characteristics and the stigmatization levels of the teachers according to the opinions of the teachers working in the official schools in the central provinces of Ankara. The research was a quantitative research in the relational screening model. The research universe was formed by the teachers who work in official schools in the central districts of Ankara in the academic year of 2015-2016. 399 teachers selected by stratified sampling method were included in the sampling. Five-Factor Personality Characteristics Scale and Stigmatization Scale were used as measuring tools. At the end of the study, it was observed that personality characteristics differed according to gender, and marital status variables. Also, teachers' stigmatization levels differed according to education level, and gender variables. It was found that the teachers who participated in the study had low level of stigmatization; had positive personality in terms of extraversionness, openness, agreeableness and conscientiousness, and had a positive personality in terms of emotional balance. As the level of extraversionness and years of service increase in teachers, the stigmatization attitudes decrease. Teachers with a high level of emotional imbalance have high levels of stigma.*

**Keywords:** Teacher, Personality Characteristics, Stigmatization Behavior

Gönderim Tarihi (Received): 12 Aralık 2018

Kabul Tarihi (Accepted): 09 Nisan 2019

1 Bu makale, 01-04 Kasım 2018 tarihlerinde düzenlenmiş olan "IX. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu"nda sunulan bildirinin yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

2 Öğretmen, Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, hacerbay@gmail.com, ORCID:0000-0001-5086-6521

3 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, feyziulug@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4159-6440

## Giriş

Kişilik, geçmişten günümüze bireyi başkalarından ayıran özellikler bütünü olarak sürekli ilgi görmüş, çok farklı araştırmalara konu olmuştur. Kişilik kavramının bilimsel gelişimi, kişilik psikolojisinin 1930'lu yıllardan başlayarak ayrı bir disiplin olarak çalışılmaya başlanmasıyla başlamıştır (Soysal, 2008, s.6). Günümüze kadar kişiliğin birbirinden farklı birçok tanımı yapılmıştır. Kişilik, bir kişinin bütün özelliklerini yansıtır. Yani, *kişilik bireye özgü davranışsal ve zihinsel özelliklerinin toplamıdır* (Colman, 2001, s.547). Bireyler, dış görünüşleri kadar, sergiledikleri davranışlar ve gösterdikleri tutumlarla da birbirlerinden farklılaşmakta, karşılaştıkları durumlar karşısında verdikleri tepki, eylem, duygu ve düşüncelerdeki farklılıklar da kişiliklerinin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Özdevecioğlu, 2002, s.115). Birey, sosyalleşme sürecinde hem doğuştan getirdiği genetik özellikleri ile diğer bireylerden ayrılmakta hem de yaşadığı topluma uyum sağlamak için toplum kurallarını kabullenerek diğer bireylerle benzeşmektedir (Topçu, 2015, s.41).

Bireylerin temelde *ayrılıkları* olduğu kadar, *aynılıkları* da vardır (Nelson ve Quick, 2012, s.93). Bu iki değişken üzerinden yapılan araştırmalarda benzerlik ve farklılaşma yönüyle öne çıkan bazı özellikler saptanmıştır. Bireyde kişilik yapısı ve işleyişi hakkında yapılan hipotetik betimlemeler ve araştırmalar bunlara ilişkin ipuçlarını vermektedir. Bireyin yetişkinlikten sonraki dönemlerinde kişilik ölçümlerinden elde edilen sonuçlarda da yüksek oranda tutarlılık gözlenmektedir (Burger, 2006, s.235).

Costa ve McCrae tarafından 1985 yılında geliştirilen modelde, kişilik yapısı; gelişime açıklık, öz disiplin (sorumluluk), dışadönüklük, uyumluluk ve nevrozizm (duygusal dengesizlik) boyutları ile öne çıkarılmaktadır. Kişilik özelliklerinin bütününe kapsayan Beş Faktörlü Kişilik Modeli, bu özellikleri geniş ve kapsamlı bir şekilde açıklamak için geliştirilen bir yaklaşım olarak görülmektedir (Merdan, 2013, s.142). Bilimsel araştırmalarda beş faktör kuramının, kişilik ile ilgili çalışmalarda en yaygın kullanılan kuram olduğu görülmektedir (Akgündüz ve Akdağ, 2014, s.299). Beş faktörlü kişilik modeli, üzerinde pek çok çalışmanın yapıldığı bilinirliği yüksek bir ölçektir. Anılan ölçeğin yapısal özellikleri Türkiye'de yapılan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002, s.21).

Kişiliğin gelişimi, değişimi ve şekillenmesinde hem kalıtsal hem de çevresel özellikler etkili olmaktadır. Özer (2017, s.130), kişilik özelliklerinin temellerinin doğumun ilk yıllarında atıldığını belirtmektedir. Özsoy ve Yıldız (2013) da kişilik oluşumunun çevresel ve kalıtsal özellikler bağlamında; kalıtım, çevre, öğrenme gibi birçok farklı faktörle ilişkisine vurgu yapmaktadır. Kişilik, erken yaşlarda öğrenilen tutumlar, yeni deneyimler ve yaşantılarla değişebilmektedir (Tuna, 1997). Bu nedenle çocuklarda mizaçtan bağımsız olarak arzulanan yöndeki kişilik özelliklerinin formal ve informal eğitimle kazandırılması olası görünmektedir. Bireyden hem kendi ruh sağlığı hem de toplumsal rolleri için güçlü kişiliğe sahip olması beklenir. Bu kapsamda, beş faktörlü kişilik özellikleri modeli bağlamında olumsuz özellikleri zayıflatma, olumlu kişilik özelliklerini ise güçlendirme yönünde kişilik eğitimi yapılabilir görünmektedir.

Link ve Phelan (2001) damgalamayı; bireyleri *bir kalıba sokma, etiketleme, ayırıştırma ve bireyde statü kaybı yaratma* süreci olarak tanımlamaktadır. Geçmiş yüzyıllarda kullanılan damga; ahlaki açıdan zayıf kişilerin, suçluların, kölelerin fark edilmesini sağlamak amacıyla vücutlarına yapılan bir tür işaret olarak bilinmektedir. Ama bu yalnızca bir iz değil, esas olarak toplumdan uzaklaştırmanın bir aracı olarak kullanılmıştır. Günümüzde damga bir izle veya sembolle kendini göstermese de toplum içinde hâlâ aynı amaçla, yani *bireyi toplumdan ayırıştırma ve uzaklaştırmak için* kullanılmaktadır.

Goffman'a (2014, s.192) göre damga bir ilişki şeklidir, standart özellikleri yoktur; normal kabul edilen ya da damgalanmış ama normal rolünü oynayan bireylerden oluşmaktadır. Damga, sosyal etkileşimlerin ve ilişkilerin etrafında, iki toplumsal rolün karşı karşıya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Goffman (2014, s.19), ilişkisellik içerisinde kavranan her niteliğin bir gün damgaya dönüşebileceğini, her bireyin yüz yüze etkileşimin dinamiği ve oynaklığı çerçevesinde bu riskle karşı karşıya olduğunu altını çizmektedir. Ona göre normalin ve damgalanmışın rolleri aynı bütünlüğe aittir. Buradan hareketle, bugün normal ve doğru olarak bilinen bir durum ya da niteliğin yarın bir damgaya dönüşebileceğini kabul etmek gerekir.

Damgalamanın ilk adımı etiketleme eylemidir. *Biz ve öteki* arasındaki çatışmayı yaratan temel unsur *etiketleme* sürecidir. Önyargı ile temellenen damgalama, olumsuz inançlar ve dogmaların bir ürünüdür. Süreç etiketleme ile başlamakta; tecrit, ayrımcılık ve dışlama ile son bulmaktadır. İç ve dış grup olarak nitelendirilen *biz ve onlar*, sürekli bir çatışma içinde varlıklarını sürdürmektedir. Onlar olarak etiketlenen gruplar, bir süre sonra da ötekine dönüşmektedir. Bireyler toplumsal öğrenme süreçlerinde; normal/anormal, iyi/kötü ya da meşru/gayrimeşru olarak sınıflandırmalar yapmakta ve olumsuz olarak nitelendirdiklerini öteki olarak etiketlemeye yönelmektedir. Genel kabul gören davranışların dışına çıkan birey, etiketlenerek ötekileştirilmektedir (Ünür, 2015, s.206). Damgalamanın sonucu ayırmak ve dışlamaktır (Taşkın, 2007, 17).

Damgalamanın hayat bulduğu zemin önyargıdır. Önyargı, herhangi bir bakış açısını veya düşünceyi *koşulsuz olarak* desteklemektir. Önyargı iki temel bileşenden oluşur. Bunlar; birey veya grup ile ilgili temeli olmayan bir inanç veya bir kalıp yargı ve bu kalıp yargıya eşlik eden kuvvetli bir duygu durumudur. Önyargının bilişsel parçası olan kalıp yargı, insanlar hakkında herkesçe kabul edilen inançları içermektedir. Kalıp yargının güçlü bir duygusal tepki ile etkileşimi sonucu, bir tavır olarak önyargı ortaya çıkmaktadır. Önyargıdaki duygulanma genellikle olumsuzdur. Önyargı, hatalı veya eksik bir muhakeme sürecinin sonucu olarak oluşan, gruba ya da grup üyelerine yapılan ve çoğunlukla olumsuz bir tutum olarak karşılaşılan bir kavramdır (Çayır ve Ayan Ceyhan, s.2012).

Cüceloğlu (1993, s.544) önyargının kaynaklarını dört nedene dayandırmaktadır. Bunlar; öğrenilmesi, kişilikle ilişkilendirilmesi, algılanan benzerlikler ve grup özelliği ilişkisidir. Damgalamada, toplum içindeki bireylerin, bir kişi hakkındaki olumsuz algıları zamanla o kişiye yönelik kalıp yargı ve etiketlemeye evrilmektedir. Sonrasında ise oluşan bu olumsuz duruma ilişkin, mağdur üzerinde oluşturulan baskı ile farkındalık düzeyini artırarak onun kişiliğinde örselenme ve başkalaşmaya neden olmakta, biz ve onlar ayrımını kemikleştirmektedir (Güney, 2015, s.384). Ötekileştirilen bireyler, toplum tarafından görmezden gelinmekte; her zaman olumsuz haberlerle anılmakta ve üzerlerinde bir baskı ve denetim mekanizması oluşturulmaktadır. Bu denetim ve dışlama mekanizması, ötekilere yöneltilen bir toplumsal kontrol biçimidir. Bu yolla ötekiler etkisizleştirilerek toplumdan tecrit edilirler (Ünür, 2015, s.206). Damgalanmış bireyin durumu içselleştirmesi, olumsuz kalıp yargıları bireyin kendisi tarafından da kabul edilir hale getirmekte ve kişinin geriye çekilmesine, duruma göre de utanç duymasına sebep olmaktadır (Goffman, 2014, s.36).

Damgalama niteliği açısından bir psikolojik taciz davranışı olma özelliğiyle, bireysel ve toplumsal çöküntülere yol açabilen bir olgu biçiminde su yüzüne çıkmaktadır. Nitekim damgalayıcı davranış karşı tarafın kişiliğini deforme ederken; toplum tarafından reddedilme, ayrıma uğrama, öz saygı kaybı yaşama ve kendine olan güvenin yara alması gibi yıkıcı nitelikli çeşitli psiko-sosyal sonuçlara yol açabilmektedir. Damgalama etkisiyle mağduru yaşam kalitesinde ve özgüveninde oluşan azalma nedeniyle gelişen duygusal tepkiler, kimi zaman kendini korku ve öfke biçiminde açığa çıkarmaktadır. Gerçekte damgalanma korkusu, her birey için yeterince korkutucu bir tehdit algısıdır. Buna uğrayan bireyin toplumsal yaşamı alt üst olurken, kimi zaman üyesi olduğu gruptan tümüyle dışlanarak, uzaklaşmayla son bulmaktadır. Başka bir anlatımla, damgalamanın etkisiyle, ayrımcılığa maruz kalma ve değersizleşme korkusu yaşayan bireyin, çevre etkileşimi giderek azalmakta bu da kopuşu hızlandırmaktadır (Özaslan Çalışkan ve Akça, 2017, s.359). Bu türde kendini toplumdan soyutlamaya başlayan kişilerin sorunlarını çözebilmeye yardımcı olmak için, bu davranışlara neden olan davranış ve tutumların kaynağı olabilecek kişilik özelliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Formal eğitim sürecinde öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Her mesleğin kendisine has özellikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de özellikleri vardır. Öğretmenlerin tutumlarının, ilgilerinin, davranışlarının ve akademik yeterliliklerinin yanında kişilik özelliklerinin de eğitim ve öğretim süreci içinde önemli rolü olduğu bilinmektedir (Memişoğlu, 2006).

Eğitim etkinliklerinin daha verimli geçmesi ve olumlu sınıf ortamı için öğretmenlerin kişilik özellikleri en önemli değişkenler arasındadır (Oğuzkan, 1989). Nitekim, yapılan bir araştırmada öğretmen davranışları ne kadar olumlu ise öğrencilerin akademik başarılarının o kadar arttığı, algıladıkları benlik

imajlarının yükseldiği ve sınıf içi davranışların istenilen biçimde olduğu gözlenmiştir (Tezcan, 1985, s.383). Sorunlu kişiliğe sahip olanların damgalayıcı tutum ve davranışlar sergilemeye daha yatkın olduğu ve başarısız performans sergiledikleri bulgulanmıştır. Öğretmenlerin olumsuz kişilik özelliklerinin ve damgalama yatkınlıklarının, buldukları ortamın işleyişine olumsuz etkileri olabileceği ortak düşüncedir. Formal eğitim süreci bireyde olumlu tutumların gelişimini, damgalayıcı davranışların da azalması yönünde bir gelişim sağlayabilmektedir (Altındag ve diğerleri, 2006, s.60).

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Araştırmada, öğretmenlerin damgalama davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler farklı yönleriyle inceleme konusu yapılmaktadır. Alan yazında bu konuda bir çalışma yapılmamış olması, araştırmayı özgünlük anlamında değerli kılmaktadır. Ayrıca yeni kuşakların yetiştirilmesinde eğitimcilerin üzerine düşen sorumluluklar göz önüne alındığında damgalama konusundaki görüşleri özel önemdedir. Kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında yakın ilişkilerin bulunması halinde, bu bulguların öğretmen seçimi ve istihdamında dikkate alınabilecek bir seçim kriteri olarak kullanılması olası olabilecektir. Dolayısıyla araştırma bulgularının öğretmen istihdam sürecinde yönlendirici etkiler yaratabileceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmadaki temel amaç, öğretmenler özelinde, onların kişilik özellikleri ile damgalama davranış arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri üzerinden belirlemektir. Gerçekleştirilen araştırma için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin kendi kişilik özellikleri ile ilgili görüşleri nedir?
1. Öğretmenlerin seçili demografik değişkenlerle kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin damgalama davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmenlerin seçili demografik değişkenlerle damgalama davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Bağımsız değişkenler damgalama davranışını yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

#### ***Araştırma Deseni, Evren ve Örneklem***

Çalışma nicel türde, keşfedici ve tanımlayıcı bir araştırmadır. Çalışmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri günümüzde hâlihazırda var olan ya da geçmişte var olmuş bir durumu değiştirmeksizin olduğu haliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012, s.77). İlişkisel tarama modeli ise, birden fazla değişken arasındaki değişim durumunu ve derecesini bulmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ili merkez ilçeleri kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2015-2016 yılında Ankara merkez ilçeleri, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan 45.408 öğretmen (MEB Ankara, 2017) araştırmanın hedef evreni oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s.50) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Buna göre, yapılan hesapla 0.95 güvenirlilik ve 0.05 örneklem hatası dikkate alınarak evren değerini asgari 381 öğretmenin temsil edebileceği hesaplanmıştır. Buna göre çalışma evreninden seçilen 500 katılımcı araştırma için yeterli görülmüştür.

Örneklem seçimi, okul türü ve okulların bulunduğu ilçeler olmak üzere iki ölçüt üzerinden yapılmıştır. İlk aşamada okulların bulunduğu ilçeler için *tabakalı örnekleme* yönteminden yararlanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların, evrendeki oranı büyüklüğünde örnekleme temsil etmesini sağlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s.85). Her alt evrende yapılan örnekleme işlemi *basit tesadüfi örnekleme* ile gerçekleştirilmiştir. İnsani Gelişme Vakfı tarafından 2016 yılında yapılan araştırmayla Ankara ili merkezine yakın dokuz ilçesinin insani gelişme indeksi sıralamaları

belirlenmiştir (İngev, 2017). Dokuz merkez ilçeden, indeks değerleri birbirine yakın olan ilçeler aynı gruba alınarak beş grup oluşturulmuştur. Bu şekilde evren merkeze yakın ilçelerden oluşan beş gruba (alt tabakaya) ayrılmıştır. Beş grup içinden grupları temsil etmesi için Altındağ, Çankaya, Keçiören, Gölbaşı ve Mamak ilçeleri örnekleme kolay ulaşım nedeniyle seçilmiştir. İkinci aşamada, ilçelere (tabaka) bağlı ilkokul, ortaokul ve lise sayıları ve bu okulların öğretmen sayıları dikkate alınarak *oranlanmış basit tesadüfi örnekleme* yöntemiyle örneklem saptaması yapılmıştır. Böylece okul türlerine göre yapılan seçimle ikinci tabaka oluşturularak örneklemin evreni temsil gücü artırılmaya çalışılmıştır.

Örneklem grubunun 310'u (%77.7) kadın ve 89'u (%22.3) erkek, grubun 330'u (%83) evli ve 69'u (%17) bekâr, 335'i (%84) lisans ve 64'ü (%16) gibi düşük bir oranı yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca örneklemedeki öğretmenlerin 77'si (%19) 1-5 yıl, 92'si (%23) 6-10 yıl, 93'ü (%23) 11-15 yıl, 74'ü (%19) 16-20 yıl, 63'ü (%16) 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahiptir.

### ***Veri Toplama Araçları ve Analiz***

Veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Örneklem grubu üzerinde uygulama yapılabilmesi için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle dağıtılan 500 anketten, 399'u analize değer bulunmuştur.

Veri toplama amacıyla kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; cinsiyet, medeni durum, eğitim seviyesi, hizmet yılı ve mezun olunan okul gibi demografik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde; öğretmenlerin kendi görüşleriyle, kişilik özelliklerine ilişkin mevcut durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından “The Big Five Inventory” (Beş Faktör Envanteri) adıyla geliştirilen, “Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri (BFKÖ) Ölçeği” kullanılmıştır. Sümer ve Sümer (2003) tarafından bu ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Beş Faktör Kişilik Özelliği Ölçeğinin boyutlarının güvenilirliği, .64 ile .77 değerleri arasında değişmektedir (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005, s.219). Üçüncü bölümde, öğretmenlerden damgalama davranışlarını ortaya koyacak tutumları sorulmuştur. Yaman ve Güngör’ün (2013a) geliştirdiği “Damgalama Ölçeği” bu çalışmada, öğretmenlerin damgalama davranışını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Her iki ölçeğin derecelendirilmesi 5’li Likert olarak yapılmıştır.

Tüm analizler SPSS Statistics 23.0 programında yapılmıştır. Analiz sırasında tanımlayıcı istatistik olarak; sayısal değişkenlerde; standart sapma, aritmetik ortalama, kategorik değişkenlerde; sayı ve yüzde kullanılmıştır. Sayısal değişkenleri; iki bağımsız grupta karşılaştırma yapmak için iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t Testi), kategorik değişkenler arası ilişkiyi incelemek için ise ki kare testi kullanılmıştır. Spearman rho korelasyon katsayısı, sayısal değişkenler arası ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır. Damgalama davranışını sayısal puan açısından etkileyen faktörleri çok değişkenli incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğünü matematiksel bir denklemlerle bulmaya yarayan istatistiksel bir tekniktir. Çoklu regresyon analizi ise, bir bağımlı değişken ve bu bağımlı değişkeni etkileyen birden çok bağımsız değişkenden oluşan regresyon analizidir (Büyüköztürk, 2016, s.95). Bağımsız değişkenler olarak eğitim seviyesi, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, eğitim durumu, okul türü, mezun olunan fakülte ve kişilik özellikleri alınmış olup adimsal regresyon uygulanmıştır. Sosyal bilimlerde anlamlılık düzeyi genellikle 0.01 ve 0.05 olarak kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.221). Araştırmada bulgular, anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğunda istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmiştir.

## **Bulgular**

### ***1. Katılımcıların Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular***

Araştırmada katılımcılara kendi kişilik özellikleri ile görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların kişilik özellikleri ölçeği üzerinden verdikleri yanıtların dökümü Tablo 1’de verilmektedir.



Tablo 1. Katılımcıların Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Modeline İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	$\bar{x}$	ss	Düzye
Duygusal Dengesizlik	2.52	0.55	Zayıf
Dışa Dönüklük	3.55	0.72	Güçlü
Gelişime Açıklık	3.59	0.63	Güçlü
Uyumluluk	4.01	0.49	Güçlü
Özdisiplin (Sorumluluk)	3.83	0.49	Güçlü

Tablo 1’den de anlaşılabilceği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre kişilik özelliği boyutlarından birisi olan duygusal dengesizlik düzeyi ( $\bar{x} = 2.52$ ) düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin dışa dönüklük ( $\bar{x} = 3.55$ ), gelişime açıklık ( $\bar{x} = 3.59$ ), uyumluluk ( $\bar{x} = 4.01$ ) ve özdisiplin ( $\bar{x} = 3.83$ ) boyutlarındaki görüşleri ise, güçlü kişilik özelliklerine işaret etmektedir.

## 2. Katılımcıların Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin belirli demografik değişkenler açısından kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler araştırmada incelenen konular arasındadır. Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından kişilik özelliklerine ait t testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p																																												
Duygusal Dengesizlik	Kadın	310	2.51	0.57	.18	397	.860																																												
	Erkek	89	2.50	0.52				Dışa Dönüklük	Kadın	310	3.58	0.76	1.58	397	.113	Erkek	89	3.44	0.67	Gelişime Açıklık	Kadın	310	3.59	0.64	-.16	397	.872	Erkek	89	3.60	0.61	Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*	Erkek	89	3.90	0.43	Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*
Dışa Dönüklük	Kadın	310	3.58	0.76	1.58	397	.113																																												
	Erkek	89	3.44	0.67				Gelişime Açıklık	Kadın	310	3.59	0.64	-.16	397	.872	Erkek	89	3.60	0.61	Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*	Erkek	89	3.90	0.43	Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*	Erkek	89	3.62	0.50								
Gelişime Açıklık	Kadın	310	3.59	0.64	-.16	397	.872																																												
	Erkek	89	3.60	0.61				Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*	Erkek	89	3.90	0.43	Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*	Erkek	89	3.62	0.50																				
Uyumluluk	Kadın	310	4.04	0.49	2.43	397	.015*																																												
	Erkek	89	3.90	0.43				Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*	Erkek	89	3.62	0.50																																
Özdisiplin	Kadın	310	3.89	0.47	4.57	397	.000*																																												
	Erkek	89	3.62	0.50																																															

\*p<.05

Tablo 2’deki kadın ve erkek öğretmenlerin kişilik özellikleri düzeylerinin karşılaştırması için yapılan t testi sonucuna göre; uyumluluk özelliği ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05). Buna göre, kadın öğretmenler ( $\bar{x} = 4.04$ ), erkek öğretmenlerden ( $\bar{x} = 3.90$ ) daha güçlü uyumluluk düzeyine sahiptir. Aynı şekilde t testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin, özdisiplin (sorumluluk) özelliği ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05). Başka bir değişle, kadın öğretmenler ( $\bar{x} = 3.89$ ), erkek öğretmenlerden ( $\bar{x} = 3.62$ ) daha yüksek düzeyde özdisipline sahiptir. Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile dışadönüklük, gelişime açıklık ve duygusal dengesizlik özellikleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 3'te yer alan verilere göre, evli ve bekâr öğretmenlerin gelişime açıklık alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık vardır ( $p<.05$ ).

Tablo 3. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	f	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
Duygusal Dengesizlik	Evli	330	2.53	0.56	1.12	397	.26
	Bekâr	69	2.45	0.57			
Dışa Dönüklük	Evli	330	3.52	0.73	-1.46	397	.14
	Bekâr	69	3.66	0.78			
Gelişime Açıklık	Evli	330	3.55	0.62	-2.80	397	.00*
	Bekâr	69	3.79	0.65			
Uyumluluk	Evli	330	4.00	0.48	-.69	397	.49
	Bekâr	69	4.05	0.49			
Özdisiplin (Sorumluluk)	Evli	330	3.83	0.49	.12	397	.90
	Bekâr	69	3.82	0.49			

\* $p<.05$

Buradan araştırmaya katılan, evli öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında yer alan gelişime açıklık alt boyutundaki görüşlerinin ( $\bar{x} = 3.55$ ), bekâr öğretmenlerin aynı alt boyuttaki görüşlerinden ( $\bar{x} = 3.79$ ) anlamlı biçimde daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

### 3. Katılımcı Öğretmenlerin Damgalama Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin damgalama davranış düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili ölçek üzerinden görüşlerine başvurulmuştur. Alt amaçlar arasında yer alan “Öğretmenlerin damgalama davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?” sorusu kapsamındaki tanımlayıcı istatistik verileri Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Damgalama Davranışına Ait Bulgular ve Damgalama Düzeyleri

Boyut	$\bar{x}$	ss	Düzye
Ayrımcılık ve Dışlama	1.63	0.57	Çok düşük
Etiketleme	2.27	0.80	Düşük
Psikolojik Sağlık	2.61	0.68	Orta
Önyargı	2.76	0.60	Orta
Ölçek Geneli	2.29	0.48	Düşük

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde bunların; ayrımcılık ve dışlama alt boyutunda çok düşük ( $\bar{x} = 1.63$ ), etiketleme alt boyutunda düşük ( $\bar{x} = 2.27$ ), psikolojik sağlık ( $\bar{x} = 2.61$ ) ve önyargı ( $\bar{x} = 2.76$ ) alt boyutlarında ise orta düzeyde damgalama davranışı içinde buldukları anlaşılmaktadır. Ölçek genelinde ise öğretmenlerin düşük ( $\bar{x} = 2.29$ ) damgalama düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

#### 4. Katılımcıların Damgalama Davranışlarının Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre damgalama davranışlarını incelemek için yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Damgalama Konusundaki Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	f	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p
Ayrımcılık ve Dışlama	Kadın	310	1.57	0.52	-3.52	397	.00*
	Erkek	89	1.81	0.67			
Etiketleme	Kadın	310	2.20	0.73	-4.51	397	.00*
	Erkek	89	2.55	0.95			
Psikolojik Sağlık	Kadın	310	2.55	0.67	-3.72	397	.96
	Erkek	89	2.85	0.71			
Önyargı	Kadın	310	2.75	0.59	-.052	397	.00*
	Erkek	89	2.76	0.65			

\*p<.05

Kadın ve erkek öğretmenler arasında damgalama davranışları ile ilgili herhangi bir farklılığın olup olmadığını saptamak üzere t testi uygulaması yapılmıştır. Tablo 5’e göre, örnekleme alınan kadın ve erkek öğretmenlerin ayrımcılık ve dışlama alt boyutundaki damgalama davranışı görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<.05). Buna göre, ayrımcılık ve dışlama alt boyutundaki damgalama davranışı, erkek öğretmenlerin ( $\bar{x} = 1.81$ ), kadın meslektaşlarından ( $\bar{x} = 1.57$ ) daha yüksektir. Katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin etiketleme davranışına yönelik görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık vardır (p<.05). Etiketleme alt boyutunda, erkek öğretmenlerin ( $\bar{x} = 2.55$ ) damgalama davranışı kadın öğretmenlerden ( $\bar{x} = 2.20$ ) daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin damgalama ölçeğindeki önyargı alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Önyargıya ilişkin damgalama düzeyleri ( $\bar{x} = 2.55$ ) kadınlarda, erkek öğretmenlerden ( $\bar{x} = 2.85$ ) daha düşüktür. Tablo 5’teki veriler doğrultusunda, katılımcı kadın ve erkek öğretmenlerin ölçek geneli damgalama düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır (p<.05). Ölçek geneli damgalama düzeyi kadınlarda ( $\bar{x} = 2.24$ ), erkek meslektaşlarından ( $\bar{x} = 2.47$ ) daha düşüktür.

Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Seviyelerine Göre Damgalama Düzeylerinin Farklılığına İlişkin Ki Kare Test Sonuçları

Eğitim Seviyesi	Damgalama Davranış Düzeyi				Toplam	Sd	X <sup>2</sup>	p
	Düşük		Yüksek					
	f	%	f	%				
<b>Lisans</b>	223	66.6	112	33.4	335	1	5.41	<b>.029*</b>
<b>Lisansüstü</b>	52	81.3	12	18.7	64	1		

\*p<.05

Ki kare testi, değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır (Aziz, 2011, s.165). Araştırmada, damgalama düzeyi ile eğitim seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını incelemek için uygulanan ki kare testinde hipotezler şu şekilde belirtilmiştir. H<sub>0</sub>: Öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri ile eğitim seviyeleri arasında ilişki yoktur. H<sub>1</sub>: Öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri ile eğitim seviyeleri arasında ilişki vardır. Tablo 6’ya göre, p değerinin .05’ten küçük olması (p=.029) iki değişken arasında anlamlı bir ilişki



olduğunu göstermektedir. Bu nedenle  $H_0$  hipotezi reddedilir,  $H_1$  hipotezi kabul edilir. Tabloya göre, yüksek damgalama düzeyine sahip lisans mezunlarının (% 33.4), yüksek damgalama düzeyine sahip lisansüstü mezunlarından daha fazla (% 18.7) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin damgalama davranış düzeyleri, lisans mezunu olanlardan daha düşüktür.

### 5. Kişilik Özellikleri ve Damgalama Davranışı Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Katılımcıların duygusal dengesizlik, özdisiplin, uyumluluk, gelişime açıklık ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile damgalama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan Spearman's rho analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Kişilik Özellikleri Boyutları İle Damgalama Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's rho Analiz Sonuçları

Damgalama Düzeyi	Spearman's rho				
	Kişilik Özellikleri Boyutları				
	Duygusal Dengesizlik	Dışa Dönüklük	Gelişime Açıklık	Uyumluluk	Özdisiplin
r	.147**	-.064	-.135**	-.145**	-.058
p	.003	.201	.007	.004	.244
f	399	399	399	399	399

\*\*p<.01

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği Tablo 7 bulgularına göre; öğretmenlerin damgalama düzeyleri ile duygusal dengesizlik, gelişime açıklık ve uyumluluk arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.01). Yine tabloya göre, gelişime açıklık (r=-.135) ve uyumluluk (r=-.145) özelliklerinin pozitif, duygusal dengesizlik (r=.147) özelliğinin damgalama ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğundan söz edilebilir. Fakat bu özelliklerin korelasyon katsayılarının  $0 < r < 0.2$  aralığında değer alması bu ilişkinin çok düşük olduğunu ifade etmektedir. Korelasyon katsayısının, mutlak değerinin 1'e yakınlığı ilişkinin mükemmelliğini, 0'a olan yakınlığı ilişkinin zayıflığını hatta yokluğunun göstergesidir (Karasar, 2012, s.220). Bu nedenle, katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasında belirleyici bir ilişkinin varlığından söz edilemez.

Tablo 8'de katılımcı öğretmenlerin kişilik özellikleri alt boyutları ile damgalama alt boyutlarına ilişkin görüşleri spearman's rho korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tabloya göre, duygusal dengesizlik ile etiketleme (r=.125, p<.05), duygusal dengesizlik ile önyargı (r=.220, p<.01), dışa dönüklük ile etiketleme (r=-.157, p<.01) gelişime açıklık ile ayrımcılık ve dışlama (r=-.131, p<.01), gelişime açıklık ile etiketleme, (p<.01, r=-.170) gelişime açıklık ile psikolojik sağlık (r=-.112, p<.05), uyumluluk ile ayrımcılık ve dışlama (r=-.195, p<.01), uyumluluk ile etiketleme (r=-.132, p<.01) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fakat bu özelliklerin korelasyon katsayılarının  $0 < r < 0.2$  aralığında değer alması, bu ilişkilerin çok zayıf olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Kişilik Boyutları İle Damgalama Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's rho Analiz Sonuçları

Kişilik Boyutları	Spearman's rho	Damgalama Boyutları			
		Ayrımcılık ve Dışlama	Etiketleme	Psikolojik Sağlık	Önyargı
Duygusal Dengesizlik	r	.060	.125*	.080	.220**
	p	.231	.012	.110	.000
	f	399	399	399	399
Dışa Dönüklük	r	-.075	-.157**	.005	.019
	p	.135	.002	.924	.708
	f	399	399	399	399
Gelişime Açıklık	r	-.131**	-.170**	-.112*	.033
	p	.009	.001	.025	.511
	f	399	399	399	399
Uyumluluk	r	-.195**	-.132**	-.078	-.059
	p	.000	.009	.120	.236
	f	399	399	399	399
Özdisiplin	r	-.096	-.093	-.024	.012
	p	.054	.063	.627	.806
	f	399	399	399	399

\*\*p<.01 \*p<.05

Bu nedenle, katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların kişilik özellikleri alt boyutları ile damgalama boyutları arasında belirleyici bir ilişki varlığından söz edilemez. Özdisiplin ile diğer damgalama boyutları arasında istatistiksel anlamda ilişki bulunmamaktadır (p<.01, p<.05).

#### 6. Bağımsız Değişkenlerle Damgalama Davranışı Arasındaki İlişkinin Çoklu Regresyon Analizi İle İncelenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların cinsiyet, hizmet yılı, medeni durum, eğitim seviyesi gibi demografik değişkenler ile kişilik özelliklerinin alt boyutları olan duygusal dengesizlik, gelişime açıklık, dışa dönüklük, uyumluluk ve özdisiplin bağımsız değişkenlerinin, katılımcıların damgalama davranış düzeyini yordama gücünü araştırmak için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde, modeli meydana getiren bazı değişkenlerin modele katkısı önemsiz olabileceğinden, bağımlı değişkeni en iyi açıklayan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi ve modele katkısı önemsiz olmayan değişkenlerin modele alınmaması sürecine "değişken seçimi" adı verilmektedir (Alpar, 2017). Bu değişken seçimi için kullanılan adımsal regresyon analiz sonuçlarına göre; bağımsız değişkenler, demografik değişkenlerden cinsiyet, hizmet yılı ile kişilik alt boyutlarından duygusal dengesizlik ve gelişime açıklık boyutları, öğretmenlerde damgalama davranışının anlamlı yordayıcıları olarak saptanmıştır.

Tablo 9. Bağımsız Değişkenlerin Katılımcıların Görüşlerine Dayalı Damgalama Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	Regresyon Katsayısı(B)	Standart Hata	$\beta$	t	p
Katılımcıların Damgalama Düzeyi	Sabit	44.73	4.30		10.39	.00*
	Cinsiyet	5.55	1.19	.23	4.65	.00*
	Duygusal Dengesizlik	.32	.11	.14	2.84	.00*
	Gelişime Açıklık	-.16	.08	-.10	-2.07	.04*
	Hizmet Yılı	-.13	.06	-.10	-2.03	.04*
R=.30		R <sup>2</sup> =.09		F= 9.71		

\*p&lt;.05

Tablo 9’da verilen analiz sonucuna göre; değişkenler arasındaki ilişkinin p<.05 anlamlılık düzeyinde olması, yordayıcıların (bağımsız değişken), yordanan değişkeni (bağımlı değişken) anlamlı bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Yordanan değişkenin %9’u, yordayıcı değişkenler tarafından açıklanmaktadır (R<sup>2</sup>=.09). Tablo 9’dan cinsiyet değişkeni ile damgalama davranışı arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (p<.05). Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerde damgalama davranışı, kadın öğretmenlerden fazladır. Ayrıca tabloda, duygusal dengesizlik ve damgalama davranışı arasında pozitif bir ilişki (B= .32, p<.5) olduğu görülmektedir. Buna göre, duygusal dengesizlik arttıkça damgalama davranışının da arttığı söylenebilir. Gelişime açıklık ile damgalama davranışı arasında negatif (ters orantılı) (B=-.16, p<.5) bir ilişki vardır. Öğretmenlerin gelişime açıklık düzeyi arttıkça damgalama davranışının azaldığı görülmektedir. Aynı şekilde, hizmet yılı ile damgalama davranışı arasında da negatif (ters orantılı) (B=-.13, p<.5) bir ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça damgalama davranışının da azaldığı söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler, yüksek düzeyde dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve özdisiplin özelliğine sahipken, düşük duygusal dengesizlik özelliğine sahiptir. Öğretmenler, kişilik alt boyutlarından nevrotik kişilik özelliği (duygusal dengesizlik) dışındaki alt boyutlarda, kendilerini güçlü özelliğe sahip biçimde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Duygusal denge düzeyi düşük kişilik özelliklerine sahip olanların, öfkeye yatkınlık ve duygusal tutarsızlık gibi nedenlerle öğretmenlik mesleği için uygun olmadıkları söylenebilir. Katılımcı öğretmenler kişilik özellikleri alt boyutu olan duygusal dengesizlik (nevrotiklik) bakımından kendilerini zayıf gördüklerinden, mesleğe uygun kişilik özelliklerinden birini taşıdıkları anlaşılmaktadır. Göksal (2017) ile Kaptangil ve Erenler (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin kişilik özellikleri duygusal dengesizlik alt boyutu dışında diğer boyutlarda birbirine yakın değerler almıştır. Çelebi ve Uğurlu (2014) tarafından yapılan araştırmada ise, kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri sırasıyla; gelişime açıklık, sorumluluk, uyumluluk, dışadönüklük ve duygusal dengesizlik olarak belirlenmiştir. Bütün bu araştırmalarda ortak olarak, duygusal dengesizlik en zayıf kişilik özelliği olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde özdisiplin ve uyumluluk özelliği göstermektedir. Çelebi ve Uğurlu (2014, s.548) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğretmenlerin öz disiplin ve uyumluluk özellikleri erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bulgular bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çalışan kadının iş yükünün ve sorumlulukların çokluğu nedeniyle bunlarla baş edebilmek için daha disiplinli ve sistemli çalışmak zorunda olması, kadınların özdisiplin özelliğinin ön plana çıkma sebebi olarak söylenebilir. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin kişilik özellikleri incelendiğinde ise, bekâr öğretmenler gelişime daha açıktır sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu (2012, s.134) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır.

Öğretmenlerin ölçek genelinde düşük düzeyde damgalama davranışına sahip olduğu görülmüştür. Yine öğretmenler damgalama boyutlarından; ayrımcılık ve dışlama boyutunda çok düşük, etiketleme alt boyutunda düşük düzeyde, psikolojik sağlık ve önyargı alt boyutların da ise orta düzeyde damgalama davranışına sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki özelliklerinden dolayı damgalama davranış düzeylerinin düşük olması beklenmektedir. Önk ve Cemaloğlu'nun (2016) Ankara'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin önyargı alt boyutunda orta, psikolojik sağlık ve etiketleme alt boyutunda düşük düzeyde, ayrımcılık ve dışlama alt boyutunda ise oldukça düşük düzeyde damgalama davranışına sahip olduğu bulunmuştur. Güney (2015) ile Yaman ve Güngör'ün (2013b, s.789) farklı yerleşimlerde yaptığı araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin damgalama davranışının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlerin mobbing kapsamlı davranışlar ile birlikte, damgalama konusundaki farkındalıklarını artırmaya yönelik bireysel destek programları üzerinden damgalama davranışına yatkınlıklarının değerlendirilip eğitim temelli iyileştirme çalışmaları yapılmasının yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin damgalama davranışı, lisans mezunu olanlara göre daha düşüktür. Buradan da anlaşılabilceği gibi, damgalama davranışı ile eğitim düzeyi arasında ters orantı vardır. Damgalama alt boyutları kapsamında yer alan bireylerdeki dogmatik bakışı azaltmak için Başaran (2003, s.223) bilgi ve beceriyi artırarak, düşünebilme becerisini geliştirme önemine dikkat çekmektedir. Bunun yolu da eğitimidir. Nitekim Çam ve diğerleri (2014, s.135) de damgalama ile mücadele eğitimiyle ilgili olumlu sonuçlarından bahisle, benzer eğitimlerin öğretmenler için de uygulanmasını önermektedir. Gerçekten de eğitimin farkındalık ve analitik düşünce becerisini artırma özelliği göz önünde bulundurulduğunda, konu hakkında yürütülecek eğitim programlarının öğretmenlerin damgalama davranışlarında olumlu değişim sağlayabileceği kabul edilmelidir. Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görmelerinin teşvik edilmesi ve kolaylık sağlanması damgalama ile başa çıkmada önemli kazanımlar sağlayacaktır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin damgalama davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre; kadın öğretmenlerin, etiketleme, önyargı ve ayrımcılık ve dışlama boyutlarında damgalama düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Güngör (2014, s.830) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuçla; kadın öğretmenler, ayrımcılık ve dışlama, psikolojik sağlık ve etiketleme boyutlarında erkek öğretmenlerin damgalama düzeylerinden daha düşük damgalama düzeyine sahiptir.

Kişilik özellikleri ve damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu, araştırmaya katılan erkek öğretmenlerde damgalama davranışının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu, katılımcılarda gelişime açıklık düzeyi arttıkça damgalama davranışının azaldığı ve hizmet yılı arttıkça da damgalama davranışının azaldığı gözlenmiştir. Duygusal dengesizlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin damgalama davranış düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumda diğer belirleyici etmenler sabit tutulmak kaydıyla, duygusal denge zayıflığı olanlarda duygusal tutarsızlığın damgalama davranışına yatkınlık oluşturabileceği düşünülmektedir. Aynı biçimde gelişime açık öğretmenlerin de görece daha yüksek duyarlılığa sahip olmaları üzerinden bunun damgalama davranışını sınırlayabileceği ileri sürülebilir görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerin damgalama davranış düzeyinin düşük olması, mesleği daha fazla benimsediklerini ortaya koymaktadır.

### Kaynakça

- Akgündüz, Y. ve Akdağ, G. (2014). İşgörenlerin Kişilik Özelliklerinin Temel Benlik Değerlendirmelerine ve İşten Ayrılma Niyetlerine Etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 295-318.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş 1* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altındag, A., Yanik, M., Uçok, A., Alptekin, K. ve Ozkan, M. (2006). Effects of An Antistigma Program on Medical Students' Attitudes Towards People with Schizophrenia, *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 60(3), 283-288.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Başaran, H. (2003). Ön Yargısız ve Ezbersiz Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 214-235.
- Benet-Martinez, V. ve John, O. P. (1998), Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri* (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı* (Dördüncü Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, O. M., Bilge, A., Engin, E., Baykal Akmeşe, Z., Öztürk Turgut, E. ve Çakır, N. (2014). Muhtarlara Verilen Ruhsal Hastalığa Yönelik Damgalama ile Mücadele Eğitiminin Etkililiğinin Araştırılması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(3), 129-136.
- Çayır, K. ve Ayan Ceyhan, M. (2012). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 537-569.
- Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar* (Çev.: Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı). Ankara: Heretik Yayınları.
- Göksal, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Güney, G. (2015). *Öğretmenlerin Öz Benlik Değerlendirmesinin Damgalama Eğilimine Etkisi: Ankara İli Öğretmenleri Üzerinde Bir Uygulama*. 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, 383-385.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İngev, <http://ingev.org/haberler/ingev-haberleri/ige-i-sonuclaribellioldu>, (10.07.2017).
- Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 55-82.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Link, B. ve Phelan, J. (2001), Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, Sayı 27, 363-385. MEB Ankara, <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>, (06.03.2017).
- Memişoğlu, S. P. (2006). *Nasıl Bir Öğretmen?*. Orta Öğretime Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 334-338.
- Merdan, E. (2013). Beş Faktörlü Kişilik Kuramı ile İş Değerleri İlişkisinin İncelenmesi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Sayı 7 (15.01.2018).
- Nelson, D. ve Quick, J. C. (2012). *Organizational Behavior: Foundations, Realities and Challenges*. 8th Ed., SouthWestern Publishing, Cengage Learning.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç İlke Yöntem ve Teknikler)* (2. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Önk, M. ve Cemaloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin Damgalama Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1574-1588.
- Özaslan Çalışkan, B. Ö. ve Akça, M. (2017). Damgalanma Algısı ve Sapma Davranışı İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Düzenleyici Rolü. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(13), 357-369.
- Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve Özel Sektör Yöneticileri Arasındaki Davranışsal Çalışma Koşulları ve Kişilik Farklılıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, 115-134.



- Özer, G. (2017). *İnsan Halleri* (4. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik Kavramının Örgütler Açısından Önemi: Bir Literatür Taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2) 1-12.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş Faktörlü Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Soysal, A. (2008). Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması, *Çimento İşveren Dergisi*, Ocak Sayısı, 4-19.
- Sümer, N. ve Sümer, H. C. (2003). *Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği*. Ankara: Yayınlanmamış Çalışma.
- Sümer, N., Lajunen, T. ve Özkan, T. (2005). Big Five Personality Traits as the Distal Predictors of Road Accident Involvement. *Paper presented at the 3rd International Conference on Traffic and Transport Psychology*, Nottingham, İngiltere.
- Taşkın, E. O. (2007). Stigma Ruhsal Hastalıklara Yönelik Tutumlar ve Damgalama içinde. *Ruhsal Hastalıklarda Damgalama ve Ayrımcılık*. Taşkın, E. O. (Ed.) (1. Baskı). İzmir: Meta Basım Matbaacılık.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:150.
- Topçu, M. K. (2015). *Çalışanların Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisinde Psikolojik Sözleşme Algısının Rolü*. Kara Harp Okulu Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tuna, A. (1997). *Akıl Hastalarının Sosyal Red Durumunun Hasta Ailesi Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması*. İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Kullandıkları Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ünür, E. (2015). Eğlence Bağlamında Suçun ve Öteki Kimliğinin Meşrulaştırılması: “Ulan İstanbul” Dizisinin Analizi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 199-216.
- Yaman, E. ve Güngör, H. (2013a). Damgalama (Stigma) Ölçeği'nin Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 251-270.
- Yaman, E. ve Güngör, H. (2013b). Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Damgalama (Stigma) Eğilimleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 783-797, (21.08.2016).
- Yaman, E. Güngör, H. (2014). Damgalama Eğilimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 823-851.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.