



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Handan OKTAY

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL - 2007



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Handan OKTAY

DANIŞMAN

Doç. Dr. Halil EKŞİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

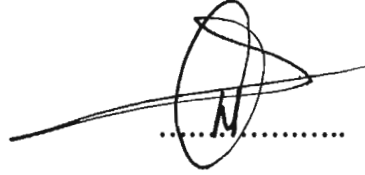
İSTANBUL - 2007

.24..10.5..12007

TUTANAK

HANDAN GÜNTEKİN (OKTAY)/...../2007 tarihinde “İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı : DOÇ. DR. HALİL EKŞİ



Üye : YRD. DOÇ. DR. AHMET ŞİRİN



Üye : DR. MUSTAFA OTRAR




**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONU VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

HANDAN GÜNTEKİN (OKTAY)

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : DOÇ. DR. HALİL EKŞİ


.....

Üye : YRD. DOÇ. DR. AHMET ŞİRİN



Üye : DR. MUSTAFA OTRAR


.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi:/...../200

İÇİNDEKİLER

ŞEKİL LİSTESİ	v
ÇİZELGE LİSTESİ	vi
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvi
ÖNSÖZ	xvii
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılığı	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM 2	5
2. İLGİLİ LİTERATÜR	5
2.1. Kişilik	5
2.1.1. Genel Düşünceler.....	5
2.1.2. Kavram Olarak Kişilik	5
2.1.3. Kişilik Tanımları	6
2.1.3.1. Kişiliğin Davranışsal Tanımları	6
2.1.3.2. Sosyal Uyarıcı Olarak Kişilik	6
2.1.3.3. Derinlik Psikologlarına Göre Kişilik	6
2.1.4. Kişiliği Oluşturan Faktörler.....	8
2.1.5. Kişiliğin Üç Yönü	9
2.1.5.1. Karakter	9
2.1.5.2. Mizaç (Huy).....	10
2.1.5.3. Yetenek	11
2.1.6. Kişilik Oluşumu	12
2.1.7. Kişiliği Belirleyen Faktörler.....	13
2.1.8. Kişilik Tipleri	15
2.1.9. Kişilik Kuramları.....	16
2.1.9.1. Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı.....	17
2.1.9.2. Alfred Adler'in Bireysel Psikolojik Kuramı	20
2.1.9.3. Carl Gustav Jung'ın Analitik Kuramı	22
2.1.9.4. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı	23
2.1.9.5. Karen Horney'in Kişilik Kuramı	24
2.1.9.6. Harry Stack Sullivan'ın Kuramı.....	25
2.1.9.7. Erik Erikson'un Kişilik Kuramı	26
2.1.9.8. Eric Berne'nin Kişilik Kuramı	27
2.1.9.9. Gordon Allport'ın Kişilik Kuramı	27
2.1.9.10. Henry Murray'ın Kişilik Kuramı	28
2.1.9.11. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı	28
2.1.9.12. Hans Eysenck'in Kişilik Kuramı	29
2.1.9.13. Carl Rogers'in Benlik Kuramı	29
2.1.9.14. John Watson'ın Davranışçılık Kuramı	30
2.1.9.15. Burrhus Frederick Skinner'ın Radikal Davranışçılık Kuramı.....	31
2.1.9.16. Julian Rotter'in Beklenti-Değer Kuramı	31
2.1.9.17. Albert Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Kuramı	32
2.1.9.18. George Kelly'nin Kişisel Yapılar Kuramı	32
2.1.9.19. Kurt Lewin'in Alan Teorisi.....	33
2.1.9.20. Beş Faktör Kişilik Modeli ve Özellikleri	33
2.2. Motivasyon	42
2.2.1. Motivasyon Tanımı	42

2.2.2. Motivasyona İlişkin Kavramlar.....	43
2.2.2.1. İçgüdüler	43
2.2.2.2. Fizyolojik Güdüler (Dürtüler).....	44
2.2.2.3. Sosyal Güdüler.....	44
2.2.2.4. Psikolojik Güdüler	45
2.2.2.6. Optimal Uyarılma	45
2.2.2.7. Bilinçdışı Güdülenme	46
2.2.2.8. Aracı Davranış	46
2.2.2.9. Öğrenilmiş Güdüler	46
2.3. Motivasyona İlişkin Teoriler.....	46
2.3.1. Kapsam Teorileri.....	46
2.3.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....	46
2.3.1.2. Adelfer ERG Teorisi.....	47
2.3.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.....	49
2.3.1.4. Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi.....	50
2.3.2. Süreç Teorileri.....	50
2.3.2.1. Vroom'un Beklentiler Teorisi.....	50
2.3.2.2. Porter-Lawler Modeli.....	51
BÖLÜM 3	52
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Araçları	52
Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili literatür taraması yapılmış, benzer nitelikteki çalışmalar ve ölçekler incelenmiştir.....	53
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	54
BÖLÜM 4	56
4. BULGULAR.....	56
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	56
4.2. Kişilik Ölçeğinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Ait Analiz Bulgular.....	63
4.3. Motivasyon Ölçeğinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Ait Analiz Bulgular.....	99
4.4. Kişilik Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi Sonuçları	120
BÖLÜM 5	122
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	122
5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	122
5.2. Öneriler	126
KAYNAKÇA.....	128
EKLER:	133
ÖZGEÇMİŞ	134

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Adelfer'in ERG Kuramının Karşılaştırılması.....	48
---	----

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 4.1.1.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Çizelge 4.1.2.	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Çizelge 4.1.3.	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı	57
Çizelge 4.1.4.	Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı	57
Çizelge 4.1.5.	Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Ve Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı	57
Çizelge 4.1.6.	Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılımı.....	58
Çizelge 4.1.7.	Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	58
Çizelge 4.1.8.	Öğretmenlerin Eşinin Çalışması Değişkenine Göre Dağılımı.....	58
Çizelge 4.1.9.	Öğretmenlerin Eşinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Çizelge 4.1.10.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	59
Çizelge 4.1.11.	Öğretmenlerin Kurumda Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Çizelge 4.1.12.	Öğretmenlerin Oturduğu Ev Değişkenine Göre Dağılımı	60
Çizelge 4.1.13.	Öğretmenlerin Çocuklarının Olup Olmadığı değişkenine Göre Dağılımı	60
Çizelge 4.1.14.	Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	61
Çizelge 4.1.15.	Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	61
Çizelge 4.1.16.	Öğretmenlerin Çalıştığı Okul İmkanları Değişkenine Göre Dağılımı.....	61
Çizelge 4.1.17.	Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri alt boyutlarının öncelik sıralamaları...	62
Çizelge 4.1.18.	Öğretmenlerin Motivasyon ölçeği alt boyutlarının öncelik sıralamaları.	62
Çizelge 4.2.1.	Öğretmenlerin nevroz alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	63
Çizelge 4.2.2.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	63
Çizelge 4.2.3.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	63
Çizelge 4.2.4.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	64
Çizelge 4.2.5.	Öğretmenlerin özdisiplin/sorumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	64
Çizelge 4.2.6.	Öğretmenlerin nevroz alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş	

	değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	64
Çizelge 4.2.7.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	65
Çizelge 4.2.8.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	65
Çizelge 4.2.9.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	66
Çizelge 4.2.10.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü Varyans (Anova) analizi	66
Çizelge 4.2.11.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	67
Çizelge 4.2.12.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	67
Çizelge 4.2.13.	Öğretmenlerin yeniliklere açıklık alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	67
Çizelge 4.2.14.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	68
Çizelge 4.2.15.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	68
Çizelge 4.2.16.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova)analizi	69
Çizelge 4.2.17.	Öğretmenlerin dışa dönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova)analizi	69
Çizelge 4.2.18.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova)analizi	70
Çizelge 4.2.19.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova)analizi	70
Çizelge 4.2.20.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan	

	Okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova)analizi	71
Çizelge 4.2.21.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	71
Çizelge 4.2.22.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	72
Çizelge 4.2.23.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova)analizi	72
Çizelge 4.2.24.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	73
Çizelge 4.2.25.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi	73
Çizelge 4.2.26.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	74
Çizelge 4.2.27.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	74
Çizelge 4.2.28.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	74
Çizelge 4.2.29.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	75
Çizelge 4.2.30.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	75
Çizelge 4.2.31.	Öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	76
Çizelge 4.2.32.	Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal ve sözel dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U”	

Testi Sonuçları	77
Çizelge 4.2.33. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal ve yabancı dil dersi branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.2.34. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	78
Çizelge 4.2.35. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	78
Çizelge 4.2.36. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	79
Çizelge 4.2.37. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve yabancı dil dersi branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	79
Çizelge 4.2.38. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	80
Çizelge 4.2.39. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 4.2.40. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	81
Çizelge 4.2.41. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil dersi ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.2.42. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil dersi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	82
Çizelge 4.2.43. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil dersi ve uygulamalı dersler branşı	

	değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	82
Çizelge 4.2.44.	Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 4.2.45.	Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	83
Çizelge 4.2.46.	Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.2.47.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları.....	84
Çizelge 4.2.48.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	85
Çizelge 4.2.49.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	85
Çizelge 4.2.50.	Öğretmenlerin uyumluluk/uzlaşabilirlik/geçimlilik alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	85
Çizelge 4.2.51.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları.....	86
Çizelge 4.2.52.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi.....	86
Çizelge 4.2.53.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	87
Çizelge 4.2.54.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi.....	87
Çizelge 4.2.55.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	88
Çizelge 4.2.56.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek	

	yönlü varyans(Anova)analizi.....	88
Çizelge 4.2.57	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi.....	89
Çizelge 4.2.58.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi.....	89
Çizelge 4.2.59.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	90
Çizelge 4.2.60.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi.....	90
Çizelge 4.2.61.	Öğretmenlerin özdisiplin/sorumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	91
Çizelge 4.2.62.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	91
Çizelge 4.2.63.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	92
Çizelge 4.2.64.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	92
Çizelge 4.2.65.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	92
Çizelge 4.2.66.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları	93
Çizelge 4.2.67.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi.....	93
Çizelge 4.2.68.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi.....	94
Çizelge 4.2.69.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	94
Çizelge 4.2.70.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek	

	yönlü varyans(Anova)analizi.....	95
Çizelge 4.2.71.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	95
Çizelge 4.2.72.	Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	96
Çizelge 4.2.73.	Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi.....	96
Çizelge 4.2.74.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	97
Çizelge 4.2.75.	Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	97
Çizelge 4.2.76.	Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi	98
Çizelge 4.3.1.	Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U”Testi Sonuçları	99
Çizelge 4.3.2.	Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	100
Çizelge 4.3.3.	Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 30 yaş altı ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	101
Çizelge 4.3.4.	Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 31-40 yaş arası ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	101
Çizelge 4.3.5.	Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 41-50 yaş arası ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	102
Çizelge 4.3.6.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	103
Çizelge 4.3.7.	Öğretmenlerin mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin evli ve bekar değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi	

	Sonuçları	104
Çizelge 4.3.8.	Öğretmenlerin mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin evli ve boşanmış değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	104
Çizelge 4.3.9.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	105
Çizelge 4.3.10.	Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları yüksekokul ve üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	106
Çizelge 4.3.11.	Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları üniversite ve yüksek lisans ve doktora değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	106
Çizelge 4.3.12.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	107
Çizelge 4.3.13.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	108
Çizelge 4.3.14.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	109
Çizelge 4.3.15.	Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	110
Çizelge 4.3.16.	Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	111
Çizelge 4.3.17.	Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve sınıf öğretmeliği branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	111
Çizelge 4.3.18.	Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	112
Çizelge 4.3.19.	Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve uygulamalı dersler branşı	

	değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	112
Çizelge 4.3.20.	Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 4.3.21.	Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	113
Çizelge 4.3.22.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin eşlerinin çalışması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları	114
Çizelge 4.3.23.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	115
Çizelge 4.3.24.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	116
Çizelge 4.3.25.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çocuklarının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	117
Çizelge 4.3.26.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	118
Çizelge 4.3.27.	Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	119
Çizelge 4.4.1.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin motivasyon ölçeği avantajlar alt boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova) analizi	120
Çizelge 4.4.2.	Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin motivasyon ölçeği okul içi ortam alt boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova) analizi sonuçları	121

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma İstanbul ili merkez ilköğretim ve lise okullarında çalışan 392 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik bir bilgi formu, Beş faktör kişilik özelliği ve Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada; non parametrik teknikler, parametrik analiz teknikleri, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (Annova), Post-Hoc Scheffe testleri, non parametrik Kruskal Wallis testi, non parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmış olup manidarlıklar 0.5 düzeyinde sınanmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özellikleri, demografik özellikleri ile motivasyonu arasındaki ilişkinin var olduğu bu araştırmanın sonuçlarıyla ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin kişilik ölçeği ve motivasyon ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi(anova) sonucunda, motivasyon ölçeğinin avantajlar ve okul içi ortam alt boyutu ile yeniliklere açık olma kişilik özelliği arasında, anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Motivasyon ölçeğinde, avantajlar (maaş ve maddi imkanları, yaz tatilinin uzunluğunu, çalışma saatlerinin uygunluğu, boş günü) alt boyutunu son sırada tercih eden öğretmenlerin, ilk sırada tercih eden öğretmenlere göre yeniliklere açık olma kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Motivasyon ölçeğinde, okul içi ortam (iş ortamının huzurunu ve uygar oluşunu, gerekli tüm imkanların sağlanması) alt boyutunu dördüncü sırada tercih eden öğretmenler , bir ve ikinci sırada tercih eden öğretmenlere göre yeniliklere açık olma kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, Motivasyon, Öğretmen, NEO FFI, Ayırıcı Kişilik Kuramı

ABSTRACT

The purpose of this research is to put forward the relationship between motivation and personality characteristics of primary school teachers and high school teachers who work in the primary and high schools. The research was applied on the 392 classroom teachers and branch teachers who work in the centre primary schools of province. In the research, sort of comparison scanning model of the related scanning models was used. In this research, datums, an information form inclined to gathering demographic variables which was improved by the author, five-factors personality characteristic and motivation factors priorities scale were used.

In the research, non parametric techniques, parametric analysis techniques, independent group t- test, single – sided variance analysis (Anova), Post – Hoc Scheffe tests, non parametric Kruskal Wallis test, non parametric Mann Whitney - U test, Pearson Multiplication Momentum Correlation analysis being used, expressiveness levels were tested on the 0.5 level. With the findings of this research, existing of the relationship between personality characteristics, demographic characteristics and job satisfaction of primary school teachers and secondary school teachers who work in the primary schools has been put forward.

It has been realized that there is a meaningful relation between the advantages and the school atmosphere with characteristics of being open to chances , after the results of single- sided variance analysis(Anova) are take into consideration which was done to put forward the connection between the motivation scale sub- dimensions and teachers personality scale.

It has been observed that teachers who didn't prefer the advantages such as; salary and financial facilities , long summer holidays , the convenience of the work hours and day – off in the first place in the motivation scale applied are characteristically more open to new changes the ones who preferred these advantages in the first place.

It has also been observed that the teachers who signed the school atmosphere option (the peace and elegance of the workplace and being provided with all necessary equipments and facilities) as their fourth preference are showing personalities that are more open to new changes rather than the ones that signed the option as their first and second preference.

Keywords: Personality, motivation, teacher, NEO PI, separator personality theory.

ÖNSÖZ

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana değişim ve gelişim süreci varlığını hissettirmektedir. Yaşanılan çağ da büyük bir hızla değişim ve gelişim gösterirken, yaşamın tüm alanlarını etkilemektedir. Bu süreç toplumların yaşam sivilinden, düşünce yapısına ,ahlaki değerlerinden, eğitim sistemlerine kadar uzanan geniş bir yelpazede etkinliğini hissettirmektedir.

İnsan yaşamının en önemli alanlarından biri olan eğitim de farklılaşan çağa ayak uydurulma çabası içerisinde gelişim ve değişiklikler göstermektedir. Eğitim bir ülkenin geleceği açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Bir ülkenin kalkınabilmesi, diğer ülkelerle bir arada varlığını sürdürebilmesi yeterli ve gerekli olan eğitimin sağlanması ile olacaktır. Bu noktada önemli olan eğitimde etkili unsurların keşfedilmesi ve uygulanması şeklinde olmalıdır. Eğitimde en önemli unsurlardan biri olan öğretmen, eğitimin niteliğini etkileyecek güce sahip özellikler taşımaktadır. Öğretmenin niteliklerinin kalitesi, kişiliği ve motivasyonu eğitiminde başarılı olmasını sağlayacaktır.

Bu araştırma öğretmenlerin motivasyonları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi içermektedir. Bu araştırma sonucu elde edilecek bulgularla öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak kriterlere ışık tutabileceği, öğretmenin kişilik özellikleri ile ilgili çalışmalara katkıda bulunabileceği düşünülmüştür.

Araştırma süresince yapmış olduğu rehberlik ve yardımlarına, göstermiş olduğu sabır ve dostça yaklaşımlarından dolayı danışman hocam Sayın Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Sami GÜLGÖZ hocaya teşekkürlerimi sunarım.

Daima duaları ile yanımda olan anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili Eşime, çalışmalarım esnasında göstermiş olduğu sabır, özveri, maddi ve manevi desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım

Mayıs 2007-İSTANBUL

Handan OKTAY

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin varolma nedeni, toplumun gereksinme duyduğu nitelikleri bireylere kazandırabilmektir. Günümüzde eğitim kalkınmanın etkili bir aracı olarak görülmekte ve bu nedenle de eğitimde nitelik geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalar önem kazanmaktadır (Ulusavaş, 1991, s. 379).

Eğitim bir davranış geliştirme sürecidir. Eğitimin temel amacı kişiyi topluma yararlı hale getirmektir. İnsanı hem çevredeki gelişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede istenilen değişimleri yaratabilecek yeterliliğe ulaştırmak eğitimin görevi olunca eğitimin hızlı bir yenileşme sürecinde olması zorunlu gözükmektedir (Başaran,1996, s.23).

Eğitim ve öğretim sürecini incelediğimizde; öğretim eğitim için bir araç konumundadır. Eğitime yapılan yatırımların amacına ulaşması, kişi üzerindeki öğretim hedeflerinin ne oranda gerçekleştiği ile belirlenir ki burada öğretmen faktörü ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler ne kadar nitelikli ve motivasyon sahibi olursa öğretim sürecinin verimliliği de o ölçüde artar.

Motivasyon, kişinin davranışıyla ilgili bir kavramdır. Güdölemek, teşvik etmek, etki altına almak, harekete geçirmek gibi anlamlara sahip olan motivasyon, insanların, çeşitli gereksinimlerini karşılamaları için tatmin sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma sürecidir. Bu süreç içinde, insan gereksinimlerinin sürekli olarak değişimi, davranışlardaki farkında lığı da beraberinde getirmektedir.

Motivasyon, kişinin kendi iç yapısında oluşturduğu bir değer sisteminin harekete geçirilmesi ile etkin hale gelebilir. Kişinin iç yapısına önem vermeksizin yalnızca dış etkenlerle harekete geçirilmek istenen özendirme çok sınırlı bir uygulama alanı bulabilir. Kişiyi yalnızca bir etkenle özendirmeye çalışmak kişiyi bir bütün olarak değil bir bütünün parçası olarak göz önüne almak demektir.

Öğretmenin kişiliği ve onun yaşam felsefesi motivasyonunun yanında yer alan önemli bir özelliktir. Buna bağlı olarak öğretmen kişiliği en çok araştırılan konulardan biri olmuştur.

Kişilik, kişinin işler durumdaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan bütünüdür. Kişiliği tutumlar, davranışlar, ilgiler, ihtiyaçlar, değerler ve benzer özellikler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğrencilerin okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen çocuğun bir dersten ya da okulda tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir.

Öğretmenin kişisel özelliklerinin öğrenci üzerinde çok önemli etkileri olmakla birlikte bu özelliklerin eğitim yoluyla değiştirilmesi oldukça güçtür. Çünkü bu özelliklerin büyük bir kısmı öğretmenin karakterinden kaynaklanmaktadır (Erden,1998).

Şu anda görev yapmakta olan öğretmenlerin hangi kişilik özelliklerine sahip oldukları hakkında elimizde yeterli bilgi bulunmamaktadır. Oysaki eğitim ve öğretim sürecinin çağdaş normlarda devam ettirebilmesi ve gerekli mesleki düzenlemelerin yapılabilmesi için öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bilinmesi ve motivasyonları ile ilişkilerinin belirlenmesi gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada; İstanbul ili, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki; öğretmenlerin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin saptanması amaçlanmaktadır.

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin mezun olduğu fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin çalışma şekli

değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?

7. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin branşına göre farklılıklar göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, eşinin çalışması değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin oturduğu ev değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
12. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin çocuklarının sayısı değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
13. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?
14. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve kişilik özellikleri, öğretmenlerin çalıştığı okulun imkânları değişkenine göre farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, devlet ve özel okullardaki öğretmenlerin profillerine, motivasyonlarına ve kişilik özelliklerine bakarak onları daha iyi tanımamızı sağlayacaktır. Buradaki bulgular Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerine ve okul idarelerine, öğretmenlerin profilleri hakkında genel bilgi vermekle birlikte, onları motive edici faktörlerin hangi öncelikte etkili olduklarını göstermektedir..

Bu çalışmada motivasyon faktörlerinin hangi kişilikteki öğretmenlerden geldiğinin incelenmesi, öğretmen yetiştirmede yeni modeller oluşturmasında rehberlik edecektir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket ve ölçeklere samimi ve doğru cevap verdiği varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
3. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılığı

Bu araştırma,

1. İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenler görüşleri ile sınırlıdır.
2. Ankette bulunan sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.
3. 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Beş faktör kişilik ölçęđi ve motivasyon faktörleri öncelikler sıralaması ölçęđi ile sınırlıdır

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Resmi veya özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin eğitim ve öğrenme yaşantılarının oluşmasına, rehberlik eden, gelişimlerine katkıda bulunan ve yönlendiren kimse (Oğuzkan, 1987).

Motivasyon: Belirli durumlarda bireyleri belirli davranışlar yapmaya yönelten etkene denir. Motivasyonun artırılması, öğretmedeki ve öğrenmedeki etkililiği verimliliği arttıracaktır (Köktürk ve ark., 2000).

Kişilik: Bir insanın duyuş, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen etmenlerin kendine özgü görüntüsüdür (Tınar, 1999). Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanabilir (Burger, 2006). Kişilik, zamanın insanlara birer biyolojik ve sosyal özellikler olarak yüklediği ve belirli bir zaman içerisinde de sürekliliğini koruyan psikolojik davranışlarındaki farklılıkların ve ortaklıkların hepsini belirleyen eğilim ve karakterlerin tamamına verilen bir addır (Eroğlu, 1998).

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Kişilik

2.1.1. Genel Düşünceler

Bireyler, fiziksel görünüşleri ile olduğu kadar tutum ve davranışları itibarıyla da birbirlerinden farklılık gösterirler. Olaylar, insanların hareketleri, duyguları ve fikirleri bakımından birbirlerinden farklı olduklarını göstermektedir. Kişisel farklılıkların nedenleri çok çeşitlidir. Eğer, sadece, aynı kültürü almış, aynı ailede yaşamış ve aynı grupta iş gören bireylerin davranışları birbirlerinin aynı olsaydı, bu farklılıkların tek nedenini farklı çevresel koşullara bağlayabilirdik. Ancak, her bireye kendine mahsus benlik ve özellik kazandıran önemli unsurları; alınan eğitim, duygusal hayat, organik bileşim ve çevre koşulları olarak belirleyebiliriz (Eren,2001,s:40).

2.1.2. Kavram Olarak Kişilik

Kişilik, bireyin belirgin, değişmeyen ve tutarlı olan özelliklerini tamamını ifade eder. Kişilik duygu, düşünce ve davranışlardaki benzerlik ve ayrılıkları oluşturan bir takım özellikler bütünüdür diyebiliriz.

Kişilik kavramı üç ana noktadan oluşur:

- benzersizlik yada kendine özgü oluş,
- tutarlılık,
- değişmezlik veya durağanlık (Özkalp, Kırel, 2001:82).

Bu kavramları kısaca açıklarsak:

2.1.2.1. Benzersizlik: Her birey değişik ve tektir. Bireyin davranış ve tutumlarının diğer insanlardan farklı olduğunu açıklar. Bir bireyi diğerlerinden ayıran özelliklerinin tamamı kişiliğini açıklar.

2.1.2.2. Tutarlılık: Bireyin farklı ortam zaman ve durumda da benzer şekilde hareket etmesidir.

2.1.2.3. Değişmezlik: Bireyin tutum ve davranışlarını düzen içinde olmasıdır, Kişilik her

durumda tutarlı ve aynı biçimde ortaya çıkar, ancak uzun dönemde durağan, değişmez nitelik taşır. Burada dikkat etmemiz gereken nokta kişiliğin görünen özellikleri, kişilerin tercihleri zaman içinde değişse de derindeki temel özellikler aynı kalır. Kişilik oldukça geniş kapsamı olan bir kavramdır. Bireyin devamlı bir gelişim halinde bulunan kişiliğe ilişkin karakteristiklerin (niteliklerin) neler olduğu, özellikle Guilford, Allport, Linzley gibi psikologlar tarafından uzun yıllar incelenmiştir. Fakat her birisi kişiliğin temel

niteliklerini birbirinden farklı belirlemişlerdir. Bu nedenle kişiliğin birbirinden farklı tanımları yapılmıştır (Ensari, Tuzcuoğlu 1995: 5).

2.1.3. Kişilik Tanımları

Kişiliğin tanımı hakkında bilim adamları arasında ortak bir görüş ve tanımlama yoktur. Getzel çeşitli kişilik tanımlarını üç başlık altında toplamıştır.

2.1.3.1. Kişiliğin Davranışsal Tanımları

Bu tür tanımlar kişiliğin ve insanda incelenebilen ve ölçülebilen davranışlarını ele alan, alışkanlıkları dikkate alarak yapılan tanımlamalardır. Davranışçı psikologlar, kişiliği, bir insanın kendine özgü ve az çok her zaman gözlenebilen davranış ve alışkanlıklarının tutumu olarak tanımlarlar.

Watson, "bir insanın alışkanlıklarının, alışkanlık sistemlerinin toplamı" olarak açıklar

2.1.3.2. Sosyal Uyarıcı Olarak Kişilik

Bir kısım psikologlar kişiliği toplumsal açıdan ele alıp incelerler. İnsan başkaları üzerinde ne gibi izlenimler bırakmaktadır? Bu psikologlara göre kişilik, insanın sosyal uyarıcı olma değeridir.

Mark May'e göre kişilik, insanın sosyal uyarıcı olma bakımından nitelikleridir. Kişilik bir bakıma insanın toplumda oynadığı çeşitli roller ve bu rollerin başkaları üzerinde bıraktığı etkilerin tümüdür. Elbette başkaları insanın kişilik niteliklerini değerlendirmede bazen yanılabilirler. Onlar insanın "gerçek benliğini" iç açıdan görmezler. Başkaları insanı ancak dıştan görür ve onun görünüş ve davranışlarını kendi üzerinde bıraktığı izlenimlere göre kişiyi değerlendirirler (Baymur, 1996:274).

2.1.3.3. Derinlik Psikologlarına Göre Kişilik

Bu görüşteki psikologlar bireyin ölçülebilen ve gözlenen tüm özelliklerinin bir takım iç

faktörlerden ileri geldiğini söyler. Gerçek kişilik onlara göre iç hayatın dinamik güçlerin kendine has özellikleri ile açıklanabilir.

Allport'un tanımı bu kategoriye girer, kişiliği, bireyin çevresine kendine özgü bir biçimde uymasını sağlayan psikofizik iç güçlerin dinamik bir örüntüsü olarak tanımlamaktadır (Baymur, 1996:274).

Derinlik psikolojisinin kurucusu olan Freud'a göre kişilik id, ego ve süperego gibi birbirini etkileyen üç kavramın birleşiminden oluşmuştur. Freud'un bu konuda görüşleri ve psikoanalitik kuram ileriki bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Yanbastı da yine kişilik tanımlamalarını üç grup altında toplamıştır:

1. Kişilik, sosyal becerilerin toplamıdır.
2. Kişilik, insanın başkaları üzerinde bıraktığı etkidir.
3. Kişilik, bireyin kendi özellikleri ve çevresiyle ilişkilerinin oluşturduğu davranış eğilimlerinin toplamıdır (Yanbastı, 1990:11).

Köknel (1980) ise kişiliği, objektif ve sübjektif yönleriyle, bireyin dürtü, duygu ve düşünce, öğrenme ve inançlarının oluşturduğu, davranışlarıyla ortaya koyduğu kendine özgü, kararlı, tutarlı bütünlüğü olarak tanımlamaktadır (Köknel, 1980:37).

Cüceloğlu'na (1999) göre kişilik; bireyin iç dış çevresi ile kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu,1999,s.404).

Cüceloğlu burada tutarlılık kavramıyla "zaman boyutu içinde o kişinin benzer durumlarda davranışının pek değişmediğini" anlatırken yapılaşmış kavramıyla kişiliğin çok sayıda birimden oluşan bir sistem olduğunu, sistemin her birimin birbiriyle bağlantılı olarak örüntü meydana getirdiğini söyler. Yaptığı tanımlarda kullandığı bir özellik de ilişki kuruş biçimidir. Bununla anlatılmak istenen birey iç ve dış çevresiyle ilişki halinde olduğu, bireyin kişiliğinin, iç ve dış çevreyle kurduğu ilişkinin biçimini belirlediğidir. İlişki biçimi şeklindeki tanımlama kişiliği soyut bir kavram olmak çıkarıp bireyin günlük yaşamında gözlenebilen bir kavram yapmaktadır.

Diğer bireylerden ayırt edici olması ise psikolojinin kişiliğin ayırt edici özelliği ile ilgileniyor olmasıdır (Cüceloğlu, 1999:405, 406).

Erol Eren'e göre kişilik insanın kendinde olup bitenleri değerlemesi ve kendisine tatmin ve

çıkar sağlayacak bir duruma geçmeyi istemesidir, İnsanın başkaları açısından kişiliği, onun toplum içinde belirli özelliklere ve rollere (göreve) sahip olmasıdır.

Bütün bu değişik açılardan görüşleri dikkate alarak kısa bir özetleme yapacak olursak, kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış tarzlarını etkileyen faktörlerin kendisine özgü bir örüntüsüdür. Kişilik çok kapsamlı bir kavram olup, bireyin, biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edindik bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranış özelliklerini içine alır. Kişilik devamlı olarak içten ve dış çevreden gelen uyarıcıların etkisi altındadır. Kişiliğin son yıllarda vurgulanmakta olan bir yanı da sürekli bir değişim süreci içinde olmasıdır. Kişilik bitmiş, duruk bir ürün değildir; doğuştan yaşamın sonuna kadar bir oluşum süreci içindedir (Baymur 1996:275).

2.1.4. Kişiliği Oluşturan Faktörler

Kişiliği oluşturan birçok değişken vardır ve aynı zamanda değişik kuramcılara göre de bu değişkenlerin sayısı ve önemi değişmektedir. Böyle olmasına karşılık kişilik kuramı ile ilgilenen bilim adamlarının benimsedikleri bazı ortak noktalar vardır. Bunların başında bireyin biyolojik - fizyolojik yapısı, grup üyeliği, rol davranışları ve bulunduğu sosyal statü gelir (Erdoğan, 1997:238-239).

Şimşek ve diğerleri,2003 de kişiliği belirleyen faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- gense ve bedense yapı faktörleri,
- sosyo-kültürel faktörler,
- sosyal yapı ve sosyal sınıf özellikleri,
- aile değişkeni,
- coğrafi ve fizikî faktörler,
- kitle yayın araçları,
- sosyal gruplar içindeki yetişkinler ve yaşlılar grubu,
- doğum sırası.

Erdoğan,(1997) bu faktörleri açıklamıştır, bu açıklamalar ışığında;

bireyin biyolojik - fizyolojik özelliği dendiğinde, bedense yapı ve bu yapının görünüşü, cinsiyeti, sinir sistemi, kalıtsal özellikleri anlatılmak istenir. Bu özelliklerin her biri

kişilik belirtisi olarak alınca biyolojik - fizyolojik yapı kişilik üzerinde önemli oranda etkilidir.

Bireyin grup üyeliği faktörü ise antropolojistlerin yaptığı araştırmalar sonucunda kültürel yapının kişilik üzerinde ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir faktör olarak kültürel ortamla da iç içe olan kişinin değer yargıları ve inanç sistemidir. Yani, bireyin dahil olduğu grubun kültürel yapısı kişiliği önemli ölçüde etkilemektedir.

Rol davranışları faktörü de kişilik üzerinde oldukça etkilidir. Söyle ki kültürel yapı, ne tür rollerin grup yaşamı için gerekli olacağını belirler. Ancak kişinin oynadığı role göre çevresi olacak ve bu çevrenin değişkenlerinin etkisi altından kalacaktır. Buradaki etki altında kalma durumu da kişiliği şekillendirmektedir. Bireyin rol davranışı ve sosyal statüsünün kişilik üzerindeki etkisi konusunda önemli çalışmaları olan Jean Stoezel'e göre kişiliği birinci derecede etkileyen faktörlerin başında rolleri ve sosyal statüsü gelir. Bireyin sosyal statüsü, kendisine ve grubun diğer üyelerine göre davranışlarını belirler. Her bir sosyal statünün özel prestij sembolleri ve hiyerarşik durumu vardır. Rol davranışı da, bireyin diğer bireylere göre davranış farklılığı olarak görüleceğine göre kişiliği etkileyen faktörlerin başında rol davranışı ve sosyal statüsü gelmelidir (Erdoğan, 1997:s.240)

2.1.5. Kişiliğin Üç Yönü

Kişiliği belirleyen birçok faktör vardır ve bu faktörlerin tümü "kişilik" denen olguyu ortaya çıkarmaktadır. Kişiliği tek bir olgu olarak düşünmek yerine birçok olgunun özel bir şekilde bütünleşmesi şeklinde algılamak daha doğru olacaktır. Bu olguları üç ana başlıkta toplamak mümkündür;

1. Karakter
2. Mizaç
3. Yetenek

Genel olarak tüm kişilik özelliklerini bu üç başlıktan birisinin kapsamında düşünmek mümkündür.

2.1.5.1. Karakter

Kişilik ile en sık eş anlamda kullanılan kavram "karakter"dir. Karakter, kişiliğin sosyal ve ahlaki özelliklerini ifade eder. Bir başka tanıma göre karakter, bireyin zihinsel gücünü

oluşturan ve şekillendiren genel özelliklerin tamamıdır (Erdoğan 1991:244). Bu tanımlara göre, karakter, kişiliğin iskeleti durumundadır. Belirli bir zaman dilimi içinde kişinin devam ettirdiği kişilik özellikleri karakterin bir görünümüdür. Sosyal ve ahlaki açıdan karakter, bireylerin bu konudaki farklılıklarını ifade etmek maksadıyla kullanılmaktadır. Karakter kavramı, bireyin yaşadığı çevrenin toplumsal değerleri ve ahlaki kuralları ile yakından ilgilidir. Bu açıdan Allport karakteri, insanın içinde yaşadığı çevrede geçerli olan değer yargılarını ve ahlak kurallarını kullandığı biçimi olarak tanımlamaktadır (Köknel 1984:25). Davranışlarını, toplumdaki sosyal değerler sistemine ve ahlak kurallarına uyduran ve benimseyenlere "karakterli", uydurmayanlara ise "karaktersiz" ifadesi kullanılmaktadır.

Karakter, aile, okul ve çevrenin etkisiyle çocukluk döneminden itibaren gelişmeye ve şekil almaya başlar. Toplumsal yaşamda karakter, ceza ve ödüllendirme yöntemiyle, mantıklı düşünme, duygusal benimsemeler ve örnek alma ile gelişir ve olgunlaşır (Güney 1997:302). Karakterin oluşumuyla ilgili iki temel basamak vardır; 1. Beğenilme, takdir ve ödüllendirme basamağı 2. Gerçek idealler basamağı. Toplumca iyi bilinen ve kabul edilenlerin yapılması sonucu beğenilme, takdir edilme ve ödüllendirme karakterin oluşmasında bireyleri harekete geçiren faktörlerdir. Burada bireyler daha çok çıkarlarına göre bazı karakter davranışları sergilerler. Dolayısıyla, bireyler umdukları ve bekledikleri takdir oranında ve süresince çok dürüst, bağlı, saygılı ve terbiyeli görünürler. Bu durum her meslek ve her sosyal ilişkide görülebilir. Ancak bu davranışlar her zaman samimi ve dürüst olmamaktadır. Çünkü bireyler amirlerinden gerekli ilgi ve takdiri görmedikleri zaman bağlılıkları, saygıları ve sempatik görünüşleri kaybolmaktadır. Gerçek idealler basamağı ise, bireylerin olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaşmaları halinde karakterlerinden taviz vermemelerini ifade etmektedir. Yani toplum içindeki mevki ve makamlarını kaybetme pahasına dahi olsa toplumca benimsenen davranışların dışına çıkmazlar. Bu basamakta ahlaki ideal, her türlü maddi çıkardan önce gelir. Gerçek ve ideal karakter basamağı, vicdan ve ahlaki kuralla, doğruyu ve iyi olanı seçtiren basamaktır.

2.1.5.2. Mizaç (Huy)

Mizaç, bireye ait bazı temel ve ayırt edici özellikleri ifade eden bir kavramdır. Mizaç, günlük yaşantı içinde bireye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir (Köknel 1984:24). Bazı araştırmacılar mizacı, duyguların

çabuk uyanıp uyanmaması, sürekli olup olmaması, derin duyulup duyulmaması niteliklerinin tümü olarak açıklamaktadırlar. Bazı bireylerde duygular çabuk uyanıp süresiz olur ama derin duyulabilir. Bazı bireylerde ise, yavaş uyanıp süresiz ve yüzeysel olabilir. Bu açıdan mizaç, kişiliğe kıyasla daha çok bireyin iç yapısıyla ilgilidir denebilir (Deary 1993:300).

Mizaç, bireyin duygusallık yönünü temsil ettiğine göre, bu konudaki özelliklerin bir kısmı kalıtım yoluyla önceki nesillerden geçerken, bir kısmı da sonradan alışma ve öğrenme yoluyla kazanılır. M.Ö. 4. Yüzyılda beden kimyasının mizaç üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ileri süren Hippokrat, mizacı dört grupta incelemiştir;

1. Neşeli mizaç: Bu gruptaki bireyler hareketli ve neşelidirler. İlgi duydukları şeyler kolayca değişebilir.
2. Soğukkanlı mizaç: Az hareketli olan, fazla neşeli olmayan, soğukkanlı ve kuvvetli kişiliği ifade eder.
3. Kızgın mizaç: Çabuk kızan, hareketli, heyecanlı ve kuvvetli mizaç tipidir.
4. Melankolik mizaç: Sıkılgan, üzgün, hareketsiz ve zayıfkışılığı yansıtan mizaç biçimidir.

2.1.5.3. Yetenek

Kişiliğin oluşumunda üçüncü önemli olgu "yetenek"tir. Yetenek, sadece kişiliği oluşturan bir olgu değil aynı zamanda kişiliğin biçimlenmesinde de önemli bir faktördür. Örneğin, üstün zeka, bir yöneticinin, çatışma ortamına daha çabuk ve daha iyi uyum sağlamasını kolaylaştırır. Yetenek, bireyin sahip olduğu bedensel ve zihinsel yetenekler olmak üzere iki gruba ayrılır.

Bedensel yetenek, bireylerin duyu organları aracılığı ile bazı olguları gerçekleştirebilmeleri şeklindeki bedensel özelliklerin tamamıdır. Bunların büyük bir kısmı, bireylerin doğuştan kazandıkları, zamanla kullanılabilir duruma getirdikleri özellikleridir. Yürüme, ayakta durma, koşma, görme, renk ayırma, derinliği ayırma, ses tonlarını ayırma, tat ve koku hissetme, el-kol-ayak gibi organları belli bir koordinasyon içerisinde kullanma gibi özellikler, bedensel yeteneğin en önemlilerindedir.

Zihinsel yetenek, bireyin belirli ilişkileri kavrayabilme, analiz edebilme, çözümlenebilme ve sonuca varabilme gibi zihinsel özelliklerin tamamıdır. Bireylerin yaşları, cinsiyetleri ve

diğer bazı bireysel özelliklerine bağlı olarak kazandıkları zihinsel yetenekleri olduğu gibi, doğuştan getirdiği zihinsel yetenekler de vardır. Sayısal ilgi, teknik kavrama ve teknik ilgi, hafıza yeteneği, soyut düşünme, ilişki bulma, karşılaştırma yapabilme, öğrenme ve kavrama gibi yetenekler özel zihinsel yeteneklerin en önemlilerindedir. Bunlara ek olarak, bireylerin yaşama ve çevrenin sosyo-teknik yapısına uyum sağlamaları ve bazı bedensel yetenekleri kullanabilmeleri için zihinsel yeteneklere ihtiyaçları vardır. Zihinsel yetenek ile zeka arasında doğrusal bir ilişki mevcut olduğu birçok araştırma ile ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda zeka ile bazı bedensel yeteneklerin kazanılması ve kullanılması arasında küçümsenmeyecek ilişkilerin olduğu yapılan araştırmalarla saptanmıştır. Bu durumda kişiliğin zihinsel yönü dendiğinde, bireysel zekadan da belirli ölçüde söz edilmiş olunmaktadır. Araştırma bulguları, kişilik ile zeka arasında özellikle bireyin yaratıcı yönü ile zeka arasında ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Erdoğan 1991:245, Huston 1995:39).

2.1.6. Kişilik Oluşumu

Köknel kişilik oluşumunu 10 katmanda incelemektedir:

- Birinci katmanda - kişiliğin bedensel nitelikleri bulunur. Bunlar arasında kalıtımla geçen ve gebelik ya da doğum sırasında dölüt üzerinde etkili nedenlerin oluşturduğu, bedensel yapısına ilişkin özellikler, sakatlıklar, özürler yer alır.
- İkinci katmanda bedensel ve ruhsal yapının oluşmasında, gelişmesinde önemli rol oynayan, bedensel yapıya biçim ve renk veren iç salgı bezlerini işlevi bulunur.
- Üçüncü katmanda kişiliğin oluşup gelişeceği ruhsal yapının temelini oluşturan zeka vardır.
- Dördüncü katmanda yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler yer alır.
- Beşinci katmanda güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı vardır. Bu katmanın kişiye özgü özelliklerine huy (mizaç) adı verilir. İç ve dış uyarımlara bağlı olarak kişinin mizacında ortaya çıkan kısa süreli değişmeler de duygu durumu (ruh hali) adını alır.
- Altıncı katmanda kişiliğin benliği bulunur. Benliğin iç ve dış çevreyle kesintisiz sürüp giden iletişim ve etkileşimi, kişiliğe özgü özellikleri vardır. Yedinci

katmanda kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından algılanan, değerlendirilen duyguları, düşünceleri, tutumları, davranışları, hareketleri ve eylemleri vardır. Bir başka deyişle, bu katman daha önceki katmanlarda oluşan öznel kişilik yapısının nesnel, gözlenebilen, ölçülebilen yanıdır,

- Sekizinci katman da kişiliğin dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum değerleri, kuralları ve ahlâk açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter vardır. Bu katman kişiliğin benimsediği değer yargılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi sonucu oluşur.
- Dokuzuncu katman kişinin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi ya da kabul ettirmesi, kişiliğin gerçekliğini kanıtlaması, kendini varlaması için başvurduğu yöntemler, yollar, bu amaç uğruna harcadığı çaba ve ortaya çıkardığı ürünlerden meydana gelir.
- Onuncu katmanda kişi kişiliğini oluşturan öteki katmanların bilincinde olarak, akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar.

Kişiliği oluşturan bu katmanlar kısaca bedensel, ruhsal ve toplumsal olmak üzere üç grupta toplanabilir. Her katman arasındaki sürekli iletişim ve etkileşim sonucu, kişilik bir bütün olarak ortaya çıkar.

2.1.7. Kişiliği Belirleyen Faktörler

İnsan davranışlarına etki eden her faktör, aynı zamanda bir kişilik faktörüdür. Bu bakımdan, kişilik, soyut davranış motifleriyle somut insan davranışları arasında bir araçtır. Her davranış motifi, belirli bir insan kişiliği süzgecinden geçerek fiili davranış haline gelir. Bu denli çok yönlü ve boyutlu olan kişilik kavramını oluşturan faktörleri sıralamak imkansızdır. Bu yüzden, kişiliğin oluşmasına etki eden faktörleri birkaç grupta toplayarak ortaya koymak daha yararlı olacaktır (Eroğlu, 1998). Kişiliği belirleyen faktörler şunlardır:

a) Kalıtım ve Bedensel Yapı Faktörleri: Kişiliğin belirlenmesinde, kalıtsal özellikler, önemli bir rol oynar. Aslında, diğer bütün türler gibi insanlar da kendi türlerinin özellikleriyle donatılmış ortak bir kalıtımı paylaşırlar. Ancak, türün içinde yer alan kalıtsal değişiklikler fertler arası değişikliklere yol açmaktadır. Böylece, her fert, insan türüne özgü kalıtımın yanı sıra, kendi soyuna ve ailesine ait bazı kalıtım özelliklerini de taşımaktadır. Kişiliğin, hem zihinsel ve bedensel hem de bazı psikolojik yönlerinin

kalıtımla geçmektedir. Fakat, bu gibi özelliklerin belirlenmesinde, sosyo-kültürel ve diğer faktörler de etkilidir. Buna göre, insanın bedeni yapısıyla ilgili iskelet, boy, ağırlık, saç-göz ve ten rengi, zeka durumu, heyecanlılık, duygusallık, karşı koyma, direnme, gibi, çoğunlukla bedensel, kısmen de zihinsel ve duygusal özelliklerde kalıtımın payı oldukça yüksektir. Buna karşılık, fertlerin belirli bir sosyal yapı ve fiziki çevre içerisinde yaşamalarından dolayı sonradan öğrendikleri davranış kalıplarında kalıtımın payı yok denecek kadar küçüktür.

b) Sosyo-Kültürel Faktörler: Her fert, kendi kültürü tarafından yoğun bir şekilde etkilenir. Çoğu zaman da fertlerin, bazı kişilik özellikleri, bir seçme ihtimali olmadan, itirazsız bir şekilde kendi kültürünün çeşitli unsurları tarafından şekillendirilir. İnsan organizmasının, vücut yapısı ve akli itibarıyla çok kıvrak ve esnek bir yaratılışa olması, karşılaştığı durumlar tarafından şartlanmaya ve belirlenmeye oldukça yatkın olmasına yol açmıştır (Baysal, 1987). Bu anlamda, fertlerin karşılaştığı en büyük etkilenme ve şartlanma olayı ise üyesi olduğu toplumun sosyo-kültürel yapısından kaynaklanmaktadır.

c) Aile Faktörü: Kişiliğin oluşmasında, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ve ev ortamının etkileri çok yönlüdür. Anne ve babalar, çocuklarını yetiştirirken, kendileri farkında olsun veya olmasın, çocukları, ana-babanın birçok kişilik özelliklerini, ahlaki ve kültürel standartlarını taklit ederek öğrenirler. Bunlardan başka, aile içindeki bir takım ilişkilerin çeşidi, seviyesi, yönü ve derecesi de farklı ölçülerde olmak üzere kişilik oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Kişilerin, diğer insanlardan beklediği şeylerin niteliği, tatmin olma yolları, duygularını ifade etme şekli ve duygusal çatışmaları çözümüleme usulleri, ideallerin ve çeşitli eğilimlerin nitelik ve coşkunluğu, yasaklama ve suçluluk duygularının yoğunluğu gibi özellikler çoğunlukla aile içi ilişkilerin şekillendirdiği kişilik unsurlarıdır.

d) Sosyal Sınıf Faktörü: Kişiliğin oluşmasında, başka bir önemli etken de ferdin mensubu olduğu sosyal sınıf durumudur. Ferdin, ait olduğu sosyal sınıf, onun eğitim imkanlarını, yaşama biçimini, düşünce ve eğilimlerini, tüketim kalıplarını ve çeşitli kişisel özelliklerini etkileyebilir.

e) Coğrafi ve Fiziki Faktörler: Coğrafi çevre içerisinde iklimin, tabiat ve yaşanan bölgenin fiziki şartlarının fertlerin kişilik özellikleri üzerinde belirgin etkileri vardır.

Mesela, soğuk iklim şartlarında yaşayan insanların daha sert ve donuk mizaçlı, buna karşılık sıcak iklim şartlarında yaşayan insanların çabuk değişen duygusal tutumları ve daha yumuşak, gevşek mizaçları olduğu şeklinde genel bir kanaat vardır.

f) Diğer Faktörler: Kitle iletişim araçları, kişiliğin şekillenmesinde belirgin bir yere sahiptir. Radyo, televizyon, video, kitap, gazete ve dergi gibi çok sayıda kişiye, bazı mesajların ulaştırılması esasına dayanan kitle iletişim araçları, günümüzde kişilerin yaygın olarak yararlandıkları birer eğitim, kültür ve eğlence vasıtasıdır. Bunlarda kişiliği etkileyen araçlardır. Ferdin gelişmekte olduğu yaş dönemlerinde, çevresinde bulunan yetişkinler grubu da kişiliğin oluşmasında önemli bir rehber rolü oynamaktadır. Kişiler bazı ideallerini ve eğilimlerini, gelecekle ilgili tasarımlarını ve planlarını veya diğer davranış şekillerini belirleme sırasında, yakın çevresinde bulunan bazı yetişkinleri kendilerine örnek alabilirler.

2.1.8. Kişilik Tipleri

Kişilikle ilgili çalışmalar yapan kimi yazar ve bilim adamları, ferdin cinsiyeti, yaşı, alın, burun, kulak ve çene gibi organları ve bazı diğer kısımlarıyla ilgili, bedensel yapısı ile kişiliği arasında birtakım ilişki olduğunu ileri sürerler. Buna göre yapılan çalışmalar sonucunda farklı kişiler, farklı kişilik tipleri bulmuştur. Hipokrates kişiliği beden salgılarına göre değişen bir kavram olarak ele almış ve aşağıdaki sınıflamayı yapmıştır:

- a) Hafifkanlı Mizaç (Çok sevimli ve neşeli)
- b) Ağırkanlı Mizaç (Donuk ve sert)
- c) Karasevdalı Mizaç (Sevdalı, hüzünlü, aşırı duygusal ve melankolik)
- d) Sinirli Mizaç (Öfkeli, saldırgan ve heyecanlı) (Aydın, 2001).
- e) Kretschmer'in çok etkili olan ve kullanılan üç tip kişiliği mevcuttur.

a) Atletik Tip: Uzun boylu, az yağlı ve kaslıdırlar. Atak, coşkulu, sportmen ve dışa dönüktürler.

b) Astenik Tip: İnce, uzun ve zayıf bedenleri vardır. Kaygılı, gergin, kararsız ve içe dönük kişilerdir.

c) Piknik tip: Orta boylu, kısa boyunlu, karın boşluğu geniş, kasları gevşek ve şişman kişilerdir. Sıcak, samimi, neşeli, iyimser ve duygusaldırlar.

Sheldon kişiliği beden ölçüleri temel alarak yeniden araştırarak üçlü bir sınıflama ortaya atmıştır.

- a) Endomorflar: Hareketleri, ağır uyuşuktur. Neşeli, dost canlısı, düzenli ve derin uyurlar, çabuk duygulanırlar.
- b) Mezomorflar: Hareketleri hızlı, problem çözme yetenekleri gelişmiş, girişken ve bağımsız, spordan hoşlanırlar.
- c) Ektomorflar: Hareketleri ağır, ruhsal yapıları endişeli ve gergin, çekingen ve ürkek, anti sosyal ve içe dönüktürler, içsel yaşantıları ve duygusal tepkileri aşırı kontrollüdür. John Holland altı kişilik tipi ve bu tiplere uygun işi ortaya koyan bir araştırma yapmıştır.

Buna göre:

- a) Gerçekçi Tip (Realistic): Bu tip saldırgan özellikler gösterir, fiziki güç, kuvvet ve koordinasyonu gerektiren işlerde başarılıdır. Uygun meslek çiftçilik ve ormancılıktır.
- b) Araştırmacı Tip (Investigative): Duygudan ziyade, düşünmeyi, koordinasyonu ve anlayışı gerektiren işlere uygundur. Uygun meslek biyoloji, matematik ve muhabirliktir.
- c) Sosyal Tip (Social): Entelektüel ve fiziki aktivitelerden ziyade bireyler arası ilişkilerde başarılıdırlar. Uygun meslek dış ilişkiler, sosyal hizmet ve klinik psikolojidir.
- d) Konvansiyonel Tip (Conventional): İnsanların faaliyetlerini düzenleyen, kurallar koyan, ihtiyaçlarını karşılayan ve organizasyon içindeki bireylerin güç ve statüleri ile ilgili olarak çalışan kişiliktir. Uygun meslek finans, muhasebe, yönetimdir.
- e) Girişken Tip (Enterprising): Sözel yeteneği kuvvetli, başkalarını kolay etkileyen, güç ve statüyü bu yolla kolay edinen tip. Uygun meslek hukuk, halkla ilişkiler, küçük ticari şirket yöneticiliğidir.
- f) Artistik Tip (Artistic): Kendini iyi ifade edebilen, artistik yaratıcılığı yüksek, duygusal tiptir. Uygun meslek sanatçı, müzik ve yazarlıktır.

2.1.9. Kişilik Kuramları

Geçtiğimiz yüzyılda ortaya atılmış birbirinden farklı kişilik kuramlarını daha iyi anlamlandırabilmek için, kişiliği açıklayan 6 genel yaklaşıma öncülük eden kişilik kuramcılarına göz atacağız (Burger, 2006). Bunlar:

- Psikanalitik yaklaşım
- Ayırıcı özellik yaklaşımı
- Biyolojik yaklaşım
- İnsancıl yaklaşım
- Davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı
- Bilişsel yaklaşım'dır.

2.1.9.1. Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı

Kişiliğin doğası üzerine yıllarca fikir yürütülmüş olsa da bilinen ilk kişilik kuramcısı ancak 1800'lü yılların sonlarına doğru ortaya çıkmıştır (Burger, 2006). Psikoloji bilimine objektif yaklaşımı ilk olarak getiren Freud'un kuramının temelinde nedensellik (determinizm) bulunmaktadır (Schultz ve Schultz, 2001).

Freud, kişiliği duygusal açıdan inceleyerek, kişilik denilen olgunun fertlerin duygu yapılarından kaynaklandığı görüşündedir. Freud'un en önemli özelliği konuşulması, yazılması ve hatta düşünülmesi bile iyi karşılanmayan, ayıp sayılan konuların, bilim dünyasında tartışılmasına fırsat vermesidir (Eroğlu, 1998).

Freud'a göre, kişiliğin güdüsü ve kişinin en büyük yoksunluğu sevgidir. İnsan bilinçli davranışlarından çok bilinç dışı güçlerle hareket etmektedir. Çoğu kez kendisinde bu bilinç dışı davranışlarının kökenine inemez. İnsanın herhangi bir nedenle tatmin edemediği sevgi (aşk) yoksunluğu onu bunalımlara ve anormal davranışlara itmektedir (Eren, 1998).

Psikanalitik teorinin beş ana ögesi vardır:

1. Topografik Model (Bilinç, bilinç öncesi, bilinçaltı)
2. Yapısal Model (İd, ego, süper ego)
3. Genetik Model (Oral, anal, fallik, latans, genital)
4. Ekonomik Model
5. Dinamik Model

1. Topografik Model: Freud insan kişiliğini bilinç, bilinç öncesi ve bilinç altı olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Bu ayrım topografik model olarak da bilinir. Bilinç, farkında olduğumuz düşüncelerimizi içerir. Bilinç öncesi, unuttuğumuz ancak hatırlamak

istediğimizde hatırlayabileceğimiz bilgi ve duyguları içerir. Bilinç altı ise, yaşamımızı yönlendiren inançları kapsar. Bilinç altı kolaylıkla kolaylıkla erişemeyeceğimiz ancak serbest çağrışımla, rüyaların çözümlenmesi, hipnoz, projektif testler, dil ve kalem sürmeleriyle ulaşabileceğimiz bir bilinç bölümüdür.

2. Yapısal Model: Freud, topografik modelin insan kişiliğine sınırlı bir açıklama getirdiğini fark etti ve buna ek olarak yapısal modeli oluşturdu. Bu model, kişiliği benlik (ego), altbenlik (id), ve üst-benlik (süperego) olarak ayırır. İd, kalıtsal olarak gelen içgüdüleri de kapsayan ve doğuştan var olan psikolojik gizli güçlerin tümüdür. Bağımlılık istekleri, saldırganlık, cinselliğin ilk dürtüleri buradadır. İd de bilinç, mantık, zaman, mekan, ahlak yoktur. Freud, id için “gerçek ruhsal varlık” demiştir. Çünkü id nesnel gerçeklerden bağımsız, öznel bir yaşantı dünyasıdır. Süperego, idin tam karşıtıdır ve tamamen ferdin sosyo kültürel çevresinin seridir. Süperego, fertlerin kültürel ortamdan kazandığı en asil düşüncelerini, dini ve ahlaki değerlerini, örf ve adetlerini, büyüklerinden ve öğretmenlerinden öğrendiği bütün iyi özelliklerini temsil etmektedir.

Kişiliğin diğer dilimi olan ego ise, insanın iç evreni (id) ile dış evreni (süperego) arasındaki ilişkileri düzenleyen bilinçli bir arabulucudur. Ego, insanın sınırsız isteklerini, süperegonun sınırlamaları ölçüsünde fert ve toplum dengesini göz önüne alarak cevaplamaya çalışır (Eroğlu, 1998).

Kişide id dinamizmi hakimse topluma aykırı davranma, bencil, sorumsuz gibi özellikler sergiler. Bu kişiliklerde süper ego ve ego devre dışı kalmıştır. Egonun aşırı hakimiyeti ile kişi aşırı gerçekçiliğe bağlı çalışkan, ideal görüntü veren ama sempatik olmayan yalnız kalan kişilerdir. Can sıkıcıdırlar. Süper egonun aşırı hakimiyeti ile kişi aşırı ahlakçı, yargılayıcı, aşırı idealist, sürekli kendini sorguladığı için kolay hareket edemeyen, kendinde ve dostlarında mükemmeli arayan, bu yüzden yalnızlığa itilen, idealist fakat yalnız insanlardır.

3. Genetik Model: Freud, çocuk cinselinin, beslenme ya da idrar kesesi ve bağırsak denetiminin kazanılması gibi aslında cinsellikle ilgili olmayan bedensel fonksiyonlardan kaynaklandığını iddia ederek, insanın psikoseksüel gelişiminin her birinin bir önceki dönemin devamı niteliğinde beş aşamadan meydana geldiğini ileri sürmektedir (Gençtan,

1988).

a) *Oral Dönem (0-1, 5 yaş)* : Bu dönemde oral (ağız) bölge, bebekte en önemli haz ve tatmin kaynağıdır. Bebeğin, ihtiyaçları, algılamaları ve kendini anlatım yolları daha çok ağız bölgesinde odaklaşmıştır. Emmek, yutkunmak, daha sonra ısırma, çiğneme gibi ağızla ilgili etkinlikler ile besinlerin ağız bölgesinde yarattığı zengin uyarımlar aracılığıyla fertler ilk tatmin duygularını öğrenmiş olurlar. Buna oral tatmin dönemi denilir. Çocuğun oral ihtiyaçlarının karşılanmaması ya da aşırı şekilde doyurulması, daha sonraki dönemlerde normal dışı kişilik özelliklerinin yerleşmesine neden olabilir.

b) *Anal Dönem (1,5-3 yaş)*: Tuvalet eğitimi ile başlar ve toplumla ilk çatışmasının yaşar. Freud'a göre, sarsıcı tuvalet eğitimi bir saplanmaya ve anal kişiliğe yol açabilir. Anal kişiliğe sahip kişiler, tuvalet eğitimlerinin ne şekilde gerçekleştiğine bağlı olarak, aşırı derecede düzenli, katı görüşlülük, inatçılık, iyimser, cömert, cimri, ya da yaratıcı olabilirler (Burger, 2006).

c) *Fallik Dönem (3-6 yaş)*: Çocuk cinsel organına yönelmiştir. Bu dönemde karşı cinsten ebeveynine ilgi duyulur. Freud'a göre bu cinsellik değildir. Bu yaşta çocuklar anne ve babalarının ortalarına otururlar. Anneyi babayı bırakmama ya da babayı anneye bırakmama gibi olaylar sergilerler. Önceki dönemlerden farklı olarak fallik dönemde, çocuk kendi bedeninin dışında bir nesnede tatmin arar. Kişiler, bu dönemde bir sevgi nesnesi bulmaya yönelmişlerdir. Bundan başka, kadın ve erkeğin cinsel organlarının anatomik farklılığı da, her iki cins için bir veri olarak kabul edilir ve kişiler için kendi bedensel özellikleri cinsiyetiyle özdeşleştirilir. Fallik dönemin sağlıklı şekilde atlatılması çocuğun kendi cinsiyetini benimsemesine, utanç duygularına kapılmadan meraklarını giderebilmeyi öğrenmesine, çevresindeki durumların ve kişilerin yanı sıra kendi içsel dürtüleri üzerinde de egemen olabileme çabalarını geliştirmesine yardımcı olacaktır.

d) *Gizlilik (latency) Dönemi (6-12 yaş)*: Çocuğun sosyal yaşama girmesiyle başlar. Bütün enerjisini zihinsel olarak harcamak ister. Okuma yazma öğrenir. Sosyal kuralları öğrenir. Merak artmıştır. Bu dönemde cinsel ilgi kalkar. Sağlıklı cinsel kimlik kazanmasıyla sonuçlanır. Kendi cinsiyle oynar. Gruplarına karşı cinsi olmak istemez. Benimsedikleri rolleri pekiştirmek isterler. Hatta karşı cinsle alay etme görülür. Cinsel dürtülerde geçici olarak bir durgunluğun gözlemlendiği bir devredir (Eroğlu, 1998).

e) *Genital Dönem (12-14 yaş)*: Bu dönemde çocuğun, fizyolojik olgunluğa erişmesi ve bazı hormonların etkinliklerinin artmasıyla, cinsel nitelikli başta olmak üzere çeşitli dürtülerin gücü artar. Bu dönemin amacı, bireyin ana-babasına olan bağımlılığından koparak aile dışındaki karşı cinsten kişilerle olgun ve sağlıklı ilişkiler kurabilmeyi öğrenmesine yöneliktir. Karşı cinse ilginin yanı sıra grup etkinliklerine katılma, meslek seçimine dair tasarılar ve yuva kurma isteği belirir. Kişi giderek çocuksu eğilimlerden gerçeklere yönelik toplumsal yetişkinlik haline gelerek kendi kimliğini bulmaya çalışır.

Genital dönemin en önemli probleminden birisi, kişi, ana-baba otoritesinden sıyrılıp kendi bağımsız kimliğini kazanırken, bir kimlik bunalımına düşebilir. Kendi kimliğini bulmada şaşırarak ergen, değişik sosyal gruplar içinde kendine hazır bir kimlik elde etme çabasına girme yolunu seçebilir. Bu dönemin çeşitli problemlerini atlatan kişiler, sağlıklı cinsel davranışlar ve tutarlı bir kimlikle belirlenen olgun ve yetişkin bir kişilik özelliği kazanmış olurlar.

4- Ekonomik Model: Ruhsal aygıt içindeki yapıların, birbirleriyle çatışması veya karşılıklı olarak etkileşmesi önemli olmakla birlikte, ruhsal olayları anlamak için yeterli değildir. Bu karşılıklı etkilerin ya da zıtlıkların ne kadar bir güçle yapıldığının bilinmesi gerekir. Belirli bir davranış ya da ruhsal durum, id, ego ve süper ego arasındaki güç dengesine bağlı olarak ortaya çıkacaktır. Bunların her birinin belirli bir miktar enerjisinin bulunduğu temeline ilişkin bilgiler ekonomik öğretinin verileridir. Bu enerji miktarını arttıracak ya da azaltacak etkenler göze alınıp hesaplar yapılarak kişilerin tedavisine yöneliriz. Veya onların gelecekteki durumlarının ne yola yöneleceğini bu yolla önceden kestirebiliyoruz.

5- Dinamik Model: Nevrotik, psikotik ve kötü uyumlu kişilerde, davranışın id, ego ve süper ego arasındaki dinamik etkileşiminde, dengesiz uyumsuzluklar vardır. Dinamik öğretisi, ilk üç hipotetik yapı arasında canlı bir etkileşimin bulunduğu ilk sağlıklı ve uyumsuz davranışların bu etkileşimler ile oluştuğu ile ilgilenmektedir. Bu görüş, psikanalize dinamik psikoloji adı verilmesine yol açmıştır.

2.1.9.2. Alfred Adler'in Bireysel Psikolojik Kuramı

Adler kuramına bireysel psikoloji adını vermiştir. Çünkü ona göre her birey, tek, bölünmez, öztutarlılığı olan ve kendine özgüdür. Freud'tan farklı olarak Adler, bireyi içgüdü, dürtü ve çocukluk yaşantılarının kurbanı olarak görmez. Adler'e göre, insan

yaratıcı bir varlık olup kendi kişiliğini kendi oluşturur. Ona göre kişilik bireyin kendine, diğer insanlara ve topluma geliştirdiği tutumların bir ürünüdür (Köknel, 1993).

Adler'in Freud'dan ayrıldığı en belirgin nokta onun üstünlük çabasına verdiği önem olmuştur. Adler'e göre, üstünlük duygusu insanların elde etmek istediği esas güçtür ve cinsel dürtülerden daha kuvvetlidir. Bu duygu bireyin, diğerlerinin yanında, kendisini üstün ve aşağı olarak tanımlamasına yol açar. Temel aşağılık duygusu bireyin bebekliği sırasında, gerçekten aciz ve yardıma muhtaçken oluşur ve yerleşir. Bireyin yaşamının geri kalan kısmı bu duygudan kurtulma çabası içinde geçer. Birey diğerlerinden baskın olmak, üstünlük geliştirmek için çabalar. Aşağılık duygusu Adler'in oluşturduğu kavramlardan biridir. (Cüceloğlu, 1992).

Adler'e göre, insan davranışlarının gerisindeki temel motif "üstünlük ve egemenlik" içgüdüleri ile güç ve prestij motivasyonlarıdır. İnsan, devamlı olarak karşılaştığı nesnelere, varlıklara ve çeşitli durumlara hükmetmeye, onları güdüm ve denetimi altına almaya çaba gösterir. Evrensel olarak her fertte, böyle bir üstün olma arzusunun bulunduğu ileri süren Adler, bu içgüdüünün herkes tarafından her zaman ve her yerde tatmin edilmesinin imkansız olduğundan söz eder. Adler'e göre "yükseklik ve üstünlük duygusu" şu veya bu biçimde engellendiği zaman, yani yeterince tatmin edilmediğinde kişiyi bir yetersizlik ve aşağılık duygusu içine atar. Adler, insanlardaki bu içgüdüü engelleyen en önemli sebepler arasında, organ eksikliği, kısa boyluluk, zayıflık, çirkinlik gibi kişilerdeki bir takım bedensel ayrıcalık ve özürleri saymaktadır.

Adler yetişkin kişiliğinin oluşmasında anne ve babaların etkisi üzerinde durmuştur. Çocuğun ileriki yıllarında kişilik sorunu yaşamasına neden olacak iki tür anne-baba davranışı belirlemiştir. Birincisi, çocuklarına çok özen gösteren ve aşırı koruma sağlayan, dolayısıyla da çocuğunu şımartma tehlikesi yaratan anne ve baba davranışıdır. Şımartmak, çocuğun bağımsızlığını elinden alır, aşağılık duygularını arttırabilir ve bazı kişilik sorunlarının temelini oluşturabilir. Ailesi tarafından şımartılmış insanların kendi başlarına yaşamakta, kendi kararlarını almakta ve her gün karşılaştığımız sıkıntı ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkmakta zorlandığını görmüşsünüzdür. Hata yapsalar bile, çocukların kendi sorunlarını çözmelerine ve bazı kararları kendilerinin almalarına izin vermek, uzun vadede onların iyiliğine olacaktır. Anne babalar çocukların kendi tercihlerini yapmalarına izin vererek onları şımartmaktan kaçınmış olur. Ancak bunu yaparken çok aşırıya

kaçmamak gerekir. Ebeveynlerin yaptığı ikinci hata da çocukları ihmal etmektir. Büyüme sürecinde anne babasından çok az ilgi gören çocuklar, soğuk ve şüpheli olur. Yetişkin olduklarında sıcak insani ilişkiler kurmakta zorlanırlar. Samimiyet onları rahatsız eder, birinin kendilerine yakın olmasından ve dokunmasından hoşlanmazlar (Burger, 2006).

Adler, topluma yönelmenin doğuştan var olduğunu ve toplumun insanı ilişki biçimi bakımından belirlemede etkili olduğunu savunmuştur. Adler'in en büyük katkısı, davranışın toplumsal belirleyicilerine önem vermesidir. Yaratıcılık, benlik kavramını ortaya atmıştır. Freud'un ego kavramına karşı Adler, benliği yorumlama yeteneğine sahip organizmaya anlamlı bir hayat sağlamaya çalışan özel bir dizgi olarak tanımlamıştır.

Benlik kişinin yaşamına, doyumunu sağlayacak yaşantıları arar. Bunları bulmazsa yaratmaya çalışır. Benlik, kişisel olayları organizmaya yorumlayarak aktarır. Organizmanın gereksinimlerini karşılayacak olanakları yaratır ve kendine özgü yaşam tarzına yardımcı olur. Yaratıcı ben öznel bir sistemdir. Adler'e göre kişiliğin merkezi bilinçtir. İnsan bilinçli bir varlıktır ve genellikle davranışlarının nedenlerini, amaçlarının neler olduğunu bilincindedir. Adler, önce normal dışı psikoloji alanında bir kuram geliştirmiştir. Sonra normal kişiliği incelemiştir.

2.1.9.3. Carl Gustav Jung'un Analitik Kuramı

Jung'un kişilik kuramında, kişiliğin gelişiminde merkez düşünce olarak kolektif bilinç dediği ırk ve soya çekim faktörleri, arketipler ve bilinçaltı kavramı önemlidir. Jung'a göre bilinçaltı, kişisel ve kolektif (ırksal) bilinçaltı olmak üzere ikiye ayrılır. Kişisel bilinç altı, bireyin kişisel dürtü ve düşüncelerinin birikimiyle oluşur. Kolektif bilinç altı ise, içgüdüsel dürtüler, ilkel korkular, ırk yaşantıları ve inançlara dayalı duygu ve düşünce eğilimleridir (Coleman, 1994).

Jung'a göre, ego, bilinçliliğin merkezini oluşturur. Bilinç altının merkezini ise benlik oluşturur. Egodan dönen yaşantılar kişisel bilinç altında birikir. Irksal bilinç altı ise kişisel yaşantı da ayrı evrensel bir kavramdır. Irksal bilinç altının yapısını arketipler oluşturur.

Arketipler evrensel düşüncelerden oluşurlar. Bunlar hayal ve rüyalardan ortaya çıktığı gibi bilinçli davranışlara da yön verirler. Arketiplerden biri olan persona kişiliğin gerçek egosunun üstüne geçirilmiş olan sosyal bakımdan kabul edilebilir maskedir. Uyumu gerçekleştiren bir bölgedir. İnsanlığın büyük kısmını, kendimizi ideal bir hayale uydurmak için feda ederiz. Bu maskenin altında bulunan itilmiş arzuları, coşkuları, bağlantıları,

gölgeyi temsil eder. Diğer bir arketip olan gölge, bastırdığımız hayvansal iç güdü ve duygularımızdır. Jung, gölge kavramının bir melodramı çağırırsa da bizim olumsuz tarafımızı; bir benzetmeyle ifade edecek olursak, kişiliğimizin karanlık yönünü temsil ettiğini söyler. Gölge, insanlığın kötülüğe eğilimli yönüdür.

Jung ayrıca kişiliğin dört ana fonksiyonunun duyuş (sensation), hissetme (feeling), düşünme (thinking), sezgi (intuition) olduğunu ortaya atmıştır (Yanbastı, 1990). Jung, dini, kolektif bilinç altının kapsamı içinde olduğundan vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak algılamaktadır. Jung, tanrı inancını yitiren insanların kişiliklerinin parçalandığını ifade etmektedir.

2.1.9.4. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı

Erich Fromm, geliştirdiği ekole "Hümanistik Psikanaliz" adını vermiştir. Fromm, insanın doğadan ve birbirinden kopmuş olması sonucu, kendisini yalnız ve soyutlanmış hissettiği görüşünü vurgular. Psikolojinin odak noktasını bireyden alıp çevreye ve nesnel koşullara yöneltmiştir (Akkoyun, 1995).

Fromm'a göre insandaki kişilik, hayvandaki içgüdüsel sistemi belirtir. Ona göre insanda egemen olmuş olay içgüdüsel yandır. Bu içgüdüleri doyrabilmek için insanlar zamanla toplumsal duruma girme eğilimi gösterir. Fakat şimdiye kadar hiçbir toplum kişinin bireysel gelişimlerini karşılayamamıştır.

Fromm bireyin engellendiği zaman kullandığı savunma mekanizmalarına zorlayıcı tepkiler adını verir. Bu yönelim biçimlerinin hiç biri üretici değildir. İnsanın varoluş sorununu çözümlenmede yetersiz kalır. Sağlıklı kişi, sosyal ilişkilerini seven, mantığını kullanan, ilgi gösteren, saygı duyan ve çalışan kişidir.

Fromm, içgüdülerin ve doğuştan gelen ihtiyaçların toplum yapısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını bunun aksine toplumun insan kişiliğinin üzerinde etkili olduğu düşüncesini ileri sürmektedir. Bireyin toplumsal kişiliği ve toplumsal bilinçdışı vardır. Toplumsal kişiliği, din, sanat, edebiyat, çocuklarını aile çevresi içinde yetiştirilmesi tarzlarıyla ilgilidir. Toplumsal kişilik bireyin özüdür ve yalnızca davranışları biçimlendirmekle kalmayıp aynı zamanda onun düşünce biçimini, coşkularını, giderek dış dünyayı ve bu dünyayla ilişkilerindeki tüm algılarını etkiler. Toplumsal kişilik birey için çok önemlidir. Bireyin, toplum isteklerine en az psikolojik yıkımla ve olabildiğince etkin

biçimde uyum göstermesini sağlar. Toplumsal kişiliğin esas işlevi, toplumun üyelerinin güçlerini biçimlendirmektir. Bu topluma uyum biçimi bireyden bireye farklılık gösterir. Bu da farklı kişilik tiplerine yol açar. Fromm'a göre önemli olan bireylerin istedikleri gibi davranmaları ve topluma uyum sağlayarak tatmin bulmalarıdır.

Erich Fromm insanların çoğunun, kişisel özgürlük bilincinden ve bireyselliklerinden kaçmak üzere güdülenmiş olduğunu belirtir. Bazıları güçlü bir figürle kendilerini özdeşleştirip kendilerinden güçsüzlere saldırarak bu kaçışı gerçekleştirir. Bazıları ise kaçış mekanizması olarak yıkıcılığı ve mekanik uyumluluğu kullanır. Mekanik uyumlular, kendilerine toplum tarafından uygun görülmüş kuralları kabul eder; biricik olma ve bireysellik duygularını yok ederler (Burger, 2006).

2.1.9.5. Karen Horney'in Kişilik Kuramı

Karen Horney, psikanalizde ilk kadın psikologdur. Horney, çevresel etkenlerin kişilik gelişiminde önemli olduğunu söyler. Libido ve içgüdü kavramlarını reddeder. Ona göre insanlardaki temel eğilimler güven ve doyum arzularıdır. Bu arzular ve sosyal ilişki örnekleri kişiliği şekillendirir. Horney, nevrotik karakter oluştuğunda sosyo-kültürel etkinliklere dikkat çekmiştir. Horney'e göre temel anksiyete, bütün nevrotik belirtilerin esas kaynağıdır. Bunun oluşumunda bireyler arası ilişkiler esas rolü oynar. Düşman bir dünya içinde yardımsız ve olma hissi temel anksiyeteyi doğurur. Temel anksiyete, kişilik bütünlüğü üzerinde sürekli yaygın etkisi olan kronik bir haldir.

Horney'e göre temel sıkıntıya karşı şu savunma mekanizmaları oluşur:Sevgi, teslimiyet, kudret ve içine dönme. Sevgi ve teslimiyet kişiyi, insanlara olumlu, yapıcı bir şekilde; kudret ise güç arzusuyla olumsuz ve düşmanca yaklaşıtır. İçine dönme kişiyi insanlardan, toplumdan uzaklaştıracaktır. Herkes sevgiye muhtaçtır. İnsan kendini güvende hissederse, sevgi ihtiyacını grubu içinde dostları arasında karşılıklı eşitlik çerçevesinde doyurur. Güvensizlik hisseden kişi ise, aşırı aşk ve sevgi ihtiyaçlarında, hiçbir fark gözetmez. Etrafındaki ilişkilerinde ön planda olmayı ister.

Güvensiz olanlarda, güç ve prestij isteği patolojik bir hal alır. Diğer bir özellik de başkalarını ezme eğilimidir. Bugünkü kültürün gerçeği olarak ortaya çıkan bu eğilim, patolojik sınıra yakın sadistlik, saldırgan davranışa yol açar. Horney'e göre nevrotikler, katı hareketleri esnek olmamaları, kendi potansiyelleri ve davranışları arasında çelişkili

olan kimselerdir. İzolasyon korkuları vardır. Kendilerini terk edilmiş ve tehlike içinde hissederler. Kendilerine inançları yoktur.

Karen Horney, Freud'un kişilik gelişiminde içgüdülere yaptığı vurguya karşı çıkar. Freud'un dediğinin tersine, kadın ve erkeklerin kişilikleri arasındaki farkın, kalıtsal eğilimlerden çok toplumsal etkenlerden kaynaklandığını söyler.

Horney'in kaygı ve korkular ile baş edebilmek için fertlerin başvurabileceği davranış alternatiflerinin üç tanesi, kişilik türlerinin tesbit edilmesinde oldukça önemlidir (Eren, 1984).

- a) İnsanlara yaklaşarak sevgi ve yakınlık duyma suretiyle kaygı ve korkuları giderme çabaları şeklinde bir kişilik geliştirme (Sempatik- dışa dönük)
- b) İnsanlardan uzak durmak, onlara karışmamak ve yalnız başına hareket ederek kaygı ve korkulardan kurtulma çabaları şeklinde bir kişilik geliştirme (Antipatik-içe dönük)
- c) İnsanlara karşı gelmek, onlarla mücadeleye girmek, güçlü ve yenilmez olduğunu göstermek, her şeyi tartışarak ve kavga ederek elde etmeye çalışmak şeklindeki faaliyetler yardımıyla kaygı ve korkulardan kurtulma çabalarının oluşturduğu bir kişilik geliştirme (Saldırgan ve öfkeli).

2.1.9.6. Harry Stack Sullivan'ın Kuramı

Harry Stack Sullivan'a göre, gerçek ya da hayal ürünü kişiler arası bir ilişki olmadan, kişilik var olmaz. Kişilik, insanın yaşadığı ve varlığını bulduğu karmaşık kişiler arası ilişkilerden asla soyutlanamaz. İnsanları anlamının tek yolu, onların çeşitli kişiler arası durumlarda nasıl davrandıklarını gözlemlemektir. Sullivan'ın sistemine göre, kendi kavramı sadece diğer insanlarla olan ilişkilerde anlam kazanır.

Sullivan'a göre kendimizle ilgili imgelerimiz üç ana sınıfta ele alınabilir. İyi-ben kişileştirmesi, hakkında iyi hissettiğimiz, geçmişte ödüllendirilmiş olan yönlerimizden oluşmaktadır. En önemlisi, bunlar güvenlik duygusuyla bağdaştırdığımız ya da kaygı duygusu yaşamadığımız davranışlarımızdır. Bunun karşıtı olan kötü-ben kişileştirmesi, düşünmek istemediğimiz, geçmişte ödüllendirilmemiş deneyimlerimizi içermektedir. Bu davranışlarımız kaygıyla özdeşleşir. Üçüncü bir kişileştirme ise ben-değil. Bu kişileştirme, tehdit edici bulduğumuz için kendilik sistemimizden çözüştürdüğümüz ve bilinçaltında sakladığımız yönlerimizi yansıtır. Sullivan'a göre insanlar, ben-değil kişileştirmelerini

sadece uyurken ya da şizofren olduklarında fark eder ve deneyimlerler. Çözüşürme kavramı, kabul edilemeyen düşünceleri bilinçten uzak tutmak için sürekli bir enerji harcamayı gerektirir.

Sullivan da, yetişkin kişiliğinin gelişiminde erken çocukluk deneyimlerinin önemini fark etmiştir. Sullivan özellikle anne-çocuk ilişkisiyle ilgilenmiştir. Kişilik gelişiminde yedi önemli gelişim evresi belirleyen Sullivan bunlara bebeklik, çocukluk, gençlik, önergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik adlarını vermiştir.

Sullivan'ın gelişim kuramının ana özelliği, yedi evreden üçünü oluşturan ergenlik yıllarına verdiği önemdir. Sullivan, ön-ergenlik ve bunu izleyen yıllarda yaşananların, yetişkinlikte tatmin edici ilişkiler yürütebilmek için çok önemli olduğuna değinmiştir. Yetişkin hastaları gözlemleyen Sullivan, bu kişilerin rahatsızlıklarının çoğunun, ergenlikte tatmin edici ilişkiler kuramamalarından kaynaklandığını belirtmiştir (Burger, 2006).

2.1.9.7. Erik Erikson'un Kişilik Kuramı

Erikson gelişim aşamalarını oldukça detaylı bir şekilde açıklamış ve kişiliğın yaşam boyu gelişmeye devam ettiğini iddia ederek kültürel, tarihsel ve sosyal güçlerin etkisini onaylamıştır (Schultz, 2002).

Erikson'un kişilik yaklaşımı benlik psikoloji olarak adlandırılır. Erikson'a göre, benliğin birinci işlevi bir kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır. Erikson, kimliği, bireysellik ve biriciklik duygularının yanı sıra, geçmiş ve gelecekle bütünlük ve süreklilik duygusunu da içeren, karmaşık bir içsel durum olarak tanımlar. Çok sık ve yanlış kullanılan kimlik bunalımı kavramının yaratıcısı Erikson'dur. Erikson bu kavramı, güçlü bir kimlik duygumuzun olmadığı zaman yaşadığımız kafa karışıklığı ve çaresizlik anlamında kullanmıştır.

Erikson, kişilik gelişiminin kişinin yaşamı boyunca devam ettiğini belirtir. Hepimizin geçtiği sekiz aşama vardır ve hepsi de kişilik gelişiminde yaşamsal önem taşır.

- a) Temel güvene karşı güvensizlik (bebeklik)
- b) Özerkliğe karşı utanma ve şüphencilik (Yürümeye başlama)
- c) Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu (Erken Çocukluk)
- d) Başarıya karşı aşağılık duygusu (İlkokul Çağı)

- e) Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (Ergenlik)
- f) Yakınlık kurmaya karşı soyutlanma (Genç yetişkinlik)
- g) Üretkenliğe karşı durgunluk (Yetişkinlik)
- ğ) Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (Yaşlılık)

2.1.9.8. Eric Berne'nin Kişilik Kuramı

Berne'nin teorisi, kişiliğin üç dilimden meydana geldiği görüşü üzerine dayanmaktadır. Kişiliğin oluşumuna duygusallıkla yaklaşan Berne'in teorisinin üç temel kavramı şunlardır (Berne, 1992).

a) Kişiliğin Ebeveynlik Yönü: Fert ana ve babasının benlik durumlarını, kendi algıladığı biçimde zihninde yeniden inşa ederek bir anlamda kendi benliğinde bir ebeveynlik biçimlendirir. Fertlerin, başkalarına yol gösterme, nasihat etme, yasaklar koyma, davranışları düzenleme ve sınırlama şeklindeki tavırları, onların içinde taşıdıkları ebeveynlik yönlerinin birer dışa yansımasıdır.

b) Kişiliğin Çocukluk Yönü: Fertler, biyolojik ve sosyolojik bir süreç dahilinde gelişmelerinin sürdürürken, çocukluk yönleri ve özellikleri de gittikçe törpülenerek, daha olgun ve sosyal davranışlara dönüşecektir. Fakat, insanlar biyolojik olarak çocukluk yaşından çıkarak daha ileri yaşlara vardıkları ve hatta ihtiyar oldukları zaman bile, kendi benliklerinde açık veya gizli kalmış bir çocukluk yönünü mutlaka taşıyacaklardır.

c) Kişiliğin Olgunluk Yönü: İnsan hayatının, çocukluk ile yaşlılık arasındaki dönemi yetişkinlik devresidir. Yetişkinlik dönemindeki fertlerin davranışları hakkında düşünülecek olursa, bunlardan çıkarılacak temel özellikleri şu şekilde özetlemek mümkündür: Nispeten bağımsız ve aktif davranışlar, yüksek bir sorumluluk ve duyarlılık düzeyi, içinde bulunulan zaman ile birlikte geçmişi ve geleceği de düşünmek, çok alternatifli bir davranış zenginliği, çalışma ve başarılı olmaya önem verme, istek ve arzuların sosyo-ekonomik çevre şartlarına göre sınırlandırılması gibi hususlar, yetişkinliğin ve olgunluğun çağrıştırdığı temel davranış standartlarını meydana getirmektedir (Eroğlu, 1998).

2.1.9.9. Gordon Allport'ın Kişilik Kuramı

Gordon Allport ilk bilinen ayırıcı özellik kuramcısıdır. Alport'a göre kişilik özellikleri belirli koşullar altında, belirli bir biçimde davranma eğilimleri olarak tanımlanabilir.

Bireyin güdüleri, treyt veya eğilimleri ve kişisel stili onun kişiliğinin en önemli parçalarıdır. Allport kişiliği, bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen psiko-fizyolojik sistemlerinin dinamik örgütü olarak tanımlamıştır (Yanbastı, 1990).

Allport insanların sahip oldukları kişilikleri; belli zeka ölçüleri, heyecan duyarlılıkları ve boyun eğme ile üstünlük duyguları bakımından üç boyut içerisinde ele almaktadır (Öztabay, 1994). Allport, bireyi grup normlarına göre incelemenin, insan kişiliğini anlamak için kaçınılmaz olduğunu belirtir. İnsanları önceden belirlenmiş gruplara sokmaktansa, bireyi kendi içinde inceleme yaklaşımıyla tek bir bireyin kişiliğini oluşturan özelliklerin benzersiz birleşimini belirlemek mümkündür (Burger, 2006).

Allport, çocukluk davranışlarının yetişkin davranışlarına benzemesine karşın, altlarında yatan dürtülerin aynı olmadığını söyler. Bir amaca hizmet eden davranış işlevsel olarak otonomlaşmıştır. Allport araştırmaları sonucunda üç tür özelliğin olduğunu var saymıştır:

- a) Kardinal özellikler, hayatın her alanında kendini gösteren basit özelliklerdir.
- b) Merkezi özellikler, saldırganlık veya duygusallık gibi davranışsal temalardır.
- c) İkincil özellikler, diğer özellik türlerinden daha az sıklıkta ve süreklilikte kendini gösteren davranışlardır (Schultz, 2002).

2.1.9.10. Henry Murray'ın Kişilik Kuramı

Henry Murray yaklaşımını kişilik bilim olarak adlandırmış ve kişiliğin temel gereksinimlerini belirlemiştir. Murray psikolojik kökenli gereksinimlere odaklanmıştır. Psikolojik kökenli gereksinim, belirli bir koşulda belirli bir şekilde tepki göstermeye hazır bulunma durumudur. Murray bir gereksinimin aktif hale gelip gelmemesini, içinde bulunulan duruma bağlar, buna da baskı adını verir.

Murray'ın psikolojik kökenli gereksinimleri: Alçalma, başarı, yakın ilişki, saldırganlık, otonomi, suçtan kaçınma, karşıt hareket, savunma, saygı gösterme, üstünlük, sergileme, zarardan kaçınma, kaçınma, düzen, oyun, reddetmek, duygululuk, cinsellik, yardım istemek ve anlayıştır.

2.1.9.11. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı

Raymond Cattell, kişiliğin temel yapısını belirlemekle ilgilenmiştir. Cattell'in çalışmalarının yönlendiren ana hedef, kaç tane temel kişilik özelliğinin bulunduğunu

keşfetmekti. Cattel birbiriyle ilişkili özellikleri gruplayarak ve birbirinden bağımsız olanları ayırarak kişiliğin temel yapısını belirleyebileceğini öne sürmüştür. Bu yapıyı oluşturmak için faktör analizi adlı bir istatistik teknik kullanmıştır.

2.1.9.12. Hans Eysenck'in Kişilik Kuramı

Hans Eysenck kişiliği biyolojik temelde açıklayan ilk bilim adamlarından biridir. Eysenck içedönüklük-dışadönüklük (introversion-extraversion) ve oturmuş-uçarı (stable-unstable) olmak üzere kişiliğin temel iki boyutu olduğunu ileri sürmüştü ve araştırmalarında bu iki boyutun önemli değişkenler olduğunu hipotezlemiştir. İçedönük kimseler iç dünyalarında olup bitenlere daha çok önem verirler, dışadönük kimseler ise dış dünyada olup biten olaylara dönüktür. Oturmuş kimseler çevrelerine daha iyi uyum yapmış oldukları halde, uçarı kimseler pek iyi uyum yapamazlar. Bu iki boyutu kesiştirdiğimiz zaman dört grup kişilik yapısı ortaya çıkar.

Oturmuş-İçedönük bir kimse, sakin, güvenilir, dikkatli, durgun ve kendini denetim altında tutabilen bir kimsedir. Öte yandan, oturmuş-dışadönük kimse, hoş sohbet, aldırılmaz, atılgan ve önderlik yetenekleri olan bir kimsedir. Uçarı-içedönük kimse, topluluktan kaçınır, karamsardır, katıdır, sürekli kaygılıdır ve ne zaman neşeli ne zaman kızgın olduğu bilinemez. Ve nihayet, uçarı-dışadönük kimse, hemen alınan, saldırgan, çabucak heyecanlanan, çabucak değişebilen, hareketli biridir.

Ayrıca Eysenck, insan kişiliğinde bilişsel (zeka), değerlendirici (karakter), duygusal boyut (mizaç), somatik boyut (yapı), olmak üzere dört özelliğin bulunduğunu ifade etmiştir. Kişilikle ilgili çalışmalarında faktör analizini kullanmış ve bütün çalışmalarında kişilik boyutlarını saptamak temel amacı olmuştur (Yanbastı, 1990).

2.1.9.13. Carl Rogers'in Benlik Kuramı

Carl Rogers insancıl anlayışın önde gelenlerindedir. İnsan doğasının temel de iyi olduğunu ve insan organizmasını güdüleyen temel gücün gerçekleştirme eğilimi olduğunu savunur. Ona göre bu eğilim organizmanın bütün kapasitelerini yerine getirme ya da kendini gerçekleştirme yönünde bir eğilimdir. (Atkinson ve diğerleri, 1998). Kendini gerçekleştirmeye yönelik bu istek doğuştandır, ancak çocukluk yaşantıları ve öğrenme yoluyla desteklenebilir veya engellenebilir. Çocuğun benlik duygusunun gelişiminde anneçocuk ilişkisinin önemi üzerinde durmuştur. Eğer anne çocuğun sevgi ihtiyacını

karşılamişsa ki, buna Rogers koşulsuz sevgi demiştir, bebek sağlıklı bir kişilik geliştirme yoluna girecektir. Eğer anne çocuğuna sevgisini ancak yapacağı uygun davranışlar karşılığı verirse, bu da koşullu sevgidir, çocuk annesinin bu tutumunu içselleştirir ve buna uygun değer koşulları geliştirir (Schultz, 2002).

Rogers iki önemli kavram üzerinde durmuştur. Bunlardan biri benlik, diğeri ise organizmadır. Organizma psikolojik olarak ele alındığında tüm yaşantıların odağıdır.

Yaşantı ise organizmayla ilgili olan ve organizmanın farkına vardığı her olguyu içerir (Savran, 1993).

Rogers'a göre psikolojik olarak sağlıklı veya kendini tam olarak ortaya koyan insanın özellikleri şöyledir:

- a) Tüm yaşantılara açıklık,
- b) Her anı dolu dolu yaşama eğilimi,
- c) Kişinin başkalarının düşünceleri veya mantığı yerine kendi içgüdüleriyle davranabilmesi yeteneği,
- d) Düşünce ve davranışta özgürlük duygusu,
- e) Yüksek düzeyde yaratıcılık.

Carl Rogers potansiyelini tam kullanan insan kavramını ortaya koymuştur. Bu kurama göre, hepimiz yaşamın engelleri tarafından önümüz kesilmediği sürece bir başarıma ve mutluluk konumuna doğru ilerleriz. Kendilik kavramlarıyla çelişen bir bilgiyle karşılaşan insanlar, ortaya çıkabilecek kaygıdan kaçınmak için genellikle çarpıtma ve inkar yöntemlerini kullanır. Koşullu olumlu kabul gösteren ailelerde büyümüş insanlar, kendilerinin bazı yönlerini inkar etmeyi öğrenebilirler. Rogers, bu inkarı yenmek için anne babalara ve terapistlere, koşulsuz olumlu kabul görmelerini önerir (Burger, 2006).

2.1.9.14. John Watson'ın Davranışçılık Kuramı

Watson psikolojide yeni bir hareketin başlangıcına işaret ediyordu: davranışçılık. Watson'a göre psikoloji gözlemlenebilir, kestirilebilir ve kontrol edilebilir açık davranışları incelemelidir. Duygular, düşünceler, beklentiler, değerler, akıl yürüme, anlayış, bilinç altı ve benzer kavramlar, gözlemlenebilir davranışlar üzerinden tanımlanabildiği sürece

davranışçılığın ilgi alanına girebilirdi. Yani, Watson'a göre düşünme, sözel davranışın farklı bir biçimiydi; ona eşlik eden küçük ses akortları gibi bir ses altı konuşmaydı.

Watson'göre kişilik, alışkanlık sistemlerimizin bir son ürünüydü. Başka bir deyişle, yaşamlarımız boyunca belirli bir uyarıcıya az çok kestirilebilir bir biçimde tepki göstermeye koşullanırız. Geçmişte yaşadığımız farklı deneyimler, uyarıcılara verdiğimiz tepkilerin özelliklerini de şekillendirir, bu nedenle yetişkinlerin kişiliği birbirinden farklılık gösterir.

2.1.9.15. Burrhus Frederick Skinner'in Radikal Davranışçılık Kuramı

Skinner, kendi davranışçılık anlayışını radikal davranışçılık olarak tanımlamıştır. Skinner'a göre kişilik çevre tarafından belirlenir. Skinner kişinin üzerinde en güçlü etkenin çevresel koşullar olduğunu söylemektedir (Evans, 1999).

Kişiliğin analizi, bireyin davranışta bulunduğu uyanların, davranışların ve davranışları sürdüren pekiştireçlerin sistemli bir şekilde incelenmesi ile mümkün olur. Onun ortaya attığı edimsel koşullanma kavramı insan davranışlarını her yönüne uygulanabilir (Savran, 1993). Skinner'e göre 2 çeşit davranış vardır. Bunlar; tepkisel davranışlar ve edimsel davranışlardır. Tepkisel davranışa neden olan uyarıcı çok belirgin değildir. Koşulsuz uyarıcılar koşulsuz tepkilere neden olur. Dolayısıyla bunlara refleks türü davranışlar denebilir. Tepkisel davranışlar klasik koşullanma ile öğrenilir. Edimsel davranışlar, davranışın sonucu ile kontrol edilir. Günlük hayattaki davranışlarımızın birçoğu edimseldir (Ündar, 2005).

2.1.9.16. Julian Rotter'in Beklenti-Değer Kuramı

Rotter öğrenme kavramını kullanarak kişilik kavramına yaklaşan araştırmacılardan biridir. Bu kurama beklenti-değer kuramı denmesinin sebebi şudur: Birey belirli bir davranışı, o davranıştan bir sonuç beklediği için yapar, birey için bu davranıştan elde edeceği sonucun bir değeri vardır. Belirli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse, davranış ortaya çıkmaz (Cüceloğlu, 1997).

Rotter, insan davranışlarının nedenlerinin ilkel hayvanlarınkinden çok daha karmaşık olduğunu ileri sürer. İnsanların belirli bir ortamda nasıl tepki göstereceğini bilmek için algılar, beklentiler ve değerler gibi değişkenleri göz önünde bulundurmanız gerektiğini savunur. Rotter, insan kişiliğini açıklamak için davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme

değeri gibi kavramları kullanmıştır. Davranış potansiyeli, belirli bir ortamda belirli bir davranışın ortaya çıkma olasılığıdır. Beklentilerimizi büyük oranda daha önce aynı durumda yaşadığımız olaylara göre oluştururuz. Rotter, pekiştirme değerini bir pekiştireci diğerine tercih etme derecemiz olarak tanımlamaktadır.

2.1.9.17. Albert Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Kuramı

Bandura kuramı sosyal-bilişsel kuramdır. Bandura'ya göre davranışı değiştiren pekiştirme tarifesi değil, kişinin bu tarifenin ne olduğuna dair düşüncesidir. Bandura insanın doğrudan pekiştirme yaşayarak değil, model alma yoluyla öğrendiğini savunur.

Araştırmalarına göre en fazla bizimle aynı yaşta ve cinsiyette olan insanların davranışlarından etkileniyoruz. Bundan başka statüsü ve prestiji yüksek modellerden etkilenme eğilimindeyiz. Basit davranışlar karmaşıklardan daha fazla taklit ediliyor. (Schultz, 1998).

Bandura'ya göre kişilik, başkalarının davranışını taklit ve gözleme yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsüdür (Cüceloğlu, 1997). Bandura, kişiliğin oluşumunda içinde yaşanılan çevrenin ve durumsal belirleyicilerin önemi çok büyüktür. Çevresel koşullar, öğrenme yoluyla davranışı biçimlendirir. Bunun sonucunda da kişinin davranışı çevreyi biçimlendirir. Kişiler ve durumlar karşılıklı olarak birbirini etkiler. Bir davranışı anlamak veya yordayabilmek için kişinin özellikleri ile durumun özelliklerinin nasıl etkileştiğini bilmemiz gerektiğini savunur (Atkinson ve diğerleri, 1999).

İş tatmininin çevresel bir perspektife oturtmak için, sosyal psikolog Bandura “sosyal etki hipotezi” olarak bilinen teoriyi geliştirmiştir. Bu hipoteze göre, kişiler, çevrelerindeki insanların kendilerinin ne istediklerini düşündükleri ve inandıkları konuları isterler (Taştan, 2004).

2.1.9.18. George Kelly'nin Kişisel Yapılar Kuramı

George Kelly'nin kişilik yaklaşımı insanoğlunun benzersiz olduğu görüşüyle başlar. Kelly bu bakış açısına bilim adamı-insan adını verir. Kelly, tıpkı bilim adamları gibi insanların da sürekli olarak kendi dünyalarıyla ilgili hipotezler geliştirip bunları sınadıklarını belirtir. Kelly olayları yorumlamak ve kestirmek için kullandığımız bilişsel yapıları kişisel yapılar olarak adlandırdı. Hiçbir insanın kişisel yapıları bir başka insanınkine benzemez ve hiç kimse zihnindeki yapılarını birbirine benzer biçimde düzenlemez. Psikolojik sorunların

kaygıdan kaynaklandığını, kaygının da kişinin olayları kestirememesinden doğduğunu öne sürmüştür (Burger, 2006).

2.1.9.19. Kurt Lewin'in Alan Teorisi

Lewin'e göre kişiyi anlamak için onun çevresiyle olan ilişkilerini anlamak gerekir. Bu kuram kişinin bütünlüğü üzerine vurgu yapar ve kişinin sınırlarından bahseder. Bu sınırlar birbirine geçirgen olan alanlardan oluşmuştur. Bu kuramın belli başlı özellikleri şunlardır:

- a) Davranış meydana geldiği alanın bir fonksiyonudur.
- b) Davranışı çözümlenme, parçalardan farklı olan top yekûn durumla başlar.
- c) Somut birey somut bir durumda matematiksel olarak ifade edilir.

Lewin her kişinin ileriye yönelik davranışlarda bulunabilecek bir yapıya sahip olduğunu söyler. Davranışın belirleyicileri geçmişe değil ona aittir. Yaşam alanında bireyi çeken ve iten şeyler vardır. Bireyin tepkisi, öğrenmesi, kişiliği bunlara göre biçimlenir. Algı, duygu, zihinsel süreçler, kişinin yaşam alanına ve onun özelliklerine bağlıdır. İnsanların yaşam alanları farklı olduğu için birbirlerinden farklıdırlar. Ayrıca yaşam alanı içindeki alt sistemlerin kişiler içinde taşıdığı önem de farklıdır.

2.1.9.20. Beş Faktör Kişilik Modeli ve Özellikleri

Kişilik araştırmacılarının gösterdiği gibi, bireysel özelliklerin anlaşılır tanımlarından biri de beş temeldir (McCrae-John,1990). Beş faktör çalışmalarının temelini, algılanan farklı kişilik özelliklerinin, çeşitli kültürlerin günlük yaşamlarındaki söylemlerine yansıtacağı ve önem taşıyan bireysel farklılıkların yaşayan 'dil' de farklı sözcükler halinde kodlanacağı görüşü oluşturmaktadır. Bu çalışmalar; yüzyılımızın başından beri farklı dil grupları üzerinde sürdürülmekte, tam bir uzlaşım içinde olmasa da, kişilikle ilgili kavramların hiyerarşik bir yapının çatısını oluşturacak beş büyük faktör altında toplanabileceğine dair önemli veriler sunmaktadırlar. Böyle bir tanımlayıcı haritaya ulaşılması, çok farklı kişilik araştırmalarını ilişkilendirmekte önemli görülmektedir (Somer,1998). Bu beş faktör genellikle şu şekilde adlandırılmaktadır:

1. Dışa dönük olma
2. Uyumluluk
3. Sorumluluk

4. Duygusal Tutarsızlık

5. Gelişime Açıklık (Demirci, 2003).

Somer (1998), kişilikle ilgili son 30 yılda yapılan çalışmalarda, en büyük tartışmaların bireye karşı duruma ağırlık veren yaklaşımlar arasında olduğunu belirtmektedir. Kişi odaklı yaklaşımlar, bireysel farklılıklarda kişilik özelliklerinin önemini vurgulayarak, bu özelliklerin nasıl yapılandığını açıklayan modeller önerirken; duruma ağırlık veren araştırmacılar kişilik özelliği yaklaşımına eleştiriler getirmiş ve davranışın belirlenmesinde durumsal özelliklerin önemini vurgulamışlardır.

Kişilik psikolojisi ile ilgili temel sorular kişiliğin temel ve indirgenemez boyutları ile ilgilidir. Bu sorular kişiliğin temel bileşimleri veya özelliklerini kapsar. Geçmişine bakarsak, fizik ve kimyanın temel elementleri incelemesi gibi, kişilik psikolojisi de insan doğasının temel yapı taşlarının ve bileşenlerinin araştırmıştır. Bu özelliklerle ilgili bulguların çoğu farklı kriterleri dayanarak birkaç kişilik boyutunun ortaya koymuştur (Judge ve Larsen, 2002).

Dillerdeki toplumun önemli özellikleri isimlendirme fikri ve dili inceleyerek elde edilen bu özellikler dil hipotezi olarak bilinir (Judge ve Larsen, 2002). Araştırmacılara göre beş temel faktörün gelişiminde kişiliğin tarihi ve sanatsal izleri görülmüştür. Dil hipotezi köklerin ayrımına kadar uzanır. İçeriği Sir Francis Galton'a, varlığı Thustona ve anlamsal analizi Tupes ve Christal'a kadar uzanmaktadır. Bu modelin karmaşık popolaritesi kendi ile ilgili bir çok eleştirileri de beraberinde getirmiştir (Goldberg, 1993).

Francis Galton'un insanların sergiledikleri bireysel farklılıkların dünyadaki bütün dillerde kodlanacağı ve kendilerini sözcükler halinde yansıtacağı hipotezinden hız alan kişilik özellikleri araştırmacıları, kişilik yapısını kapsayacak bir sınıflama oluşturmaya çalışmışlardır. Birçok araştırmacıya konu olan dil hipotezi, filozof Austin'in ifade ettiği şu görüşe dayanmaktadır. Bizim sözcük dağarcığımız insanların nesiller boyu ayırt etmeye değer bulduğu özellikleri barındırmaktadır. Bu çeşitlilik, çok uzun süreli ve yaşayan farklılıkların sembollerini kapsamaktadır. Bu nedenle 1920'lerden beri psikologlar, kişilerin fenotipik kişilik özelliklerinin ayırt etmede bu zengin kaynağa yönelmişlerdir (Somer,1998). Günümüzde kişilik "Taxonomy"si "Beş Temel"e daha fazla kabul göstermiştir.

Galton'un İngilizce sözlükteki kişilik terimlerine ilişkin tahminlerinin, Allport ve Odbert'in çalışmaları ile netleştiği belirtilmiştir. Allport ve Odbert'in kullandığı yaklaşık 4500 kişilik özelliğini tanımlayan sıfatla yapılan çalışma sonucunda 16 faktör bulunmuştur (Goldberg, 1995). Daha sonra Cattell'in değişkenlerinin yeniden analiz eden başka araştırmacılar bu faktörleri bulamamışlar ve yalnızca beş genel faktör elde etmişlerdir. Cattell'in sıfatlarından oluşturduğu, arkadaş derecelemelerine dayalı çalışması sonucunda Norman, yalnızca beş güçlü faktörün varlığını saptamıştır ve şu şekilde isimlendirmiştir:

1- Dışadönüklük

2- Yumuşak Başlılık / Uzlaşılabilirlik

3- Sorumluluk

4- Duygusal Dengelilik

5- Kültür

Daha sonraki araştırmalar beş temel faktörün varlığını desteklemiştir. Ancak kişilik özelliği modellerindeki bu gelişmeler, 1960'lara ve 70'lere gelindiğinde yoğun eleştirilerle karşılaşmış ve yaklaşık 15-20 yıl süren bir duraklama devresi geçirmiştir. Son yirmi yılda kişilik özelliği modelleri ile ilgili çalışmalar tekrar hız kazanmıştır (Somer, 1998).

Goldberg, sözlükteki sıfatlara dayalı olarak yaptığı çalışmada beş güçlü faktörün ortaya çıktığını belirtmiş ve kişilik araştırmalarının bu beş güçlü faktör çerçevesinde organize edilebileceğini ileri sürmüştür. Norman'ın yetkin bir sınıflama geliştirme yönündeki önerilerinin güncelleştiren çeşitli analizler sonucunda beş faktörün en iyi çözümü verdiği belirtilmiştir. İlk dört faktör Norman'ın faktörleri ile oldukça uyumlu ve açık bir şekilde ortaya çıkarken, beşinci faktör, Norman'ın kültür faktöründen farklı olarak, bağımsızlık ve değişiklik ihtiyacı, açık fikirlilik, orijinallik ve yaratıcılık gibi özellikleri içeren deneyime açıklık boyutu olarak yorumlanmıştır.

Sir Francis Galton'ın dil hipotezine ilişkin tanımlamalarında başlıca şunlar vardır: Dünya dillerinde veya bazı dillerdeki eşleşmeler tek terimler insan kayıtlarındaki en önemli bireysel farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Hatta Galton kişiliği yansıtan terimlerin boyutlarını araştırmak ve sayıları araştırmak için sözlüğe başvuran ilk bilim adamlarındandır. Galton'un İngilizce'deki kişilikle ilgili terimleri deneysel olarak genişletilmiştir. Webster, Norman da bu konuda çalışmalar yapmış, en son Norman bu terimlerden daha kısa bir liste

oluşturmuştur. Galton'un kişilik terimleri ile ilgili görüşü daha sonraki araştırmalarda, araştırmacılara ışık tutmuştur. Bu araştırmacılardan en önemlisi Thurstone ki o bu araştırmaların öncülerindedir. Onun baştaki bulguları hala günümüzde kullanılır.

İnsanların ortak özelliklerini tanımlamak için 60 sıfat belirlemiştir. 1300 civarında kişiye uygulamıştır. Her birinden konuşma dilinde kullandıkları, kendilerini tanımlayan sıfatların ltının çizimleri istenmiştir. 60 kişilik eğilimini faktör metoduyla analiz eder ve çalışmayı açıklayan 5 faktörü bulur. Bu çalışma önemli bir bilgi olup bağımsız, ortak, sadece 5 faktörü varsayarak listelenen 60 sıfattan bireyi anlayabilmeyi içerir (Goldberg, 1993).

Bu konuda birçok çalışma yapılmıştır. Raymond Cattell, Thurstone, Donald Fiske bu alanda çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmanın baba ünvanını alan Cattell'den sonra Tupes ve Christal bu ünvanı almışlardır. Cattell'in bulgularının tekrar analiz ederek 5 temel faktörü ortaya koymuşlardır. Bargatta ve Smith bu konuda çalışmaları sürdürmüşler ve 5 faktörü onlarda bulmuşlardır. Norman da yaptığı çalışmalarla 5 faktörü bulmuş, sadece 5. faktörü kültür olarak tanımlamıştır. Daha sonra McCrae ve Costa yapmış oldukları çalışmalarla 5 faktörü bulmuşlar, sadece 5 faktörü Zeka/Deneyime Açıklık olarak tanımlamışlardır (Goldberg, 1993).

Kişiliğin beş boyutu günümüzde geniş bir kabul görürken, bu sistem tümüyle tanımlayıcıdır ancak açıklayıcı değildir, yani; bu taxonomy bu özelliğin nasıl geliştiğini, nasıl oluştuğunu ve nasıl değişebileceğini açıklamaz. Block (1995), kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili beş bağımsız boyuttan oluşan Beş Faktör Kişilik modelinin, kişiliğin gelişimi ile ilgili önemli bir şey açıklamadığı yolundaki şüphelerini dile getirdi. Paunonen ve Ashton (2001), Beş Faktör Kişilik modelinin insan davranışlarındaki değişimi anlamada ve açıklamada önemli bir rol oynadığını açıkladı. Beş faktörün davranışı anlamak ve tahmin etmek için yararlı olduğu sonucuna ulaştı. Beş faktör kişilik faktörünün özellikleri şunlardır:

1- Dışa Dönük Olma: Dışa dönüklük boyutu, hayat dolu, heyecanlı, neşeli, girişken ve sosyal olma gibi özellikleri içermektedir. Eysenck'in, dışa dönüklük boyutu ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Dışa dönük insanlar pozitif duygu eğilimlidir (McCrae – John, 1990). Dışa dönük kişiler atılgan, aktif, konuşkan, şen şakrak, iyimser ve enerjiktirler; eğlence ve hareketten hoşlanırlar (Ekşi, 2004). McCrae ve Costa tarafından geliştirilen kişilik envanterinde, dışadönüklük boyutunun, sıcaklık, topluluğu sevmeye,

heyecan arama ve olumlu duygular alt ölçekleri ile temsil etmişlerdir. McCrae ve Costa tarafından dışadönüklük faktörü altında düşünölmekle beraber, birçok araştırmacının bu alt boyutu yumuşak başlılık / uzlaşılabirlik faktörünün merkezinde gördüklerinin işaret etmektedir. Goldberg'in analizlerinde, baskınlık ve aktivite dışadönüklük boyutunun temel belirleyicileri arasındadır.

Dışadönüklerin pozitif ve enerjik özellikleri daha çok çatışma ve kolaylıklarla ilgilidir. Daha yüksek enerji potansiyeli sayesinde, dışadönükler verilen zamanda daha fazla tasarı üretebilir ve içedönüklere göre daha az yorgunluk hissi duyabilirler. Hatta, olayların pozitif yönlerinin ele alarak daha az stresli yaşam elde ederler, dışadönüklerin daha az gergin olmasına neden olan pozitif enerjileri sayesinde çatışma ile negatif bağıntılı oldukları söylenebilir. Araştırmacılara göre, dışadönükler daha fazla pozitif etkiye, daha fazla pozitif olay beklentisine ve daha güçlü tepkiye ve içedönüklerden daha fazla enerjiye sahiptirler. Bu yüzden etraflarına daha fazla pozitif enerji yayar ve daha fazla pozitif ruh haline sahip olurlar (Wayne ve diğerleri, 2003).

Araştırmacılar, ödüle duyarlılığın mizaç ile ilgili bir boyut olarak, yaşamın çok erken dönemlerinde ortaya çıktığına işaret etmektedirler. Bunun yanında bebeklikte, bebeklerin ödüle ilgili durumlara yaklaşımlarda (Tatlı yiyecekler tarafından cezp edilme, objeleri yakalama) bireysel farklılıklar gösterdiklerinin belirtmektedir. Ayrıca, çocukluk sosyalliğinin daha sonra genel bir kişilik özelliği olarak, dışadönüklüğe bağlandığı ve bu ilişkilerin yetişkinlik boyunca sürdüğu konusunda, bir çok araştırmanın görüş birliği içinde olduğunu belirtmektedir (MacDonald, 1995).

Olumlu duygularla dışadönüklük arasındaki ilişkiyi doğrulayan araştırmalar beş temel kişilik faktörünün kapsamını netleştirmektedir. Neşeli, istekli, arkadaşça gibi enerjik olumlu duyguların ağırlıklı olarak dışadönüklük ve ikincil olarak da yumuşak başlılık / uzlaşılabirlik faktörlerinden yük alırken, cömert ve sıcak gibi daha ılımlı, olumlu duyguların, ağırlıklı olarak yumuşak başlılıktan ve ikincil olarak dışadönüklükten yük aldıklarını belirtmektedirler. Araştırmacılar ayrıca, düşünsellik, tepkisellik, dikkatsizlik gibi özelliklerin, sorumluluk faktörünün negatif yönünden yük aldıklarını işaret etmektedirler (Johnson ve Ostendorf, 1993). Ego gücü ve ego esnekliğinin beş faktörle ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda, kişisel ihtiyaçların, dürtülerin ve ifade edici davranışların aşırı kontrol edilme eğiliminin dışadönüklük faktörü ile negatif korelasyonlar

gösterdiğine işaret edilmektedir. Amirkhan, Risinger başa çıkma mekanizmaları ile kişilik faktörlerinin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, kişilerin yaşadıkları her krizde yeniden doğmadıklarını, bazı kişisel özelliklerini de stres yaratan durumlara taşıyacaklarını ve bu faktörlerin başa çıkma seçimini etkileyebileceğini belirtmektedirler. Dışadönüklük, aktif ve doğrudan başa çıkma ile ilişkili görülürken, nörotisizm, pasif ve kaçınmaya dayanan stratejileri ile ilişkili görülmektedir. Araştırmacılar, bu sonuçların, dışadönüklüğün bir çok yönünden biri olduğuna dikkat çekmektedir. Araştırmacılar yaptıkları çalışma sonucunda kişiye bağlı faktörlerin, en az durumun özellikleri kadar hatta fazla oranda başa çıkma stratejinin seçiminde etkili olduğunu göstermişlerdir (York ve John, 1992).

Farklı araştırmacılar dışadönüklük boyutunun kapsamında farklı noktaları vurgulama eğiliminde olmalarına rağmen elde edilen sonuçların birbirleriyle çelişmediği ve genel bir görüş birliğine ulaşılabildiği söylenebilir. Türk dili üzerinde Somer'in çalışmaları da yukarıdaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermiş ve bu faktör dışa dönüklük olarak adlandırılmıştır (Somer, 1998).

2- Yumuşak Başlılık / Geçimlilik: Yumuşak başlılıkla ilgili sınıflandırmalar, bir kişinin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında şefkatten düşmanlığa kadar uzanan bir çizgi boyunca kişiler arası uyumun niteliğini değerlendirmek için kullanılır. Yumuşak başlılık boyutunda yüksek puan alanlar yumuşak kalpli, iyi huylu, güvenli, yardımsever, bağışlayıcı, saf ve dürüst olarak tanımlandı. Bu boyutta düşük puan alan kişiler kötümser, kaba, güvensiz, işbirliğine kapalı, intikamcı, merhametsiz, sinirli ve çıkarıcı olarak tanımlandı (Sneed, 2002).

Araştırmacılar, kişisel ihtiyaçların, dürtülerin ve ifade edici davranışların aşırı kontrol etme eğiliminin, yumuşak başlılık boyutu ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (York ve John, 1992). Bu kişilik özelliğinin çocuklukta belirgin bir özellik olarak kendini göstermediğini, ancak sıcaklık ve şefkatin, daha erken aile-çocuk ilişkilerinde güvenli bağlanmada ortaya çıkan bireysel farklılıklarla kendini gösterdiğini ve bu boyutun ileriki yaşlardaki özelliklerle kavramsal olarak bağlantılı olduğu belirtilmektedir (MacDonald, 1995).

Yumuşak başlılık daha az kişiler arası çatışmaya e daha fazla iş ve aile çatışmasını azaltıcı desteğe neden olur. Şu halde, yumuşak başlılıkla çatışmanın da negatif bağıntılı olması

beklenebilir (Wayne ve diğeri, 2003). Kabul edici bireyler işlerinde daha başarılıdır ve iş arkadaşları veya ailelerinden daha fazla duygusal destek görürler. Araştırmacılar düşmanlık alt boyutunun, hem yumuşak başlılık hem de nörotizm faktörlerinden yük almasını, düşmanlığın nörotik ve antagonistik (muhalif, muhalefetçi) olmak üzere iki türü olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Antagonistik insanların kendilerini her zaman başka insanların karşısına koyduklarını, bu kişilerin bilişsel olarak güvensiz ve şüpheli, duygusal olarak katı ve sempaticiden uzak oldukları, davranışsal olarak ise, işbirliğine yanaşmayan, inatçı ve kaba kişiler oldukları belirtilmektedir. McCrae ve Costa, yumuşak başlılık boyutunun olumlu ucundaki özelliklere aşırı derecede sahip olmanın da aynı şekilde uyumsuzluğa işaret edeceğine değinmektedirler. Yumuşak başlılık boyutu yüksek olan kişiler, bağımlı ve dalkavukça davranışlara sahip kişiler olarak görülmekte ve yumuşak başlılığın nevroitik biçiminin, aşırı derecede başkaları doğrultusunda davranarak kendini yok etme görünümünde olduğunu belirtmektedir. Somer ve Goldberg (1999), ülkemizde gerçekleştirdiği çalışmasında yumuşak başlılık boyutu adı altında tanımlanan kişilik özelliklerinin, Türk dilindeki Kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatlarla karşılaştırdığı zaman bu boyutla oldukça bağlantılı faktörler bulunduğunu ifade ettiler.

3- Özdenetim / Sorumluluk: Bir hedefe dönük davranışlardaki planlılık, sabır, motivasyon, organizasyon ve başarı bu faktörle ilgilidir. Bu özelliğe sahip kişiler amaçlı, iradeli ve kararlılırlar (Ekşi,2004). Bilinçlilik, başarılı yönelim, düzenli çizgi, etkili organizasyonel, planlı, sorumlu, mükemmeliyetçilik ve çok çalışkanlığı kapsar (Barrick ve Mount, 1991). Araştırmacılar bu boyutun, hem hareket hem de odaklaşmayı içerdiğinden, ilerletici ve ketleyici yönlerini bir arada bulundurduğunu belirtmektedir. Sorumluluk boyutunun ilerletici yönü, başarı ihtiyacı ve çalışma kararlılığında görülürken, ketleyici yönü, ahlaki titizlik ve tedbirli olma özelliklerini ortaya koymaktadır . Araştırmacılar yeterlilik, düzen, görevşinaslık, başarı çabası, öz-disiplin ve tedbirlilik alt boyutlarının bu boyutu temsil edeceğini düşünmüşlerdir. Yeterlilikle kastedilen, ehliyetli, makul ve hünerli olmaktır. Bu noktada, dilden hareketle kişilik özelliklerini inceleyen birçok çalışmada, kişilerin kendilerinde ya da başkalarında tanımladıkları zeka ile sorumluluk boyutunun korelasyon gösterdiğine işaret edilmektedir. Sorumluluk boyutunun zekanın nesnel ölçümleri ile değil, toplumda akıllı ve zekice olarak değerlendirilen davranışlarla korelasyon göstermesidir. Düzen alt boyutu, kişinin çevresini düzenli tutma ve iyi bir şekilde organize olma eğilimini belirtmektedir. Görevşinaslık, davranış standartlarına katı

bir biçimde bağıllıkla ilişkilidir. Araştırmacılar, Freud'un süperego kavramının bu boyutla bağlantılı olduğuna işaret etmektedirler. Öz-disiplin, dikkat dağıtıcı faktörlere ve sıkılmaya rağmen bir göreve devam edebilme yeteneğini ve özellikle sabırlı olmayı yansıtır. Bu özellikte düşük olanlar, görevi ertelemeyi ve hayal kırıklığı karşısında çabuk pes etme eğiliminde olmaktadır. Öz-disiplin öz-kontrolle de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Costa ve diğerleri, bu faktör için önerdikleri son alt boyut olan tedbirlilik ise; ihtiyatlı, planlı ve dikkatli olmayı içermektedir (Somer, 1998).

Bazı araştırmacılar bu faktörü başarı isteği olarak adlandırmıştır (Dıgman ve Inouye, 1986). Costa ve arkadaşları da, başarı çabasının bir alt boyut olarak ele almışlardır. Ayrıca bu kişilik özelliğini mükemmellik arzusu ile bağlantılı görmektedirler. Araştırmacılar ayrıca, kendini organize edebilen, dikkatli olma alışkanlığı olan ve öz-disiplin becerisine sahip kişilerin aynı zamanda titiz bir biçimde ahlaki değerlere de bağlanmalarının olası olduğunu belirtmektedirler (Costa ve diğerleri, 1991). Bu boyutun diğer ucunda olan, kendini yeterince organize edememiş ve yönlennemiş kişilerinde zorlayıcı bir vicdana ve yaygın bir suçluluk duygusuna sahip olabileceklerini, ancak bu kişilerin öz-disiplin ve enerji yetersizliği nedeniyle kendi standartlarını oluşturmakta güçlük çekebilecekleri çalışmacılar tarafından belirtilmektedir (McCrae ve Costa, 1991). Macdonald ise, sorumluluk boyutunu adaptasyonel bir bakış açısından ele almıştır. Yazara göre bu boyut hazzı erteleyebilme, hoş olmayan görevlerde sabır gösterebilme, detaylara dikkat etme, sorumlu ve güvenilir bir biçimde hareket etmeyi kapsamaktadır (Macdonald, 1995).

4- Duygusal Tutarsızlık : Duygusal tutarsızlık kişilik boyutu, genellikle, endişeli, güvensiz, korumacı, gergin ve kaygılı bireyleri kapsar (Barric ve Mount, 1991). Bu tür karakter özellikleri bireylerin iş ve aile yaşamında daha fazla çatışma yaşamalarına ve dolayısıyla daha fazla stres yaşamalarına neden olabilir (Stoeva, 2002).

Çoğu araştırmacıların nörotisizmin temelinde kaygı, depresyon, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları kapsadığı yolunda fikir birliği içinde olduklarına işaret edilmektedirler.

Araştırmacılar, nörotisizmin rasyonel olmayan düşünceler ve başa çıkma mekanizmalarındaki yetersizlikle bağlantılı olduğunu ifade etmektedirler. Yazarlar, nörotiklik boyutunda yüksek kişilerin, daha sıklıkla karmaşık duygularla uğraşmak zorunda olduklarından, daha çok kuruntulu düşünceler ve düşmanca tepkiler gibi uygun olmayan başa çıkma mekanizmalarına başvurabildiklerini ifade etmektedirler. Bu kişiler,

yaşadıkları olumsuz duygularla tutarlı olarak kendini suçlama türünden düşüncelere daha sık kapılmaktadırlar. Bunun yanında nörotisizmin boyutunun yalnızca olumsuz duyguları değil, aynı zamanda bunlara eşlik eden, karmaşık düşünce ve davranışları da kapsadığı belirtilmektedir.

MacDonald, aktif-olumlu duyguların dışadönüklükle ilgili görünürken, aktif-olumsuz duyguların nörotisizm ile bağlantılı görüldüğünü belirtmektedir. Araştırmacılar, çocuklarla yürütülen mizaç araştırmalarında, yüksek düzeyde uyaranlara, reaktif bir biçimde tepki gösteren çocukların, düşük uyaran şiddetinde bile yüksek uyarılma düzeyleri gösterdiklerini ve nispeten düşük uyarılma eşiğine sahip olduklarının bulgularını belirtmektedir. Bu çocukların, kolayca ve aşırı bir şekilde uyarılabilen zayıf bir sinir sistemleri olduğu düşünülmektedir. MacDonald, duygusal şiddeti yoğun olan kişilerin, çevreyle ani olarak etkileşime girmeye motive olduklarını, ancak hem davranışsal yaklaşma, hem de kaçınma sistemleri uyarılmaya yatkın olduğu için, sık sık birbiriyle çatışan hedeflere sahip olacaklarına dikkat çekmektedir (Somer, 1998).

5- Gelişime Açıklık: Bu beş faktör modelinde araştırmacıların üzerinde en az uzlaşmaya vardıkları faktördür. Goldberg (1992), Dıgman ve Inouye, Peabody ve Goldberg bu faktörü zeka olarak isimlendirirken; Norman kültür, McCrae ve Costa ise gelişime açıklık olarak adlandırmaktadırlar. Cattell, değişkenlerin tanımlarını oluştururken, kişilerin kendi ya da tanıdıkları tarafından derecelenen zeka ve ölçülen zekanın aynı olduğundan hareket ederek, zeka ile ilgili terimleri ölçeklerinden çıkarmış ve gerçek bir zeka testi geliştirmiştir. Zeka ile ilgili maddelerin çıkarılmasından sonra kalın ölçeklerden oluşan faktör Norman'ın çalışmaları sonucunda kültür olarak isimlendirilmiştir. McCrae ve Costa, Norman'ın önerdiği sınıflamanın yeterliliğini incelemek için yaptıkları çalışma sonucunda, beşinci boyutu analitik, karmaşık, meraklı, yaratıcı, bağımsız, liberal, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, doğal, açık fikirli gibi özellikleri içeren gelişime açıklık boyutu olarak isimlendirilmektedir (Somer, 1998). Aktif imgelem, estetik duyarlılık, iç duygulara duyarlılık, çeşitliliği tercih, entelektüel merak ve bağımsız yargı bu kişilik özelliğinin öğelerindedir (Ekşi, 2004).

Yaratıcılığın, zeka ve kişilik boyutları arasında bir yerde bulunduğunu belirtmiş ve yaratıcılık, üretici düşünce ve deneyime açıklık boyutları arasındaki ilişkiye işaret etmiştir.

Yazar bu nokta da, gelişime açıklığın, yaratıcı kişilerin genel bir özelliği olduğu sonucuna varılabileceğini belirtmekte, ancak hangi koşullarda hangi kişilik alanlarının yaratıcılığın başarıya ulaşmasına katkıda bulunacağını araştırılması gereken bir konu olduğuna dikkat çekmektedir (McCrae, 1987).

2.2. Motivasyon

2.2.1. Motivasyon Tanımı

Güdüleme kavramının dilimizde tam karşılığını bulmak çok zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden türetilmiştir. "Motive" teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Kısaca güdüleme bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç demektir (Eren, 2004).

İnsanların davranışlarında mantıklı, duygusal, bilinçli ya da bilinçaltı bazı motivasyon güçlerini tatmin etme isteği belirleyicidir. Bu motivasyon güçlerine "gereksinimler" denir (Çermik, 2001). Gereksinimler (ihtiyaçlar) İnsandan insana farklılık gösterse de genel olarak temel ihtiyaçlar ve tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak iki grupta incelenebilir.

Temel ihtiyaçlar insanın yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan yemek, içmek, barınmak, dinlenmek ve uyumak gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların bazıları coğrafi bölgelere, toplumların yaşayış biçimlerine göre farklılık gösterir ve koşullanırlar, Afrika'da yaşayan insanlar ile kutuplarda yaşayan insanların fizyolojik ihtiyaçları farklılık gösterdiği gibi bazı toplumlarda yemek yeme alışkanlıkları günde üç, bazılarında dört, bazılarında ise iki olabilir.

Tamamlayıcı ihtiyaçlar temel ihtiyaçlara oranla daha az belirlidirler. Bu ihtiyaçlar duygu ve düşüncelerle ilgili olduğundan sosyal ve psikolojik bir özelliğe sahiptirler.

Sosyolojik ihtiyaçlar insanların kendi aralarındaki ilişkilerden oluşmuştur. İnsanlar çoğu kez bir araya gelerek iş ve güç birliği sağlayıp zamanı en faydalı şekilde değerlendirmenin yollarını ararlar. Bu yolda çaba harcarken toplumun kurallarına, alışkanlıklarına ve geleneklerine bağlı kalırlar. Bu kurallar insan yaşamında davranış alışkanlıkları sağlar. Toplumun beğendiği davranışlar, insanın ulaşmak istediği davranış biçimleri için birer ihtiyaç rolü oynarlar. Bu ihtiyaçlar sosyal içeriklidir.

Sosyal ihtiyaçların yanında insanların davranışlarını biçimlendiren ya da yönlendiren

psikolojik ihtiyaçlar da vardır. Bu ihtiyaçlar düşünsel ve ruhsal gereksinimlerden kaynaklanabilir. Psikolojik ihtiyaçlar son derece karmaşıktır. Olaylara, kişilere ve kişiliklere göre değişken bir nitelik taşırlar.

Sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçların bir özelliği de zamanla kazanılmalarıdır. İnsanlar bilgi, görgü ve tecrübe sahibi oldukça bu tür ihtiyaçlar da gelişir. Bu ihtiyaçlardan bazıları kişisel takdir, görev sorumluluğu hissetme, basan, güç, kazanma, şefkat duyma, bir şeye ilgi ya da bir kişiye sevgi duyma olarak gösterilebilir.

İnsanların fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının daha iyi bilinmesi ve tatmin edilebilmesi için ihtiyaçları önem sırasına göre sıralamak gerekmektedir. Bu sıralamayı kesin olarak belirlemek zor olsa da bazı psikologlar insanların bazı ihtiyaçlarına diğerlerine oranla daha fazla öncelik verdiklerini öne sürmüşlerdir.

2.2.2. Motivasyona İlişkin Kavramlar

2.2.2.1. İçgüdüler

Hayvanların türleriyle bağlılık gösteren, belli durumlarda gösterdikleri kalıplaşmış davranış biçimlerine içgüdü denir. İnsanların içgüdülerinin bulunmadığını iddia edenler olduğu gibi, cinsellik, saldırganlık gibi bazı içgüdülerin varlığını iddia eden psikologlar da vardır (Tevruz, 1989).

İçgüdü, bireyleri doğal nitelik taşıyan gereksinimlere yönelten bilinçsiz davranışlardır. İçgüdüler, insanları hayvansal ve doğal nitelikli davranışlara yönelten olgular ya da tepkiler diye de tanımlanabilir.

Herhangi bir davranışın içgüdüsel olarak nitelebilmesi için şu koşulları taşıması gerekir (Sözen, s:120, 1980):

-Kesin bir fizyolojik neden bulunmalıdır.

-İçgüdüsel olarak adlandırılan davranışın hayvanlar aleminde evrensel niteliği olmalıdır.

-İçgüdüye dayalı olduğu kabul edilen davranış öğrenme süreci sonunda değişmemelidir.

İçgüdüler insanların hayvanlarla paylaştıkları ortak güdülerdir. Bu tür güdüler öğrenmeyi gerektirmezler ve yaşam boyu unutulmazlar. Çoğu kez soyaçekime ilişkin karmaşık hareket dizileri şeklinde görünürler. Örumceğin ağ kurması, tırtılın koza yapması gibi (Öztabağ, s:43, 1972). Öte yandan, giderilme biçimleri farklı olmakla birlikte, ustalık

gerektirmeyen içgüdülere örnek olarak da; acıkma, susama, soluma, cinsel dürtü vs. gösterilebilir. Bu tür içgüdüler hayvanlar ve insanlarda ortak nitelikli olmakla birlikte, davranışlarda farklılık oluşturur.

İçgüdüler bilinçsiz olmakla birlikte, belirli refleksler ve doğal davranışların sonucu olarak evrensel bir düzeni yansıtırlar. Ancak insanların bilinçli davranışlarını açıklamada içgüdülerin yeri yoktur.

2.2.2.2. Fizyolojik Güdüler (Dürtüler)

Bu tür güdüler insan yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel ya da birincil gereksinimlerin elde edilmesine yönelmiş güdülerdir. Fizyolojik güdülere; yarı bilinçli-yarı bilinçsiz güdüler demek olasıdır. Kaynağını fizyolojik gereksinimlerden alan güdülere örnek olarak; beslenmek, giyinmek, ısınmak, barınmak vb. gösterilebilir.

Bu güdüler, yaşamın temel fizyolojisinden doğdukları gibi, insan ırkının devam ve korunması için de büyük önem taşırlar. Bu nedenle fizyolojik gereksinimlere dayanan güdüler, bütün insanlarda var olmakla birlikte, şiddet ve kuvveti kişiden kişiye değişir (Penfield, s:84, 1969).

Fizyolojik güdülerin bir bölümü biyolojiktir. Örneğin yaşamın sürdürülebilmesi için için hava almak vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Havasız kalan bir insanın, temiz ve bol oksijenli hava almak için davranışa geçmesi biyolojik bir güdülenmedir. Belirli bir süre çalışan bireyin dinlenme isteği de, fizyolojik gereksinme örneğidir. Birey temel nitelik taşıyan fizyolojik gereksinimlerden etkilenmez, güdülenmez (Sabuncuoğlu, s:67, 1984).

2.2.2.3. Sosyal Güdüler

İnsanları hayvanlardan ayıran en önemli özellik bilinçli ilişkilerin oluşturduğu toplumsal yaşantı özlemi ve böyle bir yaşantının kendisidir. Hayvanların gruplar halinde dolaştıkları bir gerçektir. Ancak içgüdüsel itilmeyle bir araya gelme dürtüsü bilinçsizdir. İnsanları bir araya getiren ve toplumsal yaşantıya iten güç ise bilinçlidir. İnsanlar çoğu kez bir araya gelerek iş ve güç birliği sağlarlar ve zamanı en iyi şekilde değerlendirmenin yollarını ararlar. Bu yolda çaba harcarken toplum kurallarına, yasalarına, alışkanlık ve geleneklerine bağlı kalırlar.

Toplumsal yaşamın devamını ve düzenini sağlayan kurallar, insan yaşamında davranış alışkanlıkları sağlar. Toplumun beğendiği davranışlar, bireyin ulaşmak istediği davranış

biçimleri için birer güdü rolü oynarlar. Bu güdüler sosyal içeriklidir. Bunlar, toplumsal yaşantı içinde, eğitim, öğrenme ve alışkanlıklar sonucu meydana gelen ve iç itilmeleri etkileyen güçlerdir. Toplum düzenini sağlayan kurallar, fizyolojik özellikteki güdülerin dahi oluşumlarını etkileyerek onların değişik şekilde görünmelerini sağlarlar. Bazen de sosyolojik güdüler, fizyolojik güdüleri aşabilir. Örneğin; savaş sırasında dinsel inançların etkisiyle "ölürse şehit, kalırsa gazi" olmak güdüsü bireyin fizyolojik gücünden daha etkili olabilir. Bu ideal düşünce sosyal güdülerin eseridir (Penfield, s:84, 1969).

2.2.2.4. Psikolojik Güdüler

Sosyal güdülerin dışında bireylerin davranışlarını biçimlendiren ya da yönlendiren psikolojik nitelikli güdülerde vardır. Bu güdüler düşünsel ve ruhsal gereksinimlerden kaynaklanabilir. Örneğin; bir işi başarma düşünsel, bir şeye ilgi ya da bir kişiye sevgi duyma duygusal bir gereksinmedir.

Psikolojik güdüler, bireyin doğuştan gelen ya da sonradan kazandığı güdülerdir. Bu güdülerin yapısı bireylerin kişilik ve davranış modellerini oluşturur. Öte yandan psikolojik gereksinimlerden kaynaklanan güdülerin akışını izlemek belki olasıdır, fakat nedenlerini anlamak ve bulmak o ölçüde kolay değildir. Psikolojik güdüler; son derece karmaşıktır, olaylara, kişilere ve kişiliklere göre değişken bir nitelik taşırlar. Örneğin; bazı olaylar karşısında son derece soğukkanlı görünen bireylere karşılık, benzer olaylar karşısında çabuk etkilenen, sinirlenen kişiler vardır. Diğer yandan, başkalarına karşı saygılı ve hoşgörülü davranan kişilerden farklı olarak bazı kimselerin saldırgan, bozguncu ve kırıcı davrandıkları görülür. Bunun gibi bazı şeylere karşı aşırı düşkünlük ya da ilgisizlik, sıkıntı, kuruntu, korku ya da mutluluk duygusu kişilere göre son derece değişken nitelik taşırlar. Psikolojik güdü, bazen kendini gösterme isteği, bazende bağımsız olma isteğidir ama bunları birleştiren bağ, iktidar olma arzusudur (Munn, s:45, 1968).

Özendirici Uyarılar

Özendirici uyarılar, kişilerin çevrelerindeki uyarılar yüzünden belirli yönde harekete geçmesine neden olan nesne ya da olgulardır. Aç olmasak da, bir yiyeceğin kokusuna ya da görüntüsüne imrenerek yeme güdüsü oluşabilir (Cüceloğlu, 1991).

2.2.2.6. Optimal Uyarılma

Organizma, uyarılma konusunda çok duyarlıdır. Hafif uyarılara cevap vermeyebilir.

Uyarılmamaktan (karanlık ve sessiz bir ortam vb.) rahatsız olabilir (Köktürk,1997).

2.2.2.7. Bilinçdışı Güdülenme

Bazı davranışlarımıza neden olan güduları doğrudan bilemeyebiliriz. Örneğin aşırı gülmenin sebebi, çok mutlu olma güdüsü olabileceği gibi bir şeye dolaylı olarak verilen bir reaksiyon olarak yorumlanabilir.

2.2.2.8. Aracı Davranış

Bazı davranışların aracı olarak kullanılarak, sahip olunan güdülerin yarattığı gerilimi hafifletmek mümkündür. Bu davranışlar, kültürel aktarımla veya deneme-yanılma yolu ile öğrenilir. Örneğin, üşüdüğümüz *zaman* kalın birşeyler giyeriz (Köktürk,1997).

2.2.2.9. Öğrenilmiş Güdüler

Bazı güdülerin karşılanması yoluyla kazanılmış davranışlar vardır ve zamanı gelince ilgili güdülerini doyururlar. Bir köpek tarafından ışınlan bir kişinin, köpeği her görmesinde korkmasına yol açar.

2.3. Motivasyona İlişkin Teoriler

İnsan davranışlarını başlatan güdülerin içeriği ve güdülenmenin bilişsel önkoşulları ile ilgili çeşitli teoriler vardır. Bunlar "kapsam teorileri" ve "süreç teorileri" olarak iki ana grup altında toplanabilir.

2.3.1. Kapsam Teorileri

Bireyleri motive eden etmenlerin neler olduğu araştırmaya yöneliktir. Bu etmenlerin davranışlar üzerindeki etkileri ve işleyişleri hakkında yeterli bilgi vermemektedir. Kişinin yetenekleri , kapasitesi ,tutum, algı, his ve düşünceleri gibi içsel faktörlere ağırlık veren teorilerdir.

2.3.1.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Abraham Maslow, insan ihtiyaçlarını hiyerarşik bir şekilde beş alanda toplamıştır. İnsan davranışlarını bu beş alandaki ihtiyaçlarının yönlendirdiğini savunmuştur. Abraham Maslow'a göre kişi hayatı boyunca bu ihtiyaçlara göre motive edilebilir. Bu beş ihtiyaç alanı tabandan tavana doğru şöyle sıralanmaktadır;

I-Fizyolojik İhtiyaçlar: Açlık, susuzluk, beslenme, barınma, cinsellik gibi.

2-Güvenlik İhtiyacı : Hastalık, yaşlılık, kaza ve tehlikelerden korunmak istemek, geleceğini güvenceye almaya ihtiyaç hissetmek gibi.

3-Ait olma ve sevgi İhtiyacı : İnsanın sosyalleşme ve diğer insanlarla beraber yaşamaya ihtiyacı olması gibi.

4-Saygı ve statü İhtiyacı : Sosyal çevresinin bireyi takdir etmesi ve kendine güven sağlama ihtiyacı gibi.

5-Kendini gerçekleştirme İhtiyacı : Bu ihtiyaç son basamakta yer almaktadır. Önceki ihtiyaçların belli bir ölçüde doyurulması gerekmektedir ki birey bu kendini gerçekleştirme ihtiyacını hissetsin.

Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi üç temele dayanmaktadır;

- Kişilerin davranışları ihtiyaçlarını gidermeye yöneliktir. Giderilmeyen ihtiyaçlar davranışı etkilerken, giderilen ihtiyaçlar artık kişileri motive etmez.

Kişinin ihtiyaçları hiyerarşik bir yapı içerisindedir. Temel olanlardan karmaşık olanlara doğru bir sıralama göstermektedir.

Kişinin en temel ihtiyacı giderildiğinde bir üst seviyedeki ihtiyaca doğru yönelir. Fizyolojik ihtiyaçlar giderildiğinde kişi bir üst seviyedeki ihtiyaç olan güvenlik ihtiyacına yönelir.

Abraham Maslow'un hiyerarşisi oldukça basit yapıdadır ve insan güdülenmesini tam olarak yansıtmayan bir kuram olması yönüyle eleştirilmektedir. Örnek olarak, herkes beş ihtiyacının tamamını sırayla geçmemektedir.

Sonuç olarak Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi örgüt yöneticilerinin ve işgörenlerinin nelerle motive olabileceklerini anlamalarını sağlamaktadır. Artık yönetici "duruma uygun" bir yönetim biçimiyle bireyleri motive edebilmelidir (Şimşek ve diğerleri, 2003:139).

2.3.1.2. Adelfer ERG Teorisi

Clayton Adelfer, Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi üzerine çalışmalar yapmış ve Maslow'un beş ihtiyaç gurubunu üçe indirerek ERG teorisini geliştirmiştir. Bu gruplar; varolma, ilişki kurma ve gelişme ihtiyaçlarıdır. Teoriye adını veren ERG, bu ihtiyaçların İngilizce karşılıklarının baş harflerinden (Existence, Relatedness, Growth) oluşmaktadır (Uzgören

Gltan, Ceyda, 1999).

1. Varolma ihtiyaçları: Bireyin fiziksel olarak hayatta kalmak ve neslini devam ettirmek için her türlü tehlikeden uzak durup güvende olma ihtiyaıdır.
2. İlişkisel İhtiyaçlar: Bireyin diğerk bireylerle hem sosyal yaşamda hem de çalışma ortamında iyi ilişkiler kurmasına ve devam ettirmesine yönelik ihtiyaçlardır.
3. Gelişme İhtiyaçları; Bireyin beşeri potansiyelini geliştirmeye, bireysel gelişme ihtiyaçlarına destek olmaya yönelik ihtiyaçlardır.

Güdüleyici etkenleri değişik bir yaklaşımla açıklamaya alışan Adelfer, varoluşu felsefenin de etkisi altında kalarak insan davranışlarının insanın kişisel olarak gelişmek ve varlığına anlam katmak ihtiyaını karşılamaya yönelik olduğunu savunmuştur.

ERG teorisinde hayal kırıklığına uğrama ve geri çekilme ilkesi de vardır. Yani st sıralamadaki bir ihtiyaın tatmininde görülen başarısızlık, tatmin edilmiş olan alt sıralamadaki bir ihtiyaı tetikleyerek bireyi aşağı düzey ihtiyaçların tatminsizliğine de götürebilmektedir.

Kendini Güncelleştirme İhtiyaı Değer İhtiyaı	Gelişme (Growth) İhtiyaçları
Sevgi ve Ait Olma ihtiyaı	İlişkisel (Relatedness) İhtiyaçlar
Güvenlik İhtiyaçları Fizyolojik İhtiyaçlar	Varolma (Existence) ihtiyaçları

şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Adelfer'in ERG Kuramının Karşılaştırılması

Kaynak: Eren, Erol. "rgtsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi", s. 507, İstanbul: 2004

şekil 1'de görüldüğü gibi Adelfer'in varolma(Existence) ihtiyaı, Maslow'da fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına denk gelmektedir. Alderfer'in ilişkisel(Relatedness) ihtiyaı da Maslow'da sevgi ve ait olma adı altındaki sosyal ihtiyaçlara denktir. Yine Adelfer'in gelişme(Growth) ihtiyaı, Maslow'un değer ve kendini güncelleştirme ihtiyaçlarından sayılabilir.

Adelfer'in getirdiği yeni bir kavram da ihtiyaçların sürekli ve dönemsel olarak

gruplanmasıdır. Başarı, sevilme gibi sürekli ihtiyaçlar bireyin davranışını sürekli güdüleyen ihtiyaçlardır. Dönemsel ihtiyaçlar ise belli aralıklarla ortaya çıkar ve giderildikleri anda güdüleyici olmaktan çıkarlar.

Okullarda da görev yapan öğretmenlerin, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, gösterdiği performans neticesinde takdir edilmeleri ve gerektiğinde de terfi edilmeleri büyük önem taşımaktadır.

2.3.1.3. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

I. Herzberg ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan bu teori dışsal bir teoridir. Çünkü işte tatmin olmayı ya da olmamayı doğuran faktörleri yönetici kontrol etmektedir (Özdayı, 1990:52).

Herzberg, kuramını motive edici faktörler ve sağlık (hijyenik) faktörlerinin üzerine kurmuştur. Hijyenik (koruyucu) faktörler; çalışma şartları, maaş ve ücret, iş emniyeti, iş koşulları, yan ödemeler, yönetim uygulamaları, kişiler arası ilişkiler ve işletme politikalarını ifade ederken motive edici faktörler; işin kendisi, başarı, fark edilme, yükselme (terfi), anlamlı ve zevk verici bir işte çalışma, sorumluluk alma ve görevi yerine getirmenin sonucu olarak elde edilebilecek ödülleri ifade etmektedir. Bu faktörler mevcut olduğunda iş tatmini ve motivasyon düzeyini yükseltirler. Herzberg bu faktörlere aynı zamanda "tatmin edici faktörler" de demektedir.

Motivasyonel faktörler ile Hijyen faktörleri arasında bazı farklar bulunmaktadır. Motivasyon faktörleri işin içeriği ile ilgilidir iken hijyen faktörleri çevresel şartlar ile ilgilidir (Şimşek ve diğerleri,2003:139).

Motivasyonel faktörlere karşı beslenen olumlu duygular bireyin tatmin olmasını sağlarken, hijyen faktörleri bunu sağlamaz. Hijyen faktörlerinin yerine getirilmesi tatminsizliği ve kötü iş şartlarını önleyecektir. Motivasyonel faktörlerin ortaya çıkması için fırsatlar ne kadar az ise hijyen faktörlere olan ihtiyaç o aranda artacaktır. Hijyen faktörler genel kaliteyi korur, destekler ama doğrudan tatmin sağlamazlar, motivasyonel faktörlerin yaratacağı motivasyona zemin hazırlarlar (Özdayı, 1990:54).

Maslow ve Herzberg'i karşılaştıracak olursak; Maslow'ın alt düzeyde bulunan ihtiyaçlarına karşılık Herzberg hijyen (koruyucu) faktörleri benimsemiştir. Bu faktörler doğrudan iş ile ilgili olmayıp tatminsizliği önleyici niteliktedir.

Herzberg, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisini genişletip iş yaşamında daha uygulanabilir şekilde getirmiştir (Baysal ve Tekarslan, 2004:117).

2.3.1.4. Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi

Mc Clelland insanın ihtiyaçlarını üç gruba ayırmıştır. Bunlar; başarı ihtiyacı, bağıllık ihtiyacı ve güçlölük ihtiyacıdır (Şimşek ve diğlerleri,2003:141).

Başarı ihtiyacı Mc Clelland'a göre tüm insanlarda potansiyel olarak vardır, ama bu potansiyeli açığa çıkaracak ortamlar ve fırsatlar her zaman yakalanamayabilir. Kişinin kendi ilgi alanlarında en iyi olma isteğı yada mükemmelliğe erişme duygusu "başarı güdüsü" olarak tanımlanabilir.

Bağıllık güdüsünün temeli ise kişinin çevresindeki insanlar ve gruplarla ilişkide bulunmasına dayanmaktadır.

Güçlü olma ihtiyacı, kişilerin çevreleri ile olan ilişkilerinde etkileme araçlarını ellerinde bulundurma ve bunlar sayesinde çevrelerine egemen olma arzularını anlatmaktadır.

2.3.2. Süreç Teorileri

Süreç teorileri, kapsam teorilerinden farklı olarak güdülenme sürecinin nasıl işlediğini açıklamaya çalışır. "Güdülenme sürecinde ne gibi değışkenler ortaya çıkar ve bu değışkenler arasında ilişki nasıldır?" sorularına cevap ararlar.

2.3.2.1. Vroom'un Beklentiler Teorisi

Bu teoriye göre bireyler farklı seçenekler arasında bir tercih yaparak motive olmaktadır. Çalışan kişi, çalıştığı ortam ne olursa olsun ödüllendirileceğini bilirse

motive olur. Bu ödöl onun tercihine uygun ise sonuç olumlu olacaktır. İnsanlar seçecekleri davranışlar arasından sonuçlan beklentilerine uyan davranışlarda bulunurlar.

Vroom'a göre iş tatminini ve performansı sağlayan faktörler çok çeşitlidir. İş tatmini çalışanın elde ettiği ödüllerden etkilenmekte, performans düzeyi ise ödüllerin kazanılmasında esas olan faktörlerden etkilenmektedir. Vroom modeli, bireyin kazanç beklentisinin yüksek olacağını tahmin edebildiğı durumlarda çalışmayı tercih edeceğini savunmaktadır (Uyan, 2002:30).

Vroom'un teorisi motivasyonu bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışır ve insanın akılcı davranarak tercihlerini amaçlarına uygun şekilde yapacağını savunur. Vroom'un teorisinin

temelini oluşturan kavramlar; "değer, beklenti ve fayda"dır.

Motivasyon gücü, beklenti ve değerın çarpımlarının toplamlarına eşittir.

Değer, bireyin elde edeceği sonuca verdiği değer olarak açıklanabilir. Kişinin belli bir sonucu tercih etmesi için sonucun kişiye göre değerli olması gerekir.

Beklenti, belirli bir davranışın istenen sonuçlara götürme olasılığının ne olduğuna dair bireyin algılamasıdır.

Sonuçlar ise iki düzeyde ele alınmaktadır. Birinci düzey ve ikinci düzey sonuçlar. Birinci düzey örgütte gösterilen performansla ilgili sonuçlardır. İkinci düzey sonuçlar da bireyin hedeflediği bireysel sonuçlardır. Örneğin; parça başı ücret sistemi uygulanan bir işletmede çalışan işçi günde kaç parça üretirse (birinci düzey sonuç),o kadar ücret alacaktır (ikinci düzey sonuç).

Buradan hareketle beklentiler de iki düzeyde incelenir. Birinci aşamada bireyin çabasının istediği düzeyde performansı (birinci düzey sonuç) başarması ile sonuçlanacağı beklentisi vardır. Bu beklenti olumlu ise gösterilen çaba fazla olacak ve birinci düzey sonuç da olumlu olacak ve ikinci düzey beklenti de kişiyi sonuca ulaştıracaktır. Eğer beklentiler olumsuz ise gösterilen çaba sonuca ulaşmada yetersiz kalabilecektir.

Vroom, örgüt içinde genelde bireyleri nelerin motive ettiğine değil, her bir bireyin nasıl güdülendiğine eğilmiştir; her bireyin sahip olduğu değer ve beklentiler karışımının farklı olacağını vurgulamıştır (Baysal ve Tekarslan,2004: 116, 117, 118).

2.3.2.2. Porter-Lawler Modeli

Bu modele göre; bir işe girişecek kişiyi güdüleyen şeyler, elde edeceği ödülün değeri ve bu ödüle ulaşma inancıdır.

Porter-Lawler içsel ve dışsal ödüllerden söz etmektedirler. Ödüllerin bireyce değerlendirilmesi, bireyin algılamalarına dayanır. Birey kendisine verilen ödülün başkalarıyla mukayese etmekte ve başarısına uygun olmayan bir değerlendirmeye maruz kaldığını algıladığı zaman, doyumluluğu önemli ölçüde olumsuz bir biçimde etkilenmektedir. İkinci katkı ise örgütlerle işgörenin beklenen davranış gücünü azaltan rol çatışmalarının olduğunu bunun da çaba ve başarıları olumsuz biçimde etkilediğini ileri sürmektedirler (Gençay, s:36,1997). Bu modele göre öğretmenlerin içsel ve dışsal beklentileri iyi tespit edilmelidir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmen motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi saptama niteliğinde olduğundan ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha ok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir.(Karasar,2003,s.85).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, İstanbul ili, Anadolu ve Avrupa yakasındaki resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki görevli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma örneklemini ise, İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar ve Beşiktaş ilçelerine bağlı eğitim kurumlarında 25 okulda görev yapan 392 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrendeki bütün kümelerin tek tek seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir.(Karasar 2001, s.114 ; Gökçe, s.141,1992).

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra uzman görüşleri ve daha önce yapılmış araştırmaların bilgi toplama ölçeklerinden yararlanılarak bir anket formu geliştirilmiştir.

Anket 3 bölümden oluşmaktadır.

1. Bölüm: Cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul, mezun olunan fakülte ve bölüm, çalışma şekli, branş, eşinin varsa görevi, mesleki kıdem, kurumda çalışma süresi, oturduğu ev, çocuk sayısı, gelir düzeyi, çalışılan okulun imkanları gibi araştırmanın amacı bakımından 14 tane bağımsız değişkenlerden oluşan kişisel bilgiler yer almaktadır.

2. Bölüm NEO FFI Kişilik Envanteri: Katılımcıların kişilik özellikleri Costa ve McCrae tarafından geliştirilen ve Gülgöz(2002) tarafından uzun versiyonu(NEO PI)Türkçe'ye standardize edilen Beş Faktör Envanteri (NEOFFI) ile değerlendirilmiştir.Faktör / özellik kuramına göre geliştirilmiş bulunan bu ölçme aracının ortaya koyduğu kişilikle ilgili beş

faktör modelinin evrensel olarak geçerliliği ortaya konulmuştur. Pek çok dilin yanında Türkçe’de de orijinali ile örtüşük bir faktör yapısı ortaya çıkmıştır. (Gülgöz 2002;McCRAE ,2002 ; Rolland ,Parker & Stumpf ,1998) NEOFFI tarafından geliştirilen beş kişilik özelliği şunlardır:

Yeniliklere Açık Olma (Open to Experience), Dışa Dönük Olma (Extarversion) (Agreeableness) ve Özdisiplin/Sorumluluk (Conscientiousness). Her bir faktör 12 madde (toplam 60 madde) ile değerlendirilmekte ve katılımcı her bir maddenin kendini ne kadar tanımladığı “tamamen doğru” dan “tamamen yanlış”a uzanan beşli Likert tipi bir dereceleme işaretlemektedir. Ölçeğin Türkçe formunun bu çalışma için hesaplanan cronbach alfa değerleri boyutlar için şöyledir.Nörotisizm(.79) , Dışa Dönük Olma(.79) , Yeniliklere Açık Olma(.64),Uzlaşabilirlik/Uyumluluk(.55) ve Özdisiplin(.83).

3.Bölüm Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Anketi: Öğretmenlere 6 ayrı motivasyon faktöründen oluşan, Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Ölçeği uygulanmıştır.Bu faktörler;avantajlar,okul içi ortam, meslek, taraflar arasındaki ilişki , öğrenci ve kişiliğe ilişkindir.Bu faktörlerden avantajlar alt boyutu; maaş ve maddi imkanları, yaz tatilinin uzunluğunu, çalışma saatlerinin uygunluğu, boş günü, okul içi ortam alt boyutu ; iş ortamının huzurunu ve uygar oluşunu, gerekli tüm imkanların sağlanmasını,meslek alt boyutu ; değişik ders yapabilmeyi ,yeni kaynakları izleyebilmeyi, meslektaşlarla bilgi alışverişinde bulunmayı, eğitim teknolojisinin varlığını,iyi öğrenci yetiştirmeyi, taraflar arası ilişki alt boyutu ; öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkileri, eski öğrencilerin arayıp sormasını, öğrencinin geri veri sağlamasını, karşılıklı sevgi saygıyı hissetmeyi, öğrenci alt boyutu ; öğrenci ile diyalog kurabilmeyi, öğrencinin istekli ve ilgili olmasını ve başarısını, kişilik alt boyutu ; insanla uğraşma gençlerle bir arada olmayı sevmeyi ,zinde aktif ve yenilikçi olmak zorunda kalmayı, yeni bilgi edinme ve aktarma hazzını, mesleği ve okulu sevmeyi, inisiyatif kullanma ve kendini kanıtlamayı,toplumsal değişimi anında izlemeyi içermektedir.Öğretmenlerden ; bu faktörleri kendilerini motive etmeleri açısından sıralamaları istenmiştir.Her bir faktör birden altıya kadar olan sistem dahilinde dereceleme işlemine tabi tutulmuş ve dereceleme ölçeği elde edilmiştir.

Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili literatür taraması yapılmış, benzer nitelikteki çalışmalar ve ölçekler incelenmiştir

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler(Kişilik ölçeği ve Motivasyon ölçeği) puanlanmıştır.Daha sonra elde edilen verilerin istatiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.B u aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkartılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{X} , Ss değerleri hesaplanmıştır.Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen (N<30) gruplar için non parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan kişilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, medeni durum, çalışma şekli, eşin çalışması ve çocuğun olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t- testi
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; yaş, mezun olunan okul, mezun olunan fakülte ve bölüm, mesleki kıdem, kurumda çalışma süresi, gelir düzeyi, çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arası fark bulunduğu , farklılıkların kaynağını(hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffe testleri,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik Kruskal Wallis testi,
5. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; yaş,medeni durum,mezun olunan okul,mezun olunan fakülte ve bölüm,çalışma şekli, branş,mesleki kıdem,kurumda çalışma süresi, gelir düzeyi,okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik Kruskal Wallis testi,
6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, eşin çalışması ve çocuğun olup olmaması göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non parametrik Mann Whitney-U testi,

7. Non-parametrik Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını(hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere, non parametrik Mann Whitney-U testi
8. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kişilik Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:13.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar 0.05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, ortaöğretim ve ilköğretim okulların da öğretmen motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla öğretmenlere uygulanan, anket çalışması sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tabloların daha iyi anlaşılması için veriler sonucunda elde edilen bulgular, tabloların altlarında açıklanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular yer almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin dağılımı Çizelge 4.1.1. de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde%
Bay	142	36
Bayan	250	64
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36'ü bay; % 64'ünün de bayan olduğu görülmektedir

Çizelge 4.1.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	Frekans(N)	Yüzde %
30 yaş ve altı	73	19
31- 40	127	33
41-50	151	38
51 ve üstü	40	10
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 19'u 30 yaş ve altı, %33'ü31-40 yaş aralığında, %38'i 41-50 yaş aralığında, %10'u 51 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Medeni Durum	Frekans(N)	Yüzde %
Evli	285	73
Bekar	91	24
Dul	4	1
Boşanmış	12	3
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 73'ü evli ; % 24'ü bekar ,%1'i dul , %3'ü boşanmış olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.4. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	Frekans(N)	Yüzde %
Yüksek okul	92	23,5
Üniversite	247	63
Yüksek Lisans ve Doktora	43	11
Diğer	10	2,5
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 23,5'i Yüksek okul; % 63'ü Üniversite, %11'i Yüksek Lisans ve doktora, % 2,5'u diğer okullardan mezun olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Ve Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun olunan Fakülte ve Bölüm	Frekans(N)	Yüzde %
Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	21,1
Eğitim Fakültesi	140	35,7
Edebiyat/Fen Fakültesi	165	42,2
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 2,5'i Yüksek Öğretmen Okulu; % 19,6'ü Eğitim Enstitüsü, %35,7'i Eğitim Fakültesi, %24,2'ü Edebiyat/Fen Fakültesi ve % 18'u diğer okullardan mezun olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.6. Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılımı

Öğretmenin Çalışma Şekli	Frekans (N)	Yüzde %
Kadrolu	363	92,6
Sözleşmeli	20	5,1
Dışarıdan Ücretli	9	2,3
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 92,6'ı Kadrolu; % 5,1'i Sözleşmeli, % 2,3'ü Dışarıdan Ücretli olarak çalıştığı görülmektedir.

Çizelge 4.1.7. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	Frekans(N)	Yüzde%
Sayısal Dersler	91	23,2
Sözel Dersler	101	25,7
Yabancı Dil	34	8,7
Sınıf Öğretmeni	118	30,1
Rehber ve Psikolojik Danışman	13	3,3
Uygulamalı Dersler	35	9
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin branşının % 23,2'i Sayısal Dersler; % 25,7'i Sözel Dersler, % 8,7'si Yabancı Dil,%30,1'i Sınıf Öğretmeni, %3,3'ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %9'unun Uygulamalı Dersler olduğu görülmektedir

Çizelge 4.1.8. Öğretmenlerin Eşinin Çalışması Değişkenine Göre Dağılımı

Eşinin Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde %
Çalışıyor	212	73,3
Çalışmıyor	77	26,7
TOPLAM	289	100

Çizelge 4.1.8. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eşlerinin %73,3'ünün çalıştığı, %26,7'sinin çalışmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.1.9. Öğretmenlerin Eşinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Dağılımı

Eşinin Çalıştığı Kurum	Frekans(N)	Yüzde%
Kamu	93	32
Özel Sektör	82	28,4
Esnaf	6	2
Serbest	33	11,5
Ev Hanımı	34	11,7
Emekli	36	12,4
İşsiz	6	2
TOPLAM	290	100

Çizelge 4.1.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eşlerinin %32'sinin Kamu, %28,4'ünün Özel Sektör, %2'sinin Esnaf,%11,5'inin Serbest,%11,7'sinin Ev Hanımı, %12,4'ünün Emekli, %2'sinin İşsiz olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans(N)	Yüzde%
1-5	52	13,1
6-10	80	20,3
11-15	72	18
16-20	41	10,6
21-25	56	14,2
26 yıl ve üstü	91	23,8
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.10. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin; %13,1'i 1-5 yıl aralığı, %20,3'ü 6-10 yıl aralığında, %18'i 11-15 yıl aralığında, %10,6'sı 16-20 yıl aralığında %14,2'si 21-25 yıl aralığında, %23,8'i 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.11. Öğretmenlerin Kurumda Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı

Kurumda çalışma süresi	Frekans(N)	Yüzde %
1-3 yıl	112	30
4-6 yıl	84	21,2
7-9 yıl	54	13,8
10-12 yıl	36	9
13 yıl ve üstü	96	26
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.11. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 30'u 1-3 yıl aralığı, %21,2'si 4-6 yıl aralığında, %13,8'i 7-9 yıl aralığında, %9'sı 10-12 yıl aralığında, % 26'sı 13 yıl ve üstü aynı kurumda çalışmakta olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.12. Öğretmenlerin Oturduğu Ev Değişkenine Göre Dağılımı

Oturulan Ev	Frekans (N)	Yüzde %
Lojman	18	4,6
Kira	125	31,9
Kendimin	164	41,8
Aile Bireylerinin	85	21,7
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.12. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin oturdukları evlerinin %4,6'sinin Lojman, %31,9'unun Kira, % 41,8'sinin Kendinin ,% 21,7'inin Aile Bireylerine ait olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.13. Öğretmenlerin Çocuklarının Olup Olmadığı değişkenine Göre Dağılımı

Çocuk olup olmaması	Frekans(N)	Yüzde %
Var	205	83
Yok	42	17
TOPLAM	247	100

Çizelge 4.1.13. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %83'ünün çocuklarının olduğu , %17'sinin olmadığı görülmektedir

Çizelge 4.1.14. Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Çocuk Adedi	Frekans (N)	Yüzde %
1	84	40,7
2	108	52,4
3	11	5,4
4	2	0,5
5	1	1
TOPLAM	206	100

Çizelge 4.1.14. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,7'sinin tek çocuk, %52,4'ünün iki çocuk, %5,4'ünün üç çocuk, %0,5'inin dört çocuk, %1'ininde beş çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.15. Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Gelir Düzeyi	Frekans(N)	Yüzde %
Düşük	32	8,1
Ortanın Altında	62	15,8
Orta	263	67,1
Ortanın Üstü	35	9
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.15. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin gelir düzeyinin %8,1'inin Düşük,%15,8'inin Ortanın Altında, %67,1'inin Orta, %9'unun Ortanın Üstü olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.16. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul İmkanları Değişkenine Göre Dağılımı

Okul İmkanları	Frekans(N)	Yüzde%
İleri	45	11,5
Ortanın Üstü	144	36,7
Orta	166	42,3
Ortanın Altı	28	7,2
Zayıf	9	2,3
TOPLAM	392	100

Çizelge 4.1.16. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okul imkanlarının % 11,5'inin İleri, %36,7'sinin Ortanın Üstü, %42,3'ünün Orta, %7,2'sinin Ortanın Altı, %2,3'ünün Zayıf olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.1.17. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri alt boyutlarının öncelik sıralamaları

Alt boyut	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Dışa dönüklük	392	9,19	73,6	47,63	8,79
Yeniliklere Açık Olma	392	26,84	127,28	48,19	9,39
Nevrotiklik	392	19,49	85,48	48,36	9,56
Uyumluluk/Uzlaşabilirlik/Geçimlilik	392	-22,39	75,76	51,14	10,09
Öz disiplin/Sorumluluk	392	31,34	77,95	57,3	9,21

Çizelge 4.1.17. incelendiğinde öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri veri sayısı (N),aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma(Ss) değerleri sunulmuştur.Kişilik özellikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip bulunan özellik öz disiplin/sorumluluk ($\bar{X}=57,3$), en düşük ortalamaya sahip özellik ise dışadönüklüktür.($\bar{X}=47,63$).Başka bir ifade ile öğretmenlerin kişiliklerinde en fazla öz disiplin ve sorumluluğa rastlanırken dışadönüklük en az rastlanan özelliştir. Ekşi (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada en fazla öz disiplin ve sorumluluğa ,en az duygusal dengesizliğe rastlamıştır.

Çizelge 4.1.18. Öğretmenlerin Motivasyon ölçeği alt boyutlarının öncelik sıralamaları

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Okul İçi Ortam	390	1	6	2,66	1,54
Avantajlar	390	1	6	3,51	1,94
Meslek	390	1	6	3,52	1,43
Kişilik	388	1	6	3,58	1,95
Öğrenci	389	1	6	3,62	1,51
Taraflar Arası İlişki	389	1	6	4,06	1,46

Çizelge 4.1.18. incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri veri sayısı (N),aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma(Ss) değerleri sunulmuştur. Motivasyon ölçeği arasında en yüksek ortalamayı taraflar arası ilişki alt boyutu ($\bar{X}=4,06$) , en düşük ortalamaya ise okul içi ortam alt boyutu sahiptir..($\bar{X}=2,66$).

4.2 Kişilik Ölçeğinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Ait Analiz Bulgular

Çizelge 4.2.1. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Bay	142	47,6	9,47	390	-1,054	0,292
Bayan	250	48,7	9,60			

Çizelge 4.2.1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.2.2. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Bay	142	45,58	7,45	390	-3,739	0,000
Bayan	250	48,79	9,28			

Çizelge 4.2.2.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık bayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha dışa dönük kişilik özelliğine sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.2.3. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Bay	142	48,04	10,80	390	-0,228	0,82
Bayan	250	48,27	8,50			

Çizelge 4.2.3.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere

yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.4. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Bay	142	51,19	9,02	390	0,71	0,944
Bayan	250	51,11	10,67			

Çizelge 4.2.4.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.5. Öğretmenlerin özdisiplin/sorumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Bay	142	56,24	8,56	390	-1,719	0,086
Bayan	250	57,9	9,53			

Çizelge 4.2.5.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.6.Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler	sd	Kareler	F	P
				Kay.	Toplamı		Ortalaması		
30 ve altı	75	49,11	8,22	Gruplar Arası	113,147	3	37,716	0,411	0,746
31-40 arası	128	48,29	10,44		Gruplar İçi	35553,484	387		
41-50 arası	150	48,43	9,72						
51 ve üstü	38	47,01	8,39	Toplam	35666,631	390			
Toplam	391	48,38	9,56						

Çizelge4.2.6.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan

tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. (F=0,411 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.7. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler	sd	Kareler	F	P
				Kay.	Toplamı		Ortalaması		
30 ve altı	75	48,65	9,60	Gruplar Arası	339,719	3	113,240	1,467	0,223
31-40 arası	128	48,38	9,54	Gruplar İçi	29870,046	387	77,184		
41-50 arası	150	46,84	7,31			390			
51 ve üstü	38	46,03	9,70	Toplam	30209,765				
Toplam	391	47,61	8,80						

Çizelge 4.2.7.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,467 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.8. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler	sd	Kareler	F	P
				Kay.	Toplamı		Ortalaması		
30 ve altı	75	46,43	7,55	Gruplar Arası	950,497	3	316,832	3,661	0,013
31-40 arası	128	50,35	11,50	Gruplar İçi	33492,279	387	86,543		
41-50 arası	150	47,60	8,63			390			
51 ve üstü	38	46,85	6,02	Toplam	34442,776				
Toplam	391	8,20	9,39						

Çizelge 4.2.8.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. (F=3,661 ; p < 0,05)31-40 yaş arası olan öğretmenlerin, 30 yaş ve altı olan öğretmenlere göre yeniliklere açık olma kişilik özelliğine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.2.9. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler	sd	Kareler	F	P
				Kay.	Toplamı		Ortalaması		
30 ve altı	75	48,15	12,57	Gruplar Arası	1296,137	3	432,046	4,343	0,005
31-40 arası	128	50,61	9,55	Gruplar İçi	38501,906	387	99,488		
41-50 arası	150	52,35	8,68			390			
51 ve üstü	38	54,26	10,31	Toplam	39798,043				
Toplam	391	51,16	10,10						

Çizelge 4.2.9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (F=4,343 ; p < 0,05) 41-50 yaş arasındaki ve 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin , 30 yaş ve altı olan öğretmenlere göre uyumlu/uzlaşabilir/geçimli kişilik özelliğine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.2.10. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü Varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler	sd	Kareler	F	P
				Kay.	Toplamı		Ortalaması		
30 ve altı	75	54,29	9,50	Gruplar Arası	1239,032	3	413,011	4,998	0,002
31-40 arası	128	56,93	8,77	Gruplar İçi	31977,812	387	82,630		
41-50 arası	150	58,28	9,21			390			
51 ve üstü	38	60,54	8,75	Toplam	33216,844				
Toplam	391	57,29	9,22						

Çizelge 4.2.10.’da görüldüğü gibi öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova)analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (F=4,998; p < 0,05)41-50 yaş arasındaki ve 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin , 30 yaş ve altı olan öğretmenlere göre özdisiplin/sorumluluk kişilik özelliğine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.2.11. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evli	285	48,88	9,54	374	1,504	0,134
Bekar	91	47,16	9,36			

Çizelge 4.2.11.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.12. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evli	285	47,56	8,77	374	0,04	0,997
Bekar	91	47,56	9,16			

Çizelge 4.2.12.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.13. Öğretmenlerin yeniliklere açıklık alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evli	285	48,20	9,80	374	-0,197	0,844
Bekar	91	48,42	8,29			

Çizelge 4.2.13.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yeniliklere açıklık alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.14. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evli	285	51,72	8,98	374	1,398	0,165
Bekar	91	49,71	12,75			

Çizelge 4.2.14.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.15. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Evli	285	58,07	9,17	374	3,252	0,001
Bekar	91	54,52	8,76			

Çizelge 4.2.15.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.($p<0,05$)Söz konusu farklılık evli öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre özdisiplin kişilik özelliğine daha fazla sahip olduğu görülmüştür

Çizelge 4.2.16. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Yüksekokul	92	47,70	9,21	Gruplar Arası	232,676	2	116,338	1,259	0,285
Üniversite	247	48,92	9,58		Gruplar İçi	355019,251	79		
Yükseklisans ve Doktora	43	46,72	10,58	Toplam	35251,928	381			
Toplam	382	48,38	9,61						

Çizelge 4.2.16.'da görülebileceği gibi, öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,259; p > 0,05)

Çizelge 4.2.17. Öğretmenlerin dışa dönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Yüksekokul	92	46,84	8,22	Gruplar Arası	94,956	2	47,478	0,610	0,544
Üniversite	247	47,87	8,90		Gruplar İçi	29489,656	379		
Yükseklisans ve Doktora	43	48,38	9,56	Toplam	29584,612	381			
Toplam	382	47,68	8,81						

Çizelge 4.2.17.'de görülebileceği gibi, öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. (F=0,610 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.18. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Yüksekokul	92	46,68	7,83	Gruplar Arası	336,905	2	168,452	1,899	0,151
Üniversite	247	48,72	10,02	Gruplar İçi	33620,841	379	88,709		
Yükseklisans veDoktora	43	49,40	8,89	Toplam	33957,746	381			
Toplam	392	48,30	9,44						

Çizelge 4.2.18.'de görülebileceği gibi, öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova) analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,899; p > 0,05)

Çizelge 4.2.19. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Yüksekokul	92	53,09	8,02	Gruplar Arası	504,740	2	252,370	2,475	0,086
Üniversite	247	50,62	10,59	Gruplar İçi	38641,793	379	101,957		
Yükseklisans ve Doktora	43	49,70	11,11	Toplam	39146,533	381			
Toplam	382	51,11	10,13						

Çizelge 4.2.19.'da görülebileceği gibi, öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova) analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.(F=2,475; p > 0,05).

Çizelge 4.2.20. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Yüksekokul	92	59,28	8,41	Gruplar Arası	528,076	2	264,038	3,172	0,043
Üniversite	247	56,49	9,45	Gruplar İçi	31550,925	379	83,248		
Yükseklisansv veDoktora	43	56,90	8,62	Toplam	32079,001	381			
Toplam	382	57,21	9,17						

Çizelge 4.2.20.'de görülebileceği gibi, öğretmenlerin özdisiplin/sorumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova) analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. (F=3,172 ; p < 0,05)Yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin, üniversite mezunu olan öğretmenlere göre sorumluluk/özdisiplin kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.2.21. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Yükseköğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	47,92	9,54	Gruplar Arası	179,121	2	89,561	0,980	0,376
Eğitim Fakültesi	139	47,66	8,94	Gruplar İçi	35459,758	388	91,391		
Fen Edebiyat Fakültesi	165	49,11	10,05	Toplam	35638,879	390			
Toplam	391	48,33	9,55						

Çizelge 4.2.21.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. (F=0,980 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.22. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	
				Kay.						
Yükseköğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	47,10	7,90	Gruplar Arası	30,622	2	15,311	0,197	0,822	
Eğitim Fakültesi	139	47,71	8,76		Gruplar İçi	30206,860	388			77,853
Fen Edebiyat Fakültesi	165	47,81	9,31		Toplam	30237,482	390			
Toplam	391	47,62	8,80							

Çizelge 4.2.22.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. (F=0,197 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.23. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	
				Kay.						
Yükseköğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	45,95	8,74	Gruplar Arası	674,786	2	337,393	3,872	0,022	
Eğitim Fakültesi	139	48,17	7,72		Gruplar İçi	33806,789	388			87,131
Fen Edebiyat Fakültesi	165	49,39	10,76		Toplam	34481,575	390			
Toplam	391	48,19	9,40							

Çizelge 4.2.23.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. (F=3,872; p < 0,05) Fen ve Edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, Yüksek öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlere göre yeniliklere açık olma kişilik özelliğine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.2.24. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Yükseköğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	52,77	8,54	Gruplar Arası	648,535	2	324,268	3,208	0,042
Eğitim Fakültesi	139	49,50	8,61						
Fen Edebiyat Fakültesi	165	51,65	11,76	Toplam	39868,377	390			
Toplam	391	51,13	10,11						

Çizelge 4.2.24.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (F=3,208 ; p < 0,05).Yüksek öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre uyumluluk/uzlaşabilirlik/geçimlilik kişilik özelliğine daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.2.25. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Yükseköğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	57,09	9,50	Gruplar Arası	488,606	2	244,303	2,896	0,056
Eğitim Fakültesi	139	55,98	9,56						
Fen Edebiyat Fakültesi	165	58,51	8,67	Toplam	33216,844	390			
Toplam	391	57,29	9,22						

Çizelge 4.2.25.'de görüldüğü gibi,öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin mezun olunan fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=2,896 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.26. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	361	48,52	9,52	379	0,546	0,586
Sözleşmeli	20	47,32	10,72			

Çizelge 4.2.26.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.(p>0,05)

Çizelge 4.2.27. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	361	47,45	8,80	379	-1,760	0,079
Sözleşmeli	20	50,98	6,87			

Çizelge 4.7.27.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.(p>0,05)

Çizelge 4.2.28. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	361	48,17	9,44	379	-0,584	0,559
Sözleşmeli	20	49,43	8,42			

Çizelge 4.2.28.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.(p>0,05)

Çizelge 4.2.29. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	361	51,18	10,10	379	0,066	0,948
Sözleşmeli	20	51,03	8,77			

Çizelge 4.2.29.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.30. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kadrolu	361	57,35	9,15	379	0,461	0,645
Sözleşmeli	20	56,37	10,81			

Çizelge 4.2.30.'da görüldüğü gibi öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.31. Öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

ALT BOYUT	BRANŞ	N	Sıralamalar Ortalaması	Kikare	Sd	P
Nevrotiklik	Sayısal dersler	91	189,92	5,848	5	0,321
	Sözel dersler	101	205,44			
	Yabancı Dil	34	215,61			
	Sınıf Öğretmeni	118	185,66			
	Rehber ve Psikolojik Danışman	13	154,57			
	Uygulamalı Dersler	34	216,32			
	Toplam	391				
Dışadönüklük	Sayısal Dersler	91	171,94	11,991	5	0,035
	Sözel Dersler	101	185,5			
	Yabancı Dil	34	228,69			
	Sınıf Öğretmeni	118	202,01			
	Rehber ve Psikolojik Danışman	13	209,84			
	Uygulamalı Dersler	34	232,67			
	Toplam	391				
Yeniliklere açık olma	Sayısal Dersler	91	178,714	16,621	5	0,005
	Sözel Dersler	101	216,24			
	Yabancı Dil	34	189,54			
	Sınıf Öğretmeni	118	179,06			
	Rehber ve Psikolojik Danışman	13	282			
	Uygulamalı Dersler	34	214,48			
	Toplam	391				
Uyumluluk Uzlaşabilirlik Geçimlilik	Sayısal Dersler	91	185,01	3,193	5	0,67
	Sözel Dersler	101	207,43			
	Yabancı Dil	34	192			
	Sınıf Öğretmeni	118	200,79			
	Rehber ve Psikolojik Danışman	13	201,69			
	Uygulamalı Dersler	34	176,63			
	Toplam	391				
Özdisiplin/Sorumluluk	Sayısal Dersler	91	185,02	3,624	5	0,605
	Sözel Dersler	101	195,45			
	Yabancı Dil	34	184,77			
	Sınıf Öğretmeni	118	210,87			
	Rehber ve Psikolojik Danışman	13	201,23			
	Uygulamalı Dersler	34	184,6			
	Toplam	391				

Çizelge 4.2.31.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, dışadönüklük, yeniliklere açık olma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.($p < 0,05$)

Çizelge 4.2.32. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal ve sözel dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar	Sıralamalar	Mann-Whitney U	Z	p
			Ortalaması	Toplamı			
Dışadönüklük	Sayısal dersler	91	93,55	8513,50			
	Sözel dersler	101	99,15	10014,50	327,50	-0,698	0,485
	Toplam	192					
Yeniliklere açık olma	Sayısal dersler	90	87,31	7945			
	Sözel dersler	84	104,78	10583	3759	0,485	0,029
	Toplam	174					

Çizelge 4.2.32.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık ,sözel derslerin lehine çıkmıştır

Çizelge 4.2.33. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal ve yabancı dil dersi branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar	Sıralamalar	Mann-Whitney U	Z	p
			Ortalaması	Toplamı			
Dışadönüklük	sayısal dersler	91	58,38	5313			
	yabancı dil	34	75,35	2562	1127	-2,335	0,0195
	Toplam	125					
Yeniliklere açık olma	sayısal dersler	91	62,07	5648,5			
	yabancı dil	34	65,48	2226,5	1462,5	-0,47	0,63863
	Toplam	125					

Çizelge 4.2.33.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,dışadönüklük alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.($p < 0,05$).Söz konusu farklılık ,yabancı dil derslerinin lehine çıkmıştır

Çizelge 4.2.34. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sayısal dersler	91	95,06	8650,5			
	Sınıf öğretmenliği	118	112,66	13294,5	4464,5	-2,0917	0,03
	Toplam	209					
Yeniliklere açık olma	Sayısal dersler	91	103,91	9456,5			
	Sınıf öğretmenliği	118	105,83	12488,5	5270,5	-0,2277	0,81
	Toplam	209					

Çizelge 4.2.34.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,dışadönüklük alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. .(p<0,05)Söz konusu farklılık ,sınıf öğretmenliği branşının lehine çıkmıştır

Çizelge 4.2.35. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sayısal dersler	91	51,35	4673,5			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	60,5	786,5	487,5	-1,0247	0,3
	Toplam	104					
Yeniliklere açık olma	Sayısal dersler	91	49,44	4499,5			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	73,88	960,5	313,5	-2,7362	0,006
	Toplam	104					

Çizelge 4.2.35.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,yeniliklere açık olma

alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.Söz konusu farklılık ,rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşının lehine çıkmıştır.($p<0,05$)

Çizelge 4.2.36. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sayısal dersler	91	57,58	5240,5			
	Uygulamalı Dersler	34	77,48	2634,5	1054,5	-2,7389	0,006
	Toplam	125					
Yeniliklere açık olma	Sayısal dersler	91	59,97	5457,5			
	Uygulamalı Dersler	34	71,1	2417,5	1271,5	-1,5311	0,125
	Toplam	125					

Çizelge 4.2.36.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,dışadönüklük alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)Söz konusu farklılık, uygulamalı dersler branşının lehine çıkmıştır

Çizelge 4.2.37. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve yabancı dil dersi branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sözel dersler	101	64,37	6501,5			
	Yabancı Dil	34	78,77	2678,5	135,5	-1,861	0,06
	Toplam	135					
Yeniliklere açık olma	Sözel dersler	101	70,42	7112,5			
	Yabancı Dil	34	60,8	2067,5	1472,5	-1,24182	0,214
	Toplam	135					

Çizelge 4.2.37.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.38. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sözel dersler	101	105,33	10638,5			
	Sınıf Öğretmenliği	118	113,99	13451,5	5487,5	-1,01093	0,31
	Toplam	219					
Yeniliklere açık olma	Sözel dersler	101	121,72	12294			
	Sınıf Öğretmenliği	118	99,96	11796	4775	-2,5379	0,01
	Toplam	219					

Çizelge 4.2.38.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. $(p<0,05)$ Söz konusu farklılık ,sözel dersler branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.2.39. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sözel dersler	101	56,64	5721,5			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	64,11	833,5	570,5	-0,7681	0,44
	Toplam	114					
Yeniliklere açık olma	Sözel dersler	101	55,12	5568			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	75,92	987	417	-2,1394	0,03
	Toplam	114					

Çizelge 4.2.39.’da görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. $(p< 0,05)$ Söz konusu farklılık, rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşının lehine çıkmıştır

Çizelge 4.2.40. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sözel dersler	101	64	6464,5			
	Uygulamalı Dersler	34	79,86	2175,5	1313,5	-2,0491	0,04
	Toplam	135					
Yeniliklere açık olma	Sözel dersler	101	68,18	6887			
	Uygulamalı Dersler	34	67,44	2293	1698	-0,096	0,92
	Toplam	135					

Çizelge 4.2.40.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, dışadönüklük alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık ,uygulamalı dersler branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.2.41. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil dersi ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Yabancı Dil	34	85,61	2911			
	Sınıf Öğretmenliği	118	73,87	8717	1696	-1,374	0,16
	Toplam	152					
Yeniliklere açık olma	Yabancı Dil	34	80,04	2721,5			
	Sınıf Öğretmenliği	118	75,47	8906,5	1885,5	-0,534	0,59
	Toplam	152					

Çizelge 4.2.41.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.2.42. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil dersi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Yabancı Dil	34	24,38	829			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	23	299	208	-0,3095	0,75
	Toplam	47					
Yeniliklere açık olma	Yabancı Dil	34	20,77	706,5			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	32,42	421,5	111,5	-2,6114	0,009
	Toplam	47					

Çizelge 4.2.42.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$)Söz konusu farklılık, rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.2.43. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil dersi ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Yabancı Dil	34	34,55	1175			
	Uygulamalı Dersler	34	34,44	1171	576	-0,0246	0,98
	Toplam	68					
Yeniliklere açık olma	Yabancı Dil	34	32,42	1102,5			
	Uygulamalı Dersler	34	36,57	1243,5	507,5	-0,867	0,38
	Toplam	68					

Çizelge 4.2.43.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.2.44. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sınıf Öğretmenliği	118	65,81	7766,5			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	67,65	879,5	745,5	-0,1659	0,86
	Toplam	131					
Yeniliklere açık olma	Sınıf Öğretmenliği	118	62,49	7374			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	97,84	1272	353	-3,1949	0,001
	Toplam	131					

Çizelge 4.2.44.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$)Söz konusu farklılık ,rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.2.45. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Sınıf Öğretmenliği	118	73,66	8692,5			
	Uygulamalı Dersler	34	86,33	2935,5	1671,5	-1,4826	0,138
	Toplam	152					
Yeniliklere açık olma	Sınıf Öğretmenliği	118	73,29	8648,5			
	Uygulamalı Dersler	54	87,63	2979,5	1627,5	-1,6776	0,09
	Toplam	152					

Çizelge 4.2.45.’da görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p > 0,05$)

Çizelge 4.2.46. Öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt boyut	Brans	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Dışadönüklük	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	22,57	293,5			
	Uygulamalı Dersler	34	24,54	834,5	203	-0,4413	0,659
	Toplam	47					
Yeniliklere açık olma	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	29,92	389			
	Uygulamalı Dersler	34	21,73	739	144	-1,83556	0,066
	Toplam	47					

Çizelge 4.2.46.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, dışadönüklük ve yeniliklere açık olma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p>0,05$)

Çizelge 4.2.47. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Çalışıyor	212	49,38	9,55	286	1,670	0,096
Çalışmıyor	76	47,25	9,45			

Çizelge 4.2.47.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin eşlerinin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ($p>0,05$)

Çizelge 4.2.48. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Çalışıyor	212	47,88	9,17	1,079	289	0,281
Çalışmıyor	76	46,62	7,45			

Çizelge 4.2.48.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin eşlerinin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.49. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Çalışıyor	212	47,79	8,70	-1,052	286	0,294
Çalışmıyor	76	49,17	12,26			

Çizelge 4.2.49.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin eşlerinin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.50. Öğretmenlerin uyumluluk/uzlaşabilirlik/geçimlilik alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Çalışıyor	212	51,09	8,86	286	-1,666	0,097
Çalışmıyor	76	53,09	9,41			

Çizelge 4.2.50.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uyumluluk/uzlaşabilirlik/geçimlilik alt boyutu puanının öğretmenlerin eşlerinin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.51. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin eşinin çalışma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Çalışıyor	212	57,68	9,45	-0,994	286	0,321
Çalışmıyor	76	58,92	8,70			

Çizelge 4.2.51.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin eşlerinin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.52. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-5 yıl arası	52	48,06	9,84	Gruplar Arası	250,704	5	50,141	0,543	0,744
6-10 yıl arası	78	47,28	8,24						
11-15 yıl arası	72	49,22	9,53						
16-20 yıl arası	56	49,49	11,93						
21-25 yıl arası	40	47,49	8,58						
26 yıl ve üstü	91	48,35	9,44	Toplam	35615,950	388			
Toplam	389	48,33	9,58						

Çizelge 4.2.52.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.($F=0,543$; $p > 0,05$)

Çizelge 4.2.53. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-5 yıl arası	52	50,12	9,84	Gruplar Arası	451,550	5	90,310	1,163	0,327
6-10 yıl arası	78	47,25	10,33	Gruplar İçi	29737,790	383	77,644		
11-15 yıl arası	72	47,95	9,22						
16-20 yıl arası	56	47,17	7,27						
21-25 yıl arası	40	47,18	7,54						
26 yıl ve üstü	91	46,63	7,73	Toplam	30189,340	388			
Toplam	389	47,60	8,82						

Çizelge 4.2.53.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova)analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,163; p > 0,05)

Çizelge 4.2.54. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-5 yıl arası	52	47,71	8,02	Gruplar Arası	978,266	5	195,653	2,242	0,05
6-10 yıl arası	78	48,52	9,00	Gruplar İçi	33429,840	383	87,284		
11-15 yıl arası	72	50,88	12,98						
16-20 yıl arası	56	48,46	8,70						
21-25 yıl arası	40	47,40	8,71						
26 yıl ve üstü	91	46,07	7,29	Toplam	34408,106	388			
Toplam	389	48,15	9,41						

Çizelge 4.2.54.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,163; p > 0,05)

Çizelge 4.2.55. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-5 yıl arası	52	47,94	13,72	Gruplar Arası	1555,992	5	311,198	3,123	0,009
6-10 yıl arası	78	49,61	9,66	Gruplar İçi	38160,012	383	99,634		
11-15 yıl arası	72	51,89	9,68						
16-20 yıl arası	56	50,39	9,11						
21-25 yıl arası	40	51,77	6,87						
26 yıl ve üstü	91	54,02	9,59	Toplam	39716,004	388			
Toplam	389	51,18	10,11						

Çizelge 4.2.55.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (F=3,123 ; p < 0,05) 26 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin , 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre uyumlu kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.2.56. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-5 yıl arası	52	53,11	10,02	Gruplar Arası	1758,188	5	351,638	4,283	0,001
6-10 yıl arası	78	56,11	8,32	Gruplar İçi	31441,351	383	82,092		
11-15 yıl arası	72	58,23	9,03						
16-20 yıl arası	56	56,74	10,83						
21-25 yıl arası	40	58,25	8,73						
26 yıl ve üstü	91	59,90	7,99	Toplam	33199,539	388			
Toplam	389	57,30	9,25						

Çizelge 4.2.56.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. (F=4,283 ; p < 0,05) 26 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin , 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre özdisiplin kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.2.57. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-3 yıl arası	122	48,54	9,17	Gruplar Arası	454,739	4	113,685	1,224	0,300
4-6 yıl arası	84	47,49	11,06	Gruplar İçi	35020,334	377	92,892		
7-9 yıl arası	51	47,96	8,56	Toplam	35475,073	381			
10-12 yıl arası	35	51,59	10,07						
13 yıl ve üstü	90	47,97	9,21						
Toplam	382	48,38	9,64						

Çizelge 4.2.57.'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,224 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.58. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-3 yıl arası	122	47,11	9,67	Gruplar Arası	120,158	4	30,040	0,385	0,820
4-6 yıl arası	84	48,13	8,70	Gruplar İçi	29439,608	377	78,089		
7-9 yıl arası	51	47,44	9,85	Toplam	29559,766	381			
10-12 yıl arası	35	47,61	8,57						
13 yıl ve üstü	90	48,51	7,07						
Toplam	382	47,75	8,80						

Çizelge 4.2.58.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=0,385 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.59. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-3 yıl arası	122	49,27	11,30	Gruplar	424,147	4	106,037	1,203	0,309
4-6 yıl arası	84	48,34	9,04	Arası					
7-9 yıl arası	51	47,89	6,93	Gruplar	33237,019	377	88,162		
10-12 yıl arası	35	48,99	8,53	İçi					
13 yıl ve üstü	90	46,51	8,28	Toplam	33661,166	381			
Toplam	382	48,21	9,39						

Çizelge 4.2.59.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F= 1,203 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.60. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-3 yıl arası	122	49,87	12,11	Gruplar	702,452	4	175,613	1,743	0,140
4-6 yıl arası	84	50,23	8,72	Arası					
7-9 yıl arası	51	50,77	9,13	Gruplar	37985,626	377	100,758		
10-12 yıl arası	35	53,48	9,43	İçi					
13 yıl ve üstü	90	52,77	8,68	Toplam	38688,078	381			
Toplam	382	1,08	10,07						

Çizelge 4.2.60.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F= 1,743 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.61. Öğretmenlerin özdisiplin/sorumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
1-3 yıl arası	122	56,33	9,62	Gruplar Arası	317,064	4	79,266	0,933	0,444
4-6 yıl arası	84	56,61	9,13	Gruplar İçi	32012,892	377	84,915		
7-9 yıl arası	51	58,78	8,11	Toplam	32329,956	381			
10-12 yıl arası	35	58,10	10,45						
13 yıl ve üstü	90	57,87	8,77						
Toplam	382	57,24	9,21						

Çizelge 4.2.61.'de görüldüğü gibi,öğretmenlerin özdisiplin/sorumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F= 0,933 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.62. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Var	205	48,44	9,92	245	2,109	0,036
Yok	42	44,99	8,24			

Çizelge 4.2.62.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. (p<0,05) Çocuk sahibi olan öğretmenlerin, çocukları olmayan öğretmenlere göre nevroitiklik kişilik özelliğine daha fazla sahip oldukları görülmüştür.

Çizelge 4.2.63. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Var	205	47,94	8,78	245	-1,150	0,251
Yok	42	49,64	8,64			

Çizelge 4.2.63.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.64. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Var	205	48,08	10,20	245	-1,146	0,884
Yok	42	48,32	8,82			

Çizelge 4.2.64.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.($p>0,05$)

Çizelge 4.2.65. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Var	205	51,99	9,41	245	2,275	0,024
Yok	42	48,46	7,69			

Çizelge 4.2.65.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.($p<0,05$)Çocuk sahibi olan öğretmenlerin, çocukları olmayan öğretmenlere göre uyumluluk/uzlaşabilirlik/geçimlilik kişilik özelliklerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür

Çizelge 4.2.66. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Var	205	58,59	9,14	245	2,654	0,008
Yok	42	54,53	8,39			

Çizelge 4.2.66.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin özdisiplin/sorumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Çocuk sahibi olan öğretmenlerin ,çocukları olmayan öğretmenlere göre özdisiplin/sorumluluk kişilik özelliklerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür

Çizelge 4.2.67. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Ortanın altı ve düşük	94	47,24	8,70	Gruplar Arası	277,013	2	138,507	1,519	0,220
Orta	263	48,47	9,72	Gruplar İçi	35463,101	389	91,165		
Ortanın Üstü	35	50,48	10,34	Toplam	35740,114	391			
Toplam	392	48,36	9,56						

Çizelge 4.2.67.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.($F=1,519$; $p > 0,05$)

Çizelge 4.2.68. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Ortanın altı ve düşük	94	46,32	8,69	Gruplar Arası	286,354	2	143,177	1,859	0,157
Orta	263	47,86	8,72	Gruplar İçi	29959,956	389	77,018		
Ortanın Üstü	35	49,41	9,39	Toplam	30246,311	391			
Toplam	392	47,63	8,79						

Çizelge 4.2.68.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,859 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.69. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Ortanın altı ve düşük	94	47,75	11,70	Gruplar Arası	198,608	2	99,304	1,127	0,325
Orta	263	48,05	8,27	Gruplar İçi	34287,614	389	88,143		
Ortanın Üstü	35	50,43	10,31	Toplam	34486,222	391			
Toplam	392	48,19	9,39						

Çizelge 4.2.69.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,127; p > 0,05)

Çizelge 4.2.70. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Ortanın altı ve düşük	94	50,03	8,97	Gruplar Arası	198,784	2	99,392	0,974	0,378
Orta	263	51,63	10,58	Gruplar İçi	39675,356	389	101,993		
Ortanın Üstü	35	50,41	9,14	Toplam	39874,140	391			
Toplam	392	51,14	10,09						

Çizelge 4.2.70.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=0,974 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.71. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Ortanın altı ve düşük	94	55,17	9,41	Gruplar Arası	587,432	2	293,716	3,501	0,031
Orta	263	57,86	9,02	Gruplar İçi	32636,216	389	83,898		
Ortanın Üstü	35	58,79	9,47	Toplam	33223,648	391			
Toplam	392	57,30	9,21						

Çizelge 4.2.71.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (F=3,501 ; p < 0,05) Orta ve ortanın üstü gelir düzeyine sahip olan öğretmenlerin , ortanın altı ve düşük gelir düzeyine sahip olan öğretmenlere göre özdisiplin/sorumluluk kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.2.72. Öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
İleri ve Ortanın Üstü	189	48,37	10,17	Gruplar Arası	23,890	2	11,945	0,130	0,878
Orta	165	48,50	8,76	Gruplar İçi	35713,694	388	92,046		
Ortanın altı ve Zayıf	37	47,61	10,04	Toplam	35737,584	390			
Toplam	391	48,35	9,57						

Çizelge 4.2.72.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin nevroitiklik alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=0,130 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.73. Öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
İleri ve Ortanın Üstü	189	47,40	9,28	Gruplar Arası	237,930	2	118,965	1,538	0,216
Orta	165	48,34	8,25	Gruplar İçi	30005,709	388	77,334		
Ortanın altı ve Zayıf	37	45,66	8,50	Toplam	30243,639	390			
Toplam	391	47,63	8,80						

Çizelge 4.2.73'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin dışadönüklük alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,538 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.74. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
İleri ve Ortanın Üstü	189	48,65	10,05	Gruplar Arası	94,053	2	47,027	0,532	0,588
Orta	165	47,96	8,42	Gruplar İçi	34326,991	388	88,472		
Ortanın altı ve Zayıf	37	47,07	10,07	Toplam	34421,044	390			
Toplam	391	48,21	9,39						

Çizelge 4.2.74.'da görüldüğü gibi,öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova) analizi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=0,532 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.75. Öğretmenlerin uyumluluk alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
İleri ve Ortanın Üstü	189	51,86	10,82	Gruplar Arası	219,164	2	109,582	1,074	0,343
Orta	165	50,57	9,50	Gruplar İçi	39591,649	388	102,040		
Ortanın altı ve Zayıf	37	49,78	8,76	Toplam	39810,813	390			
Toplam	391	51,12	10,10						

Çizelge 4.2.75.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin uyumluluk/uzlaşabilirlik/geçimlilik alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=1,074 ; p > 0,05)

Çizelge 4.2.76. Öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
İleri ve Ortanın Üstü	189	58,41	9,73	Gruplar Arası	448,950	2	224,475	2,657	0,071
Orta	165	56,27	8,73	Gruplar İçi	32774,534	388	84,470		
Ortanın altı ve Zayıf	37	56,25	8,26	Toplam	33223,484	390			
Toplam	391	57,30	9,22						

Çizelge 4.2.76.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin özdisiplin alt boyutu puanının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda,istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.(F=2,657 ; p > 0,05)

4.3. Motivasyon Ölçeğinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Ait Analiz Bulgular

Çizelge 4.3.1. Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Erkek	142	183,57	26068			
Avantajlar	Bayan	248	202,32	50177	15915	-1,6127	0,106
	Toplam	390					
Okul İçi	Erkek	142	193,58	27489			
Ortam	Bayan	248	196,59	48756	17336	-0,26	0,79
	Toplam	390					
	Erkek	142	185,23	26303			
Meslek	Bayan	248	201,37	49942	16150	-1,38	0,16
	Toplam	390					
Taraflar	Erkek	142	210,74	29926			
Arası	Bayan	248	185,94	45929	15301	-2,13	0,032
İlişki	Toplam	390					
	Erkek	142	200,68	28497			
Öğrenci	Bayan	248	191,73	47358	16730	-0,76	0,44
	Toplam	390					
	Erkek	142	198,54	28194			
Kişilik	Bayan	248	192,16	47272	16891	-0,55	0,58
	Toplam	390					

Çizelge 4.3.1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, taraflar arası ilişki alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık, erkek öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.2. Öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	30 yaş ve altı	73	188,4	1,164	3	0,762
	31-40 arası	128	189,64			
	41-50 arası	150	201,34			
	51 ve üstü	38	200,72			
	Toplam	389				
Okulîçi ortam	30 yaş ve altı	73	199,56	6,354	3	0,096
	31-40 arası	128	194,32			
	41-50 arası	150	203,7			
	51 ve üstü	38	154,18			
	Toplam	389				
Meslek	30 yaş ve altı	73	208,49	11,525	3	0,009
	31-40 arası	128	210,84			
	41-50 arası	150	186,88			
	51 ve üstü	38	147,78			
	Toplam	389				
İlişki	30 yaş ve altı	73	207,97	3,4	3	0,334
	31-40 arası	128	195,48			
	41-50 arası	150	183,26			
	51 ve üstü	38	209,71			
	Toplam	389				
Öğrenci	30 yaş ve altı	73	177,86	3,381	3	0,337
	31-40 arası	128	198,95			
	41-50 arası	150	193,29			
	51 ve üstü	38	216,36			
	Toplam	389				
Kişilik	30 yaş ve altı	73	189,85	3,559	3	0,313
	31-40 arası	128	188,56			
	41-50 arası	150	192,67			
	51 ve üstü	38	225,371,			
	Toplam	389				

Çizelge 4.3.2.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon ölçeği alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre , mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.($p<0,05$)

Çizelge 4.3.3. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 30 yaş altı ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	30 yaş ve altı	73	62,03	4528,5			
Meslek	51 yaş ve üstü	38	44,41	1687,5	946,5	-2,793	0,005
	Toplam	111					

Çizelge 4.3.3.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 30 yaş altı ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur($p<0,05$).Söz konusu farklılık ,30 yaş ve altındaki öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.4. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 31-40 yaş arası ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	31-40 yaş arası	128	89,55	11463			
Meslek	51 yaş ve üstü	38	63,11	2398	1657	-3,042	0,002
	Toplam	166					

Çizelge 4.3.4.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 31-40 yaş arası ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)Söz konusu farklılık,31 -40 yaş arası öğretmenlerin lehine çıkmıştır

Çizelge 4.3.5. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 41-50 yaş arası ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	41-50 yaş arası	150	98,36	14754			
Meslek	51 yaş ve üstü	38	79,26	3012	2271	-1,973	0,049
	Toplam	188					

Çizelge 4.3.5.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin 41-50 yaş arası ve 51 yaş üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)Söz konusu farklılık , 41-50 yaş arası öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.6. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	Evli	284	194,3	1,203	3	0,752
	Bekar	90	194,68			
	Dul	4	247			
	Boşanmış	12	212			
	Toplam	390				
Okulü ortam	Evli	284	193,57	0,352	3	0,95
	Bekar	90	201,28			
	Dul	4	192,38			
	Boşanmış	12	198,88			
	Toplam	390				
Meslek	Evli	284	182,76	16,177	3	0,001
	Bekar	90	225,94			
	Dul	4	189,25			
	Boşanmış	12	270,75			
	Toplam	390				
İlişki	Evli	284	193,88	1,093	3	0,779
	Bekar	90	199,35			
	Dul	4	145,38			
	Boşanmış	12	205,75			
	Toplam	390				
Öğrenci	Evli	284	204,17	8,649	3	0,034
	Bekar	90	175,29			
	Dul	4	161,13			
	Boşanmış	12	135,42			
	Toplam	390				
Kişilik	Evli	284	200,69	4,327	3	0,228
	Bekar	90	179,76			
	Dul	4	206,25			
	Boşanmış	12	152,08			
	Toplam	390				

Çizelge 4.3.6.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin medeni değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$)

Çizelge 4.3.7. Öğretmenlerin mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin evli ve bekar değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Medeni Durum	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Evli	284	177,51	50413,5			
Meslek	Bekar	89	219,02	19711,5	9943,5	-3,237	0,001
	Toplam	373					
	Evli	284	193,6	54981			
Öğrenci	Bekar	89	165,96	14770	14770	-2,147	0,032
	Toplam	373					

Çizelge 4.3.7.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin evli ve bekar değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)Mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda söz konusu farklılık , bekar öğretmenlerin lehine,öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutunda ise evli öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.8. Öğretmenlerin mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin evli ve boşanmış değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Medeni Durum	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Evli	284	145,87	41427,5			
Meslek	Boşanmış	12	210,71	2528,5	957,5	-2,62	0,009
	Toplam	296					
	Evli	284	150,64	42783			
Öğrenci	Boşanmış	12	97,75	1173	1095	-2,135	0,033
	Toplam	296					

Çizelge 4.3.8.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin evli ve boşanmış değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,mesleğe ve öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık

bulunmuştur. ($p < 0,05$) Mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda söz konusu farklılık , boşanmış öğretmenlerin lehine, öğrenciye ilişkin motivasyon alt boyutunda ise evli öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.9. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	Yüksekokul	92	197,39	0,759	2	0,684
	Üniversite	245	189,66			
	Yüksek lisans ve Doktora	43	180,55			
	Toplam	380				
Okul içi ortam	Yüksekokul	92	185,41	0,631	2	0,73
	Üniversite	245	190,55			
	Yüksek lisans ve Doktora	43	201,1			
	Toplam	380				
Meslek	Yüksekokul	92	168,7	9,926	2	0,007
	Üniversite	245	203,38			
	Yüksek lisans ve Doktora	43	163,76			
	Toplam	380				
İlişki	Yüksekokul	92	190,84	4,344	2	0,114
	Üniversite	245	184,27			
	Yüksek lisans ve Doktora	42	221,62			
	Toplam	379				
Öğrenci	Yüksekokul	92	195,17	1,997	2	0,368
	Üniversite	245	191,79			
	Yüksek lisans ve Doktora	42	168,23			
	Toplam	379				
Kişilik	Yüksekokul	91	200,52	1,769	2	0,413
	Üniversite	245	184,16			
	Yüksek lisans ve Doktora	42	196,76			
	Toplam	378				

Çizelge 4.3.9.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre ,mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutların da anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$)

Çizelge 4.3.10. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları yüksekokul ve üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Yüksekokul	92	146,67	13494			
Meslek	Üniversite	245	177,38	43459	9216	-2,63	0,009
	Toplam	337					

Çizelge 4.3.10.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları yüksekokul ve üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda söz konusu farklılık ,üniversite mezunu olan öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.11. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları üniversite ve yüksek lisans ve doktora değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Mezun Olunan Okul	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Üniversite	245	149	36504			
Meslek	Yüksek lisans ve Doktora	43	118,88	5112	4166	-2,233	0,026

Çizelge 4.3.11.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları üniversite ve yüksek lisans ve doktora değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda söz konusu farklılık ,üniversite mezunu olan öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.12. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	Yüksek öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	191,8	1,425	2	0,49
	Eğitim Fakültesi	139	203,84			
	Fen -Edebiyat Fakültesi	163	189,17			
	Toplam	389				
Okul içi ortam	Yüksek öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	197,79	2,964	2	0,227
	Eğitim Fakültesi	139	182,59			
	Fen -Edebiyat Fakültesi	163	204,1			
	Toplam	389				
Meslek	Yüksek öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	169,66	5,929	2	0,052
	Eğitim Fakültesi	139	202,94			
	Fen -Edebiyat Fakültesi	163	201,75			
	Toplam	389				
İlişki	Yüksek öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	202,66	2,534	2	0,282
	Eğitim Fakültesi	139	182,67			
	Fen -Edebiyat Fakültesi	162	200,27			
	Toplam	388				
Öğrenci	Yüksek öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	203,26	3,273	2	0,195
	Eğitim Fakültesi	139	202,95			
	Fen -Edebiyat Fakültesi	162	182,54			
	Toplam	388				
Kişilik	Yüksek öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü	87	196,78	0,073	2	0,964
	Eğitim Fakültesi	139	193,09			
	Fen -Edebiyat Fakültesi	161	193,28			
	Toplam	387				

Çizelge 4.3.12.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p>0,05$)

Çizelge 4.3.13. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	Kadrolu	359	194,71	1,052	2	0,591
	Sözleşmeli	20	205,83			
	Dışarıdan Ücretli	9	160,94			
	Toplam	388				
Okulîçi ortam	Kadrolu	359	193,4	0,68	2	0,712
	Sözleşmeli	20	214,1			
	Dışarıdan Ücretli	9	194,83			
	Toplam	388				
Meslek	Kadrolu	359	194	3,871	2	0,144
	Sözleşmeli	20	174,05			
	Dışarıdan Ücretli	9	259,78			
	Toplam	388				
İlişki	Kadrolu	359	193,21	1,448	2	0,485
	Sözleşmeli	20	188,75			
	Dışarıdan Ücretli	9	237			
	Toplam	388				
Öğrenci	Kadrolu	359	195,98	1,674	2	0,433
	Sözleşmeli	20	164,78			
	Dışarıdan Ücretli	9	180,06			
	Toplam	388				
Kişilik	Kadrolu	359	192,78	1,953	2	0,377
	Sözleşmeli	20	220,35			
	Dışarıdan Ücretli	9	162,39			
	Toplam	388				

Çizelge 4.3.13.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çalışma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p>0,05$)

Çizelge 4.3.14. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	Sayısal Dersler	89	184,87	12,164	5	0,033
	Sözel Dersler	101	179,06			
	Yabancı Dil	34	185,87			
	Sınıf Öğretmenliği	118	200,47			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	259,19			
	Uygulamalı Dersler	34	234,46			
	Toplam	389				
Okulî ortam	Sayısal Dersler	89	190,12	8,021	5	0,155
	Sözel Dersler	101	210,16			
	Yabancı Dil	34	226,72			
	Sınıf Öğretmenliği	118	178,5			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	203,92			
	Uygulamalı Dersler	34	184,87			
	Toplam	389				
Meslek	Sayısal Dersler	89	198,92	4,863	5	0,433
	Sözel Dersler	101	197,77			
	Yabancı Dil	34	216,81			
	Sınıf Öğretmenliği	118	178,71			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	193,88			
	Uygulamalı Dersler	34	211,68			
	Toplam	389				
İlişki	Sayısal Dersler	89	198,88	6,646	5	0,248
	Sözel Dersler	101	211,12			
	Yabancı Dil	34	207,94			
	Sınıf Öğretmenliği	118	181,89			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	157,88			
	Uygulamalı Dersler	34	178,5			
	Toplam	389				
Öğrenci	Sayısal Dersler	89	189,31	4,544	5	0,474
	Sözel Dersler	101	201,92			
	Yabancı Dil	34	169,87			
	Sınıf Öğretmenliği	118	204,66			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	198,77			
	Uygulamalı Dersler	34	174,01			
	Toplam	389				
Kişilik	Sayısal Dersler	89	205,99	11,439	5	0,043
	Sözel Dersler	101	178,31			
	Yabancı Dil	34	173,5			
	Sınıf Öğretmenliği	118	214,2			

	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	146,96			
	Uygulamalı Dersler	34	177,75			
	Toplam	389				

Çizelge 4.3.14.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutların da anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.($p<0,05$)

Çizelge 4.3.15. Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Medeni Durum	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Sayısal Dersler	89	48,92	4353,5			
Avantaj	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	69,19	899,5	348,5	-2,35	0,019
	Toplam	102					
	Sayısal Dersler	89	53,48	4760			
Kişilik	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	37,92	493	402	-1,808	0,071
	Toplam	102					

Çizelge 4.3.15.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$) Avantaja ilişkin motivasyon alt boyutunda söz konusu farklılık ,rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşının lehine, kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutunda ise sayısal dersler branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.16. Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Sayısal Dersler	89	57,69	5234			
Avantaj	Uygulamalı Dersler	34	73,29	2492	1129	-2,219	0,027
	Toplam	123					
	Sayısal Dersler	89	64,73	5761			
Kişilik	Uygulamalı Dersler	34	54,85	1865	1270	-1,398	0,162
	Toplam	123					

Çizelge 4.3.16.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sayısal dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, avantaja ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$) Söz konusu farklılık ,uygulamalı dersler branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.17. Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Sözel dersler	101	103,46	10449			
Avantaj	Sınıf Öğretmenliği	118	115,6	13641	5298	-1,444	0,149
	Toplam	219					
	Sözel dersler	100	98,37	9837			
Kişilik	Sınıf Öğretmenliği	117	118,09	13816	4787	-2,36	0,018
	Toplam	217					

Çizelge 4.3.17.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve sınıf öğretmenliği branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$) Söz konusu farklılık ,sınıf öğretmenliği branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.18. Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Sözel dersler	101	54,93	5548			
Avantaj	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	77,46	1007	397	-2,374	0,018
	Toplam	114					
	Sözel dersler	100	58,14	5813,5			
Kişilik	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	48,27	627,5	536,5	-1,043	0,297
	Toplam	113					

Çizelge 4.3.18.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, avantaja ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık ,rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.19. Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Sözel dersler	101	63,43	6406			
Avantaj	Uygulamalı Dersler	34	81,59	2774	1255	-2,412	0,016
	Toplam	135					
	Sözel dersler	100	67,18	6717,5			
Kişilik	Uygulamalı Dersler	34	68,46	2327,5	1667,5	-0,169	0,866
	Toplam	134					

Çizelge 4.3.19.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sözel dersler ve uygulamalı dersler branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney

“U” Testi sonuçlarına göre, avantaja ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık, uygulamalı dersler lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.20. Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Yabancı Dil	34	21,46	729,5			
Avantaj	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	30,65	398,5	134,5	-2,097	0,036
	Toplam	47					
	Yabancı Dil	34	24,78	842,5			
Kişilik	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	21,96	285,5	194,5	-0,659	0,51
	Toplam	47					

Çizelge 4.3.20.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin yabancı dil ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, avantaja ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p < 0,05$) Söz konusu farklılık, rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.21. Öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Branş	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Sınıf Öğretmenliği	118	63,97	7548,5			
Avantaj	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	84,42	1097,5	527,5	-1,881	0,06
	Toplam	131					
	Sınıf Öğretmenliği	117	67,65	7915,5			
Kişilik	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	46,12	599,5	508,5	-2,015	0,044
	Toplam	130					

Çizelge 4.3.21.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin avantaja ve kişiliğe ilişkin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre, avantaja ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$) Söz konusu farklılık ,rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşının lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.22. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin eşlerinin çalışması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Eşinin Çalışması	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Çalışıyor	211	143,32	30241,5			
Avantajlar	Çalışmıyor	76	145,88	11086,5	7875,5	-0,235	0,814
	Toplam	287					
Okul İçi	Çalışıyor	211	146,88	30992			
Ortam	Çalışmıyor	76	136	10336	7410	-1,008	0,313
	Toplam	287					
	Çalışıyor	211	150,83	31824,5			
Meslek	Çalışmıyor	76	125,05	9503,5	6577,5	-2,368	0,018
	Toplam	287					
	Çalışıyor	211	143,05	30183,5			
İlişki	Çalışmıyor	76	146,64	11144,5	7817,5	-0,33	0,742
	Toplam	287					
	Çalışıyor	211	140,71	29689,5			
Öğrenci	Çalışmıyor	76	153,14	11638,5	7823,5	-1,141	0,254
	Toplam	287					
	Çalışıyor	211	141,51	29859			
Kişilik	Çalışmıyor	76	150,91	11469	7493	-0,865	0,387
	Toplam	287					

Çizelge 4.3.22.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin eşlerinin çalışması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)Söz konusu farklılık , eşleri çalışan öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.23. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	1-5 yıl arası	5	20,4	4,701	5	0,453
	6-10 yıl arası	6	37,08			
	11-15 yıl arası	7	42			
	16-20 yıl arası	13	37,15			
	21-25 yıl arası	19	31,16			
	26 yıl ve üstü	17	34,38			
	Toplam	67				
Okuliçi ortam	1-5 yıl arası	5	21,8	9,345	5	0,096
	6-10 yıl arası	6	36,17			
	11-15 yıl arası	7	51,29			
	16-20 yıl arası	13	32,92			
	21-25 yıl arası	19	35,29			
	26 yıl ve üstü	17	29,09			
	Toplam	67				
Meslek	1-5 yıl arası	5	34,9	2,669	5	0,751
	6-10 yıl arası	6	28,58			
	11-15 yıl arası	7	26,5			
	16-20 yıl arası	13	39,54			
	21-25 yıl arası	19	34,05			
	26 yıl ve üstü	17	34,44			
	Toplam	67				
İlişki	1-5 yıl arası	5	47,7	4,125	5	0,531
	6-10 yıl arası	6	40,92			
	11-15 yıl arası	7	32,5			
	16-20 yıl arası	13	30,42			
	21-25 yıl arası	19	32,29			
	26 yıl ve üstü	17	32,79			
	Toplam	67				
Öğrenci	1-5 yıl arası	5	42,3	3,193	5	0,562
	6-10 yıl arası	6	23,67			
	11-15 yıl arası	7	28,14			
	16-20 yıl arası	13	33,65			
	21-25 yıl arası	19	34,39			
	26 yıl ve üstü	17	37,44			
	Toplam	67				
Kişilik	1-5 yıl arası	5	43,3	6,504	5	0,26
	6-10 yıl arası	6	39,58			
	11-15 yıl arası	7	20,14			
	16-20 yıl arası	13	30,35			
	21-25 yıl arası	19	37,45			
	26 yıl ve üstü	17	33,94			
	Toplam	67				

Çizelge 4.3.23.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.($p>0,05$)

Çizelge 4.3.24. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Kurumda Çalışma Süresi	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	1-3 yıl arası	121	192,62	2,151	4	0,708
	4-6 yıl arası	83	195,62			
	7-9 yıl arası	51	193,11			
	10-12 yıl arası	35	202,43			
	13 yıl ve üstü	90	176,81			
	Toplam	380				
Okulüçi ortam	1-3 yıl arası	121	194,34	3,638	4	457
	4-6 yıl arası	83	198,08			
	7-9 yıl arası	51	170,36			
	10-12 yıl arası	35	172,77			
	13 yıl ve üstü	90	196,65			
	Toplam	380				
Meslek	1-3 yıl arası	121	192,97	4,309	4	0,366
	4-6 yıl arası	83	184,45			
	7-9 yıl arası	51	216,64			
	10-12 yıl arası	35	176,63			
	13 yıl ve üstü	90	183,34			
	Toplam	380				
İlişki	1-3 yıl arası	121	191,49	1,793	4	0,774
	4-6 yıl arası	83	191,43			
	7-9 yıl arası	50	174,81			
	10-12 yıl arası	35	181,67			
	13 yıl ve üstü	90	198,36			
	Toplam	379				
Öğrenci	1-3 yıl arası	121	186,08	1,696	4	0,791
	4-6 yıl arası	83	201,26			
	7-9 yıl arası	50	196,26			
	10-12 yıl arası	35	187,16			
	13 yıl ve üstü	90	182,51			
	Toplam	379				
Kişilik	1-3 yıl arası	121	184,32	2,286	4	0,63
	4-6 yıl arası	82	180,44			
	7-9 yıl arası	50	189,27			
	10-12 yıl arası	35	204,81			
	13 yıl ve üstü	90	198,89			
	Toplam	378				

Çizelge 4.3.24.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre , anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.($p>0,05$)

Çizelge 4.3.25. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çocuklarının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Çocuk	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Mann-Whitney "U"	Z	P
	Var	205	124,56	25535,5			
Avantaj	Yok	42	121,25	5092,5	4189,5	-0,28	0,780
	Toplam	247					
	Var	205	123,35	25286			
Okul İçi Ortam	Yok	42	127,19	5342	4171	-0,327	0,744
	Toplam	247					
	Var	205	119,56	24509,5			
Meslek	Yok	42	145,68	6118,5	3394,5	-2,203	0,028
	Toplam	247					
	Var	205	122,87	25187,5			
İlişki	Yok	42	129,54	5440,5	4072,5	-0,562	0,574
	Toplam	247					
	Var	205	125,96	25822,5			
Öğrenci	Yok	42	114,42	4805,5	3902,5	-0,971	0,331
	Toplam	247					
	Var	205	125,91	25811,5			
Kişilik	Yok	42	114,68	4816,5	3913,5	-0,946	0,344
	Toplam	247					

Çizelge 4.3.25.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çocuklarının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney “U” Testi sonuçlarına göre,mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. ($p<0,05$)Söz konusu farklılık , çocukları olmayan öğretmenlerin lehine çıkmıştır.

Çizelge 4.3.26. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Gelir Düzeyi	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	Düşük	32	174,73	5,79	3	0,122
	Ortanın Altında	61	179,61			
	Orta	262	204,82			
	Ortanın Üstü	35	172,39			
	Toplam	390				
Okulüç ortam	Düşük	32	154,78	4,909	3	0,179
	Ortanın Altında	61	200,02			
	Orta	262	198,18			
	Ortanın Üstü	35	204,77			
	Toplam	390				
Meslek	Düşük	32	237,75	5,188	3	0,159
	Ortanın Altında	61	188,51			
	Orta	262	192,8			
	Ortanın Üstü	35	189,26			
	Toplam	390				
İlişki	Düşük	32	208,91	2,336	3	0,506
	Ortanın Altında	61	188,93			
	Orta	261	191,74			
	Ortanın Üstü	35	217,16			
	Toplam	389				
Öğrenci	Düşük	32	205,02	0,883	3	0,829
	Ortanın Altında	61	203,7			
	Orta	261	192,6			
	Ortanın Üstü	35	188,54			
	Toplam	389				
Kişilik	Düşük	32	194,72	2,596	3	0,458
	Ortanın Altında	61	208,11			
	Orta	260	188,83			
	Ortanın Üstü	35	212,71			
	Toplam	388				

Çizelge 4.3.26.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. ($p>0,05$)

Çizelge 4.3.27. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt boyut	Okul İmkanları	N	Sıralamalar Ortalaması	ki- kare	sd	p
Avantaj	İleri	45	214,2	2,653	4	0,618
	Ortanın Üstü	144	191,09			
	Orta	163	192,41			
	Ortanın Altında	28	188,09			
	Zayıf	9	229,94			
	Toplam	389				
Okulüçi ortam	İleri	45	159,82	9,467	4	0,05
	Ortanın Üstü	144	185,77			
	Orta	163	207,98			
	Ortanın Altında	28	219,57			
	Zayıf	9	207			
	Toplam	389				
Meslek	İleri	45	168,8	4,442	4	0,35
	Ortanın Üstü	144	200			
	Orta	163	201,07			
	Ortanın Altında	28	187,79			
	Zayıf	9	158,44			
	Toplam	389				
İlişki	İleri	45	192,11	3,21	4	0,523
	Ortanın Üstü	143	192,38			
	Orta	163	195,61			
	Ortanın Altında	28	182,65			
	Zayıf	9	255,94			
	Toplam	388				
Öğrenci	İleri	45	201,9	5,093	4	0,278
	Ortanın Üstü	143	191,2			
	Orta	163	195,35			
	Ortanın Altında	28	216,93			
	Zayıf	9	124,83			
	Toplam	388				
Kişilik	İleri	45	217,87	7,017	4	0,135
	Ortanın Üstü	142	205,73			
	Orta	163	180,15			
	Ortanın Altında	28	177,41			
	Zayıf	9	191,94			
	Toplam	387				

Çizelge 4.3.27.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin motivasyon alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çalıştığı okul imkanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.($p>0,05$)

4.4. Kişilik Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları İlişkisi Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

Çizelge 4.4.1. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin motivasyon ölçeği avantajlar alt boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova) analizi

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Avantajlar	91	45,00	8,40	Gruplar Arası	1449,186	5	289,837	3,371	0,005
Okul İçi Ortam	61	49,11	13,07	Gruplar İçi	33019,116	384	85,987		
Meslek	48	48,90	8,73						
Taraflar Arası İlişki	40	47,22	9,50						
Öğrenci	47	49,43	8,13						
Kişilik	103	49,99	7,81	Toplam	34468,302	389			
Toplam	390	48,20	9,41						

Çizelge 4.4.1.de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin motivasyon ölçeği avantajlar alt boyutuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova) analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (F=3,371 ; p < 0,05) Avantajlar alt boyutunu son sırada tercih eden öğretmenler , ilk sırada tercih eden öğretmenlere göre yeniliklere açık olma kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.4.2. Öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin motivasyon ölçeği okul içi ortam alt boyutuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Var.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
				Kay.					
Avantajlar	113	47,37	8,44	Gruplar Arası	1255,741	5	251,148	2,90	0,014
Okul İçi Ortam	106	46,72	8,79						
Meslek	53	50,36	12,7						
Taraflar Arası İlişki	55	51,57	7,99						
Öğrenci	41	48,02	9,46						
Kişilik	22	46,37	8,60	Toplam	34468,302	389			
Toplam	390	48,20	9,41						

Çizelge 4.4.2.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yeniliklere açık olma alt boyutu puanının öğretmenlerin motivasyon ölçeği okul içi ortam alt boyutuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans(Anova)analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. (F=2,904 ; p < 0,05)Okul içi ortam alt boyutunu dördüncü sırada tercih eden öğretmenler , bir ve ikinci sırada tercih eden öğretmenlere göre yeniliklere açık olma kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özellikleri, demografik özellikleri ile motivasyonlarının arasındaki ilişkinin var olduğu bu araştırmanın sonuçlarıyla ortaya konmuştur. İnsanların gereksinimleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Kişinin yaşamı ve çevresi, öğrenimi sosyal statüsü gereksinimlerinin belirli yönlerde oluşmasında önemli etkiye sahiptir. Buradan yola çıkarak bireylerin kendilerini tanımaları, olumlu kişilik özellikleri kazanmaları açısından motivasyonun önemi ortaya konmaktadır.

Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının öncelik sıralamasını incelediğimizde taraflar arası ilişki alt boyutu olan öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler, eski öğrencilerin arayıp sorması, öğrencilerin geri veri sağlaması, karşılıklı sevgi ve saygıyı hissetme öğretmenlerin motivasyon faktörleri sıralama ölçeğinde ilk sırayı alırken, okul içi ortama ilişkin alt boyut olan iş ortamının huzuru, iş ortamının uygar oluşu, gerekli tüm imkanların sağlanması son sırada yer almıştır.

Çalışmamız sonucunda erkek öğretmenlerin motivasyonu taraflar arası ilişki alt boyutunda bayan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Kırel, (1999), kadın ve erkeklerin işsel motivasyon unsurlarının birbirinden zaman zaman farklılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Kadın ve erkeklerin aynı iş özelliklerini eşit çekicilikte bulmalarına rağmen, kadınların işyerlerinde düşük beklentilere sahip olduklarını ve böylece benzer durumlarda erkeklerden daha çok tatmin oldukları gözlemlemiştir. Sonuçta motivasyonun, kadın ve erkek ayırımından çok beklenti düzeyiyle ilgili olduğunu söylemek daha doğru bir yaklaşım olabilir.

Öğretmenlerin motivasyonlarının mesleğe ilişkin alt boyutunda elli bir yaş ve üstü yaş grubunda daha düşük olduğu çıktığı ortaya çıkmıştır. Ormancıoğlu(1995), işe başlangıcın hemen ardından, genç çalışanların motivasyonlarının yüksek olduğunu, birkaç yıldan sonra hızla düştüğünü ve daha sonra işlerine devam ettikleri sürece yükselmeye başladığını vurgulamıştır. Bu bulguların açıklanmasından sonra , ilk motivasyonun, işin yeniliği nedeniyle olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, kıdem ve güvenliğin eksikliği belirsizlik

nedeniyle oldukça hızlı bir şekilde motivasyon düşmeye başlar. Bu sonuç alanda yapılan çalışmaların sonuçlarına uymaktadır.

Öğretmenlerin motivasyonlarının öğrenciye ilişkin alt boyutunda evli öğretmenlerin puanları bekar ve boşanmış olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Motivasyon ölçeğinin mesleğe ilişkin alt boyutunda ise bekar ve boşanmış olan öğretmenlerin puanları evli olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Çalışmamız sonucunda üniversite mezunu olan öğretmenlerin motivasyonları mesleğe ilişkin alt boyutunda yüksek okul ve yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Çalışmamız sonucunda branşı rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin motivasyonlarının avantaja ilişkin alt boyutunda branşı yabancı dil, sınıf öğretmenliği, sayısal dersler ve sözel dersler olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Branşı uygulamalı dersler olan öğretmenlerin ise branşı sayısal dersler olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Çalışmamızda branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin motivasyonları kişiliğe ilişkin alt boyutunda, branşı sözel dersler olan öğretmenler ve yine aynı boyutta branşı sayısal dersler olan öğretmenlerin branşı rehberlik ve psikolojik danışmanlık olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Akçamete ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda, eğitim şekli (öğretmen ya da benzeri eleman yetiştiren kurumlardan mezun olanlar ve diğer kurumlardan mezun olanlar) ve görev süresinin iş tatminini ve motivasyonu kişiler arası ilişkiler boyutunda ortak etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin, aldıkları eğitimle ilgili alanda görev yapmadıkları için iş tatmini ve motivasyonlarının çok düşük olduğu, fırsat bulduklarında alanlarına geri dönme eğiliminde oldukları görülmüştür (Azar ve Henden, 2003). Belirtmiş olduğumuz sonuçlar yapmış olduğumuz sonuçlarla örtüşmektedir.

Çalışmamızda eşleri çalışan öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda puanlarının eşleri çalışmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmamızda çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon alt boyutunda puanlarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin kişiliklerinde en fazla öz disiplin ve sorumluluğa rastlanırken dışadönüklük

en az rastlanan özelliktir. Ekşi (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada en fazla öz disiplin ve sorumluluğa ,en az duygusal dengesizliğe rastlamıştır.

Çalışma sonucu erkek ve kadın öğretmenlerin benzer şekilde dışa dönük olduklarının ifade edilebilir olduğunu göstermiştir. Demirci (2003) ise bayan öğretmenlerin daha çok dışa dönük kişilik özelliğine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mete (2006) ise Bu sonuç öğretmenlerin çalıştıkları yerlerdeki toplumun yapısı ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Mete (2006) , duygusal dengesizlik özelliklerinin bayan ve erkek öğretmenler arasında farklı olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Kadınların duygularından dolayı duygusal tutarsızlık puanlarının daha yüksek çıkması beklenen bir sonuç iken, kadın öğretmenlerin aile reisliği, ev ve çalışma hayatının getirdiği sorumluluklar ile birlikte yüklendikleri misyonlarında duygularla hareket etmenin yerini, reel ve belki de radikal kararlar alma devrinin yaşıyor olmasına bağlayabiliriz.

Öğretmenlerin yeniliklere açık olma durumlarında cinsiyet değişkenine göre farklılık tespit edilememiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin yeniliklere açık olma düzeyleri birbirine yakındır. Bu durumun ve cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan değerlendirme sonuçlarının sonucunda ortaya çıkan farklılıkların yok denecek kadar az olmasının temel sebebi olarak 21. yüzyıl dünyasında kadın, erkek rollerinin ve görevlerinin hatta sorumluluklarının birbirlerine çok yakın hale gelmiş olması ile açıklayabiliriz.

Çalışmamızda 31-40 yaş arası öğretmenler, 30 yaş ve altı olan öğretmenlere göre daha çok yeniliklere açık olma kişilik özelliği göstermiştir.Yeniliklere açık olma, kişiler arası ilişkilere açık olmaktan çok , deneyimlere açık olma anlamındır.York-John (1992), orta yaş grubunun ,yaşama karşı daha açık,sorgulayıcı ve araştırmacı bir tavır içerisinde olduklarını belirtmektedir.

Çalışmamızda 41-50 yaş arası ve 51yaş ve üstü olan öğretmenler , 30 yaş ve altı olan öğretmenlere göre daha çok özdisiplin/sorumluluk ve uyumluluk/uzlaşabilirlik/geçimlilik kişilik özelliğine sahiptirler.

Çalışmamızda evli olan öğretmenlerin bekar olan öğretmenlere göre daha çok özdisiplin/sorumluluk kişilik özelliğine sahiptirler. Somer 1998, bu kişilik özelliğinin süper-ego kavramının bu boyutla ilgili olduğuna ulaşmıştır. Süper egonun toplumumuzda özellikle anne babaların değer yargılarını temsil ettiği gibi evli öğretmenlerinde bekarlara oranla aynı standartlarını temsil ettiğini düşünebiliriz.

Yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin özdisiplin/sorumluluk puanlarının üniversite mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Fen-Edebiyat mezunu olan öğretmenlerin yeniliklere açık olma puanlarının yüksek öğretmen ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yüksek öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin uyumluluk/uzlaşabilirlik/geçimlilik puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada yer alan kişilik özelliklerinin branşlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenliği, yabancı dil,uygulamalı dersler (Resim,Beden,Müzik,İş Eğitimi), ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı öğretmenlerin sayısal dersler branşı öğretmenlerine göre dışadönük kişilik özelliği puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.Bu öğretmenler branşları gereği daha sosyal, konuşkan, atılgan ve dışadönük olmaları şaşırtıcı bir sonuç değildir.

Yeniliklere açık olma kişilik özelliği boyutunda sözel dersler ve rehber ve psikolojik danışmanlık branşı öğretmenlerinin hem sayısal dersler branşındaki öğretmenler hem de sınıf öğretmenleriyle farklılıklar arzemektedir.Sayısal dersler branşındaki öğretmenlerin hem sözel dersler hem de rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşına göre daha az yeniliklere açık olma kişilik özelliğine sahip olduğu görülmektedir.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı öğretmenlerin yabancı dil , sınıf öğretmenliği ve sözel dersler branşı öğretmenlerine göre daha çok yeniliklere açık olma kişilik özelliğine sahiptir.

Sözel dersler branşı öğretmenlerin yeniliklere açık olma kişilik özelliği puanları sınıf öğretmenlerinkine göre daha yüksek iken dışadönüklük özelliği puanları rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı öğretmenlerine göre daha düşük çıkmıştır

Çalışmamızda ayrıca yirmi altı yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin uyumluluk/geçimlilik/uzlaşabilirlik ve öz disiplin/sorumluluk kişilik özelliği puanlarının 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.Kaynak 1997,iş deneyimi az olan kişiler genelde gerçekçi olmayan beklentilerini zamanla iş yaşamının doğrularına göre ayarladığı sonucuna ulaşmıştır..İş deneyimi az olan insanların sosyal ilişkilerinin zayıf ,işbirliğine kapalı,dikkati kolay dağılan daha az kontrol ve disiplin sahibi olduklarını düşünebiliriz.

Çocuk sahibi olan öğretmenlerin nevroitiklik, özdisiplin/sorumluluk ve uyumluluk/geçimlilik/uzlaşabilirlik kişilik özelliğinin puanlarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlere göre daha olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarıyla duygularını yoğun yaşamalarından dolayı öğrencileriyle bu anlamda tutarsızlık yaşamalarına sebep oluyor olabilecekleri düşünülebilir. Öğretmenlerin kendi çocuklarıyla iletişimi ve sosyal olma davranışlarını teşvik etmesiyle yumuşak başlı, sakin, uyumlu ve hoşgörülü öğretmen özelliğinin ortaya çıkması doğaldır.

Gelir düzeyi orta ve ortanın üstünde olan öğretmenlerin öz disiplin/sorumluluk kişilik özelliği puanı gelir düzeyi ortanın altı ve düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Somer (1998),öz disiplinin öz kontrolle ilişkili olduğunu düşünmektedir. Bu boyutun düşük ucunda yer alanların daha dikkatsiz harcamalar yapabileceklerini düşünebiliriz.

Son olarak, öğretmenlerin kişilik ölçeği ve motivasyon ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi(anova) sonucunda, motivasyon ölçeğinin avantajlar ve okul içi ortam alt boyutu ile yeniliklere açık olma kişilik özelliği arasında, anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Motivasyon ölçeğinde, avantajlar alt boyutunu son sırada tercih eden öğretmenlerin, ilk sırada tercih eden öğretmenlere göre yeniliklere açık olma kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Motivasyon ölçeğinde, okul içi ortam alt boyutunu dördüncü sırada tercih eden öğretmenler, bir ve ikinci sırada tercih eden öğretmenlere göre yeniliklere açık olma kişilik özelliklerine daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Çalışmamız hem daha önceki yapılmış çalışmaların sonuçlarını destekleyen, hem de farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın amaca hizmet edebilmesi için araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak şu *önerilerde* bulunulabilir:

İnsan karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık psiko-sosyal yapının en temel yönlerinden birisi de bireyin motivasyonudur. Çalışanı harekete geçiren (motive eden)gücün kaynağı,bireyin ihtiyaçlarıdır.Kişinin işyerindeki rolünü hedeflediği biçimde yapması için maddi ve manevi ihtiyaçlarının giderilmiş olması gerekmektedir.İhtiyaçların giderilme

düzeıı kişiden kişııe ve kişilik özelliklerine göre değişebilmektedir.

Bütün eğitim kurumlarının temel amacı, işinde mutlu, uyumlu çalışanlara sahip olmaktır.Çünkü ancak,işinde uyumlu ve mutlu bireylerin ulaşacakları verim ,performans ve kalitenin özlenen düzeyde olacağı bilinmektedir.Burada amaç bireylerin bütün ihtiyaçlarının karşılanması değil kişi ile arasında temelde bir uyum sağlanması ve kişinin kuruma bağlılığını gerçekleştirecek motivasyon ve özendirme araçlarının kullanılmasıdır.Genel olarak çalışanların motivasyon düzeyi, kurumun moral düzeyi ve örgütsel iklim ,kurumun yeniliğe açık oluşu ve değişme direnci ,bireysel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ,çalışanlarının beklentilerinin karşılanma düzeyi,kurumun hedef ve amaçları,çalışanların geleceğe yönelik umutları ve benzeri durumlardan etkilenir.

Bu bağlamda;

- Motivasyon ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkan sonuçlarından yola çıkarak, öğretmenlerin öncelikli olarak kendilerini tanımalarına yardımcı olunacak çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlere olumlu kişilik özellikleri kazandıracak, seminer, hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir.
- Üniversite eğitimi sırasında öğretmen adayları ve diğer meslek mensupları adaylarının meslekleri hakkında daha gerçekçi beklentiler geliştirmelerine yardımcı olacak yeni yaklaşımlar ve eğitim model ve içeriklerin geliştirilmesi uygun olacaktır.
- Öğretmenlerin motivasyonlarını canlı tutacak artıracak somut kriterler ve hedefler konmalıdır.
- Özellikle genel tatminlerinin düştüğü kıdem ve yaş gruplarında teşvik edici ödüllendirmeler ve görevde yükselme imkanları sağlanarak motivasyon düzeyleri üst seviyede tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Atkinson, R. L., 1998, **Psikolojiye Giriş**, (Çev:Y. Alogan), Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Akkoyun, F., 1995, **Danışma Psikolojisi Kuramları**, 72 TDFO Ltd. Şti., Ankara.
- Aydın, A., 2001, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Azar, A., Henden, R., 2003, “Alan Dışından Atanmanın İş Doyumuna Etkileri: Sınıf Öğretmenliği Örneği”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Kasım Sayısı, s.323-349.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., 1991, “The Big Five Personality Dimensions and Job Performance”. **Personnel Psychology**, Vol.44, p.147.
- Baymur, F., B., 1996, **Genel Psikoloji**, İnkilap Kitapevi, İstanbul.
- Baysal. A., 1995, **Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baysal, C., Tekarslan E., 2004, **İşletmeciler için Davranış Bilimleri**, Avcil Basım Yayım, İstanbul.
- Berne, E., 1992, **Hayat Denen Oyun**, (Çev:S. Sargut), Yaprak Yayınları, İstanbul.
- Burger, J. M., 2006, **Kişilik**, (Çev:İ. D. E. Sarioğlu), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Coleman, J. C., 1994, **Abnormal Psychology and Modern Life**, Scott Foresman Com.,Dallas.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., Dye, D. A., 1991, “Facet Seales for Agreeableness and Conscientiousness: a Revision of the Personality Inventory”, **Personality and Individual Differences**, Vol. 12, pp. 887–898.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., 1992, “Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor (NEO-FFI)”, **Inventory Profesional Manual**, (Odessa, FC: Par), pp. 323-357.
- Cüceloğlu, D., 1997, **İnsan ve Davranışı:Psikolojinin Temel Kavramları**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çermik, E., 2001, “**Ortaöğretim Fizik Öğretmenlerinin Profili, İş Tatmini ve Motivasyonu**” Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Deary, Ian,1993 “**Personality Traits Are Alive and Well**”, *The Psychologist*, Temmuz 299-311.
- Demirci, S., 2003, **Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle İş Doyumu**

- Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, K.T.Ü., Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Erdoğan, İ.,1997, **İşletmelerde Davranış**, Dönence Yayınları,İstanbul
- Eren, E., 2001, **Yönetim ve Organizasyon**, Beta Yayınları, İstanbul
- Eren, E., İstanbul,2004,**Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**,8.Basım,Beta Yayınları
- Eroğlu, F., 1998, **Davranış Bilimleri**. 4.Basım, Beta Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Ekşi, H.,2004, “Kişilik ve Başaçıkma: Başaçıkma Tarzlarının Durumsal ve Eğilimsel Boyutları Üzerine Çok Yönlü Bir Araştırma”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, s.81-98.İstanbul.
- Ensari,H. ve Tuzcuoğlu, N., 1995, “**Marmara Üniversitesine Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yıldıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü Üzerine Bir Araştırma**”,İstanbul.
- Evans, I. R., 1999, **Jean Piaget İnsan ve Fikirleri**, (Çev:Ş. Çifçioğlu), Doruk Yayıncılık, Ankara.
- Gençay, İ., 1997 “**Personeli Tanımının İş Tatmini ile İlişkisi ve Uygulamadan Örnekler**”Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gençtan, E., 1988, **Psikanaliz ve Sonrası**, 3. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Goldberg, L. R., 1992, “The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure”, **Psychological Assessment**, Nr. 4, pp. 26-42.
- Goldberg, L. R., 1993, “The Structure of Phenotypic Personality Traits”, **American Psychologist**, Nr. 48, pp. 26-34.
- Goldberg, L. R., 1995, “What Hell Took So Long?”, **In Personality Research**, New Jersey, pp.408-422.
- Gökçe, B., 1992, **Toplumsal Bilimlerde Araştırma**, Savaş Yayınları, Ankara.
- Güney S., 1997, **Davranış Bilimleri**, Kara Harp Okulu Basımevi,İstanbul.
- Gülgöz, S., 2006, **NEO.FFI Kişilik Envanterinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması**, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Koç Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul.
- Huston, J.,Haziran,1995, ”**How Learning Style And Personality Type Can Effect Performance?**”The Health Care Supervisor, 38-43.
- Johnson, J. A., 1993, “Clarification of the Five-Factor Model With the Abridged Big Five Dimensional Circumplex”, **Journal of Personality and Social Psychology**, Nr. 65, pp. 563-576.

- Judge, T. A. Ve diğeri, 2002, "Images of the Familiar Individual Differences and Implicit Leadership Theories", **Personality and Individual Differences**, Nr. 29, pp.29.
- Karasar, N., 2001, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Karasar, N., 2003, **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Kaynak, T., 1997, **Organizasyonel Davranış ve Yönlendirilmesi**, İstanbul.
- Kırel, Ç., 1999, "Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi", **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**, c:28, s:2 Kasım.
- Köknel Ö., 1980, **Tıpta Ruhbilim**, Bozak Matbaası, İstanbul.
- Köknel Ö., 1984, **Kişilik**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Köknel, Ö., 1993, **Davranış Bilimleri**, Yayımlı Matbaası, İstanbul.
- Köktürk T., Gürdal A., Köktürk M., Uzgören C., Mayıs 2000 "The Importance of the Comparison of Teachers and students Perceptions of Motivational Factors", 7'th Workshop on Achievement and Task Motivation and Earliness: Motivation and Emotion , University of Leuven, Belçika, 12-15.
- MacDonald, K., 1995, "Evolution, the Five-Factor Model and Levels of Personality", **Journal of Personality**, Nr.63, pp. 525-567.
- McCrae, R. R., John, O. P., 1990, "An Introduction to the Factor Model and Its Applications", **Journal of Personality**, Vol. 2, pp,305-321.
- Mete C., 2006 "İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Munn, Norman, 1968, **İnsan İntibaklarının Esasları**, Çeviri Nahit Tendar, İstanbul.
- Oğuzkan, F., 1987, **Öğretmenliğin Üç Yönü**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Ormancıoğlu, P., 1995, **İşten Ayrılma Düşüncesinin Kişilik Özellikleri ve İş Tatmini Açısından İncelenmesine Yönelik Basın Sektöründe Bir Uygulama**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Öztabağ, L., 1972, **Psikolojide İlk Adım**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Öztabay, L., 1994, **Psikolojide İlk Adım**, İnkılap ve Aka Yayınevi, İstanbul.
- Özdayı, N., İstanbul, 1990, "Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi" İstanbul Üniversitesi Doktora Tezi
- Özkalp E., ve Kırel Ç., 2001, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma

Çalışmaları Vakfı Yayın No:149, Eskişehir.

Paunonen, S. V. Ve diğerleri, 2001, "Personality Structure Across Cultures: A Multimethod Evaluation", **Journal of Personality and Social Psychology**, Nr. 62, pp. 447-456.

Penfield, Robert, V.,Ankara,1969,"**Örgütte Beşeri Münasebetler**" Çeviri:Reşan Taşcıoğlu.

Savran, C., 1993, **Sıfat Listesinin (ACL) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlilik, Güvenilirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi**, İstanbul.

Schultz, D. P., Schultz, S. E., 2002, **Modern Psikoloji Tarihi**, (Çev:Y.Aslay), Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Sneed, C. D., 2002, "Correlates and Implications for Agreeableness in Children", **Journal of Psychology**, Vol. 136, Nr. 1, pp.134-148.

Somer, O., 1998, "Türkçe'de Kişilik Özelliğini Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beş Faktör Analizi", **Türk Psikoloji Dergisi**, Nr.21, ss.35-62.

Somer, O., Goldberg, L. R., 1999, "The Structure of Turkish Trait Descriptive Adjectives", **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol.3, Nr. 76, pp.431-450.

Sözen U., 1980,"**Örgütlenme Kuramı-Karşılaştırmalı Bir İrdeleme**"İlksan Matbaası, Ankara.

Şimşek Şerif ve Diğerleri, 2003, **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**,Adım Matbaacılık, Konya.

Tınar, M. Y., 1999, "Çalışma Yaşamı ve Kişilik", **Mercek Dergisi**, MESS, Nisan Sayısı.

Uyan Gül, 2002, "**Öğretmenlerin İş Değerleri,Kişilik Özellikleri ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**" MEB'na bağlı Resmi ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Araştırma,İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Uzgören G.,Ceyda, 1999 "**İlköğretim Okulları İkinci Kademe İngilizce Öğrencilerinin Motivasyonu**" Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ündar, E., 2005, **Okul Öncesi Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin İş Tatminleri Üzerindeki Etkisi**", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

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

Yanbaşı, G., 1990, **Kişilik Kuramları**, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.

York, K. L., John, O. P., 1992, “The Four Faces of Eve: A Typological Analysis of Women’s Personality at Midlife”, **Journal of Personality and Social Psychology**, Nr. 63, pp. 494-508.

EKLER:

EK 1- Kişisel Bilgi Formu

EK 2- Beş Faktör Kişilik Envanteri Testi

EK 3- Motivasyon Faktörleri Öncelikler Sıralaması Ölçeği

EK 4- Valilik İzni

Ek 5- Rektörlük Yazısı

ÖZGEÇMİŞ
Handan OKTAY

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi	30.10.1978
Doğum Yeri	Kırıkkale
Medeni Durumu:	Evli

Eğitim :

Lise	1993-1996	Kırıkkale Anadolu Lisesi
Lisans	1996-2000	İstanbul Üniversitesi Fen Fak., Matematik Bölümü
Yüksek Lisans	2001-2003	Yıldız teknik Üniversitesi Fen Bil. Enstitüsü, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği

Çalıştığı Kurumlar:

2001-2007	İstek Özel Belde Lisesi
-----------	-------------------------