



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
İŞ TATMİNLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Cengiz METE

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL - 2006



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
İŞ TATMİNLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Cengiz METE

DANIŞMAN

Doç. Dr. Halil EKŞİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL - 2006

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-------------|
| İÇİNDEKİLER | I |
| ÇİZELGE LİSTESİ | III |
| ÖNSÖZ | XIII |
| ÖZET | XIV |
| ABSTRACT | XV |
| BÖLÜM 1 | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. PROBLEM DURUMU..... | 1 |
| 1.2. PROBLEM CÜMLESİ..... | 4 |
| 1.2.1. ALT PROBLEMLER..... | 4 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ..... | 5 |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI..... | 5 |
| 1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI..... | 5 |
| 1.6. TANIMLAR..... | 6 |
| BÖLÜM 2 | 7 |
| İLGİLİ LİTERATÜR | 7 |
| 2.1. İŞ TATMİNİ..... | 7 |
| 2.1.1. İŞ TATMİNİN TANIMI VE ÖNEMİ..... | 7 |
| 2.1.2. İŞ TATMİNİN ETKİLEYİN FAKTÖRLER..... | 9 |
| 2.1.2.1. İŞ İLE İLGİLİ FAKTÖRLER..... | 9 |
| 2.1.2.1.1. ÜCRET..... | 9 |
| 2.1.2.1.2. İŞİN ÖZELLİKLERİ..... | 10 |
| 2.1.2.1.3. İLERLEME (TERFİ) OLANAK LARI..... | 11 |
| 2.1.2.1.4. ÇALIŞMA ARKADAŞ LARIYLA İLİŞKİ..... | 11 |
| 2.1.2.1.5. YÖNETİCİ (LİDER) İLE İLİŞKİLER..... | 11 |
| 2.1.2.1.6. FİZİKSEL ÇALIŞMA KOŞULLARI..... | 12 |
| 2.1.2.2. BİREYSEL FAKTÖRLER..... | 12 |
| 2.1.2.2.1. YAŞ..... | 13 |
| 2.1.2.2.2. KİŞİLİK..... | 13 |
| 2.1.2.2.3. DENEYİM..... | 13 |
| 2.1.2.2.4. EĞİTİM DÜZEYİ VE ZEKA..... | 14 |
| 2.1.2.2.5. CİNSİYET..... | 14 |
| 2.1.2.2.6. BEKLENTİ..... | 15 |
| 2.1.3. İŞ TATMİNİN SONUÇ LARI..... | 15 |
| 2.1.3.1. İŞLETME AÇISINDAN SONUÇ LARI..... | 15 |
| 2.1.3.1. İŞGÖREN AÇISINDAN SONUÇ LARI..... | 16 |
| 2.2. KİŞİLİK..... | 17 |
| 2.2.1. KAVRAM OLARAK KİŞİLİK..... | 17 |
| 2.2.2. KİŞİLİK TANIM LARI..... | 19 |
| 2.2.3. KİŞİLİĞİ BELİRLEYEN FAKTÖRLER..... | 20 |
| 2.2.4. KİŞİLİK TİPLERİ..... | 22 |
| 2.2.5. KİŞİLİK KURAMLARI..... | 24 |
| 2.2.5.1. SİGMUND FREUD'UN PSİKANALİTİK KURAMI..... | 24 |
| 2.2.5.2. ALFRED ADLER- BİREYSEL PSİKOLOJİK KURAMI..... | 28 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.5.3. CARL GUSTAV JUNG'IN ANALİTİK KURAMI | 30 |
| 2.2.5.4. ERİCH FROMM'UN KİŞİLİK KURAMI..... | 31 |
| 2.2.5.5. KAREN HORNEY'İN KİŞİLİK KURAMI..... | 32 |
| 2.2.5.6. HARRY STACK SULLİVAN'IN KURAMI..... | 33 |
| 2.2.5.7. ERİK ERİKSON'UN KİŞİLİK KURAMI..... | 34 |
| 2.2.5.8. ERİC BERNE'NİN KİŞİLİK KURAMI..... | 35 |
| 2.2.5.9. GORDON ALLPORT'IN KİŞİLİK KURAMI..... | 36 |
| 2.2.5.10. HENRY MURRAY'IN KİŞİLİK KURAMI..... | 36 |
| 2.2.5.11. RAYMOND CATTELL'İN KİŞİLİK KURAMI..... | 37 |
| 2.2.5.12. HANS EYSENCK'İN KİŞİLİK KURAMI..... | 37 |
| 2.2.5.13. CARL ROGERS'İN BENLİK KURAMI..... | 38 |
| 2.2.5.14. JOHN WATSON'IN DAVRANIŞÇILIK KURAMI | 39 |
| 2.2.5.15. B. F. SKİNNER'IN RADİKAL DAVRANIŞÇILIK KURAMI | 40 |
| 2.2.5.16. JULİAN ROTTER'İN BEKLENTİ-DEĞER KURAMI | 40 |
| 2.2.5.17. ALBERT BANDURA'NİN SOSYAL-BİLİŞSEL KURAMI | 41 |
| 2.2.5.18. GEORGE KELLY'NİN KİŞİSEL YAPILAR KURAMI | 41 |
| 2.2.5.19. KURT LEWIN'IN ALAN TEORİSİ..... | 42 |
| 2.2.5.20. BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK MODELİ..... | 42 |
| 2.3. İLKÖĞRETİM'DE EĞİTİM..... | 52 |
| 2.3.1. İLKÖĞRETİMİN TANIMI VE ÖNEMİ..... | 52 |
| 2.3.2. EĞİTİMİN TANIMI VE ÖNEMİ..... | 52 |
| 2.3.3. ÖĞRETMEN..... | 54 |
| 2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 54 |
| BÖLÜM 3..... | 58 |
| YÖNTEM | 58 |
| 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ..... | 58 |
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM..... | 58 |
| 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI..... | 58 |
| 3.3.1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... | 58 |
| 3.3.2. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI..... | 59 |
| BÖLÜM 4..... | 62 |
| BULGULAR VE YORUMLAR..... | 62 |
| 4.1. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER..... | 62 |
| 4.2. KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE İŞ TATMİNİ PUANLARINA İLİŞKİN ANALİZLER..... | 73 |
| BÖLÜM 5..... | 137 |
| SONUÇLAR VE TARTIŞMA..... | 137 |
| 5.1. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 137 |
| 5.2. ÖNERİLER..... | 140 |
| KAYNAKÇA..... | 142 |
| EKLER..... | 150 |

ÇİZELGE LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 62 |
| Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 63 |
| Çizelge 4.3. Yaş Değişkeni (Gruplandırılmış) için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri | 64 |
| Çizelge 4.4. Medeni Durum Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 64 |
| Çizelge 4.5. En Son Mezun Olunan Okul Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 64 |
| Çizelge 4.6. En Son Mezun Olunan Fakülte Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 65 |
| Çizelge 4.7. En Son Mezun Olunan Bölüm Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 65 |
| Çizelge 4.8. Branş Değişkeni (Gruplandırılmış) için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 66 |
| Çizelge 4.9. Öğretmenin Çalışma Şekli Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 67 |
| Çizelge 4.10. Eşin Çalışması Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 67 |
| Çizelge 4.11. Görev Yapılan Kurum Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 67 |
| Çizelge 4.12. Eş Çalışmıyorsa Çalışmama Nedeni Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 68 |
| Çizelge 4.13. Mesleki Kıdem Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 68 |
| Çizelge 4.14. Mesleki Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 69 |
| Çizelge 4.15. Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 70 |
| Çizelge 4.16. Kurumdaki Çalışma Süresi (Gruplandırılmış) Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 71 |
| Çizelge 4.17. Oturulan Ev Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 71 |
| Çizelge 4.18. Çocuk Sayısı Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 71 |
| Çizelge 4.19. Gelir Düzeyi Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 72 |
| Çizelge 4.20. Çalışılan Okulun İmkânları Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 72 |
| Çizelge 4.21. Mesleki Yayın Takip Etme Durumu Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri..... | 72 |

| | |
|---|----|
| % _{yig} Değerleri..... | 72 |
| Çizelge 4.22. Kişilik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait N , \bar{x} , $Sh_{\bar{x}}$ ve ss Değerleri..... | 73 |
| Çizelge 4.23. İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutlarına Ait N , \bar{x} , $Sh_{\bar{x}}$ ve ss Değerleri..... | 73 |
| Çizelge 4.24. Dışa dönük olma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 74 |
| Çizelge 4.25. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 75 |
| Çizelge 4.26 Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 75 |
| Çizelge 4.27. Uyumluluk Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 76 |
| Çizelge 4.28. Sorumluluk Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 76 |
| Çizelge 4.29. İç Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 76 |
| Çizelge 4.30. Dış Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 77 |
| Çizelge 4.31. Genel Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 77 |
| Çizelge 4.32. Dışa Dönük Olma Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 78 |
| Çizelge 4.33. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 78 |
| Çizelge 4.34. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 79 |
| Çizelge 4.35. Uyumluluk Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 79 |
| Çizelge 4.36. Sorumluluk Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 80 |
| Çizelge 4.37. İç Tatmin Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 80 |

| | |
|--|----|
| Çizelge 4.38. Dış Tatmin Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 81 |
| Çizelge 4.39. Genel Tatmin Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 81 |
| Çizelge 4.40. Genel Tatmin Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... | 82 |
| Çizelge 4.41. Dışa Dönük Olma Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 82 |
| Çizelge 4.42. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 83 |
| Çizelge 4.43. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 83 |
| Çizelge 4.44. Uyumluluk Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 84 |
| Çizelge 4.45. Sorumluluk Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 84 |
| Çizelge 4.46. İç Tatmin Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 84 |
| Çizelge 4.47. Dış Tatmin Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 85 |
| Çizelge 4.48. Genel Tatmin Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 85 |
| Çizelge 4.49. Dışa Dönük Olma Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 86 |
| Çizelge 4.50. Duygusal Dengesizlik Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 86 |
| Çizelge 4.51. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 86 |
| Çizelge 4.52. Uyumluluk Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 87 |
| Çizelge 4.53. Sorumluluk Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |

| | |
|---|----|
| Sonuçları..... | 87 |
| Çizelge 4.54. İç Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 88 |
| Çizelge 4.55. Dış Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 88 |
| Çizelge 4.56. Genel Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 88 |
| Çizelge 4.57. Dışa Dönük Olma Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 89 |
| Çizelge 4.58. Duygusal Dengesizlik Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 89 |
| Çizelge 4.59. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 90 |
| Çizelge 4.60. Uyumluluk Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 90 |
| Çizelge 4.61. Sorumluluk Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 91 |
| Çizelge 4.62. İç Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 91 |
| Çizelge 4.63. Dış Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 92 |
| Çizelge 4.64. Genel Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 92 |
| Çizelge 4.65. Dışa Dönük Olma Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 93 |
| Çizelge 4.66. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 93 |
| Çizelge 4.67. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 93 |
| Çizelge 4.68. Uyumluluk Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 94 |
| Çizelge 4.69. Sorumluluk Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |

| | |
|--|-----|
| Sonuçları..... | 94 |
| Çizelge 4.70. İç Tatmin Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |
| Sonuçları..... | 94 |
| Çizelge 4.71. Dış Tatmin Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |
| Sonuçları..... | 95 |
| Çizelge 4.72. Genel Tatmin Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |
| Sonuçları..... | 95 |
| Çizelge 4.73. Dışa Dönük Olma Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |
| Sonuçları..... | 95 |
| Çizelge 4.74. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |
| Sonuçları..... | 96 |
| Çizelge 4.75. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |
| Sonuçları..... | 96 |
| Çizelge 4.76. Uyumluluk Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |
| Sonuçları..... | 97 |
| Çizelge 4.77. Sorumluluk Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |
| Sonuçları..... | 97 |
| Çizelge 4.78. İç Tatmin Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |
| Sonuçları..... | 97 |
| Çizelge 4.79. Dış Tatmin Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |
| Sonuçları..... | 98 |
| Çizelge 4.80. Genel Tatmin Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |
| Sonuçları..... | 98 |
| Çizelge 4.81. Dışa Dönük Olma Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |
| Sonuçları..... | 99 |
| Çizelge 4.82. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |
| Sonuçları..... | 99 |
| Çizelge 4.83. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |
| Sonuçları..... | 99 |
| Çizelge 4.84. Uyumluluk Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |
| Sonuçları..... | 100 |
| Çizelge 4.85. Sorumluluk Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi | |

| | |
|--|-----|
| Sonuçları..... | 100 |
| Çizelge 4.86. İç Tatmin Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 100 |
| Çizelge 4.87. Dış Tatmin Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 101 |
| Çizelge 4.88. Genel Tatmin Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... | 101 |
| Çizelge 4.89. Dışa Dönük Olma Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 102 |
| Çizelge 4.90. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 102 |
| Çizelge 4.91. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 102 |
| Çizelge 4.92. Uyumluluk Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 103 |
| Çizelge 4.93. Sorumluluk Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 103 |
| Çizelge 4.94. İç Tatmin Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 104 |
| Çizelge 4.95. Dış Tatmin Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 104 |
| Çizelge 4.96. Genel Tatmin Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 104 |
| Çizelge 4.97. Dışa Dönük Olma Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 105 |
| Çizelge 4.98. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 105 |
| Çizelge 4.99. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 106 |
| Çizelge 4.100. Uyumluluk Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 106 |
| Çizelge 4.101. Sorumluluk Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal | |

| | |
|---|-----|
| Wallis-H Sonuçları..... | 106 |
| Çizelge 4.102. İç Tatmin Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 107 |
| Çizelge 4.103. Dış Tatmin Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 107 |
| Çizelge 4.104. Genel Tatmin Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 108 |
| Çizelge 4.105. Dışa Dönük Olma Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 108 |
| Çizelge 4.106. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 109 |
| Çizelge 4.107. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 109 |
| Çizelge 4.108. Uyumluluk Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 110 |
| Çizelge 4.109. Sorumluluk Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 110 |
| Çizelge 4.110. İç Tatmin Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 111 |
| Çizelge 4.111. Dış Tatmin Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 111 |
| Çizelge 4.112. Genel Tatmin Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 112 |
| Çizelge 4.113. Genel Tatmin Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... | 112 |
| Çizelge 4.114. Dışa Dönük Olma Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 113 |
| Çizelge 4.115. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 113 |
| Çizelge 4.116. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 114 |
| Çizelge 4.117. Uyumluluk Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H | |

| | |
|---|-----|
| Sonuçları..... | 114 |
| Çizelge 4.118. Sorumluluk Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 115 |
| Çizelge 4.119. İç Tatmin Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 115 |
| Çizelge 4.120. Dış Tatmin Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 115 |
| Çizelge 4.121. Genel Tatmin Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 116 |
| Çizelge 4.122. Dışa Dönük Olma Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 116 |
| Çizelge 4.123. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 117 |
| Çizelge 4.124. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 117 |
| Çizelge 4.125. Uyumluluk Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 117 |
| Çizelge 4.126. Sorumluluk Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 118 |
| Çizelge 4.127. İç Tatmin Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 118 |
| Çizelge 4.128. Dış Tatmin Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 119 |
| Çizelge 4.129. Genel Tatmin Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 119 |
| Çizelge 4.130. Dışa Dönük Olma Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 120 |
| Çizelge 4.131. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 120 |
| Çizelge 4.132. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 121 |
| Çizelge 4.133. Uyumluluk Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 121 |

| | |
|--|-----|
| Çizelge 4.134. Sorumluluk Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 122 |
| Çizelge 4.135. İç Tatmin Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 122 |
| Çizelge 4.136. Dış Tatmin Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 122 |
| Çizelge 4.137. Genel Tatmin Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 123 |
| Çizelge 4.138. Dışa Dönük Olma Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 123 |
| Çizelge 4.139. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 124 |
| Çizelge 4.140. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 124 |
| Çizelge 4.141. Uyumluluk Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 124 |
| Çizelge 4.142. Sorumluluk Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 125 |
| Çizelge 4.143. İç Tatmin Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 125 |
| Çizelge 4.144. Dış Tatmin Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 126 |
| Çizelge 4.145. Genel Tatmin Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 126 |
| Çizelge 4.146. Dışa Dönük Olma Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 126 |
| Çizelge 4.147. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 127 |
| Çizelge 4.148. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 127 |
| Çizelge 4.149. Uyumluluk Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 128 |
| Çizelge 4.150. Sorumluluk Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 128 |
| Çizelge 4.151. İç Tatmin Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 129 |

| | |
|--|-----|
| Çizelge 4.152. Dış Tatmin Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 129 |
| Çizelge 4.153. Genel Tatmin Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları..... | 130 |
| Çizelge 4.154. Dışa Dönük Olma Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 130 |
| Çizelge 4.155. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 131 |
| Çizelge 4.156. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... | 131 |
| Çizelge 4.157. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 132 |
| Çizelge 4.158. Uyumluluk Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 132 |
| Çizelge 4.159. Sorumluluk Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 133 |
| Çizelge 4.160. Sorumluluk Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... | 133 |
| Çizelge 4.161. İç Tatmin Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 134 |
| Çizelge 4.162. Dış Tatmin Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 134 |
| Çizelge 4.163. Genel Tatmin Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları..... | 135 |
| Çizelge 4.164. Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutları İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 135 |

ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretim hizmetleri toplumların en fazla ciddiye almaları gereken bir iş olup, rastlantılara ve bilim dışı öngörülere bırakılamaz. Eğitim ve öğretim işleri bu nedenledir ki belirli bir sistem içerisinde planlanmış hedeflere yönelik olarak devletin kontrolünde ve sorumluluğunda sürdürölmektedir. Bir milletin geleceğinin şekillendiği eğitim-öğretim kurumları ve onun ayrılmaz bir parçası olan öğretmenlerin yadsınamayacak bir öneminin olduğu hepimizin malumudur.

Öğretmenlerin başarılı ve verimli olabilmelerini sağlamanın en temel yolu iş tatminlerini sağlamak, farklı kişilik özellikleri olan öğretmenleri tanımak ve öğretmenlerin kendilerini tanımalarını sağlamaktır.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olan bu çalışmamızın sonuçlarının da buna bir nebze olsun hizmet etmesi dileğiyle;

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.

Başta ilkokul öğretmenim Sayın Emine TOĞAÇ olmak üzere, burada ismini zikredemediğim bütün öğretmenlerime sonsuz saygı ve en içten teşekkürlerimi sunarım.

Daima duaları ile yanımda olan, bugünlere gelmemde büyük fedakarlıklar sergileyen anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

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

Mayıs 2006-İSTANBUL

Cengiz METE

ÖZET

Bu araştırmada ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma Yalova ili merkez ilköğretim okullarında çalışan 300 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkiyel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler yazar tarafından geliştirilen demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik bir bilgi formu, beş faktör kişilik özelliği ve Minnesota iş tatmin 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, Pearson Çarpım Moment korelasyon analizleri kullanılmış olup manidarlıklar 0.5 düzeyinde sınanmıştır.

İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özellikleri, demografik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişkinin var olduğu bu araştırmanın sonuçlarıyla ortaya konmuştur. Dışa dönük kişilik özelliği gösteren öğretmenler ile öz disiplin-sorumluluk boyutunda değerlendirilen öğretmenlerin çalıştıkları okulların imkanları bakımından değerlendirildiğinde, ileri düzey imkanı olan okullarda çalışan öğretmenlerin, ortanın altında imkanları olan okullarda çalışan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiş olup, çalışılan okulun belirtilen kişilik özelliklerinin sergilenmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Son olarak, öğretmenlerin kişilik ölçeği ve iş tatmini ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, dışa dönük olma ile iç tatmin arasında, dışa dönük olma ile genel tatmin arasında, öz disiplin/sorumluluk ile dış tatmin arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Böylelikle öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş tatminleri ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, İş tatmini, Öğretmen, NEO FFI, Ayırıcı Kişilik Kuramı

ABSTRACT

The purpose of this research is to put forward the relationship between job satisfaction and personality characteristics of primary school teachers and secondary school teachers who work in the primary schools. The research was applied on the 300 classroom teachers and branch teachers who work in the centre primary schools of Yalova 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 Minnesota Job Satisfaction 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. When evaluated in regard of the opportunities of the schools where teachers showing extraverted personality characteristic and teachers evaluated on the dimension of self discipline - responsibility work, scores of the teachers who work in the schools having advanced level opportunities are higher than the scores of the teachers who work in the schools having under – average opportunities being defined, it has revealed that the being effective of the schools in which being working on the displaying of the personality characteristics.

Finally, as a result of the analysis which were conducted in the aim of defining the relationship between the teachers personality scale and job satisfaction scale sub dimensions, it has revealed that there is a positive relationship between being extraverted with inner satisfaction, being extraverted with common satisfaction, self disciplinell responsibility with external satisfaction. So, the result of teachers personality characteristics are related with their job – satisfaction has revealed.

Keywords: Personality, job - satisfaction, teacher, NEO PI, separator personality theory.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dünyamız, 21. yüzyılda; daha çok bilgi üretimi ve kullanım şeklinin esas alındığı yepyeni bir çağa imzasını atıyor. Eğitim ve öğretime büyük yatırımların yapıldığı günümüzde; insan kaynağı bilinçli ve çağdaş düşünce sistemi içerisinde yerini alıyor.

Küreselleşen dünyamızda son 15-20 yıl içerisinde bilim ve teknoloji alanında baş döndürücü gelişmelerin meydana getirdiği bilgi patlaması yirmi birinci yüzyılın “enformatik” yüzyıl olacağını ortaya koymaktadır (Özden, 1999).

İnsanların yaşamlarının şekillenmesinde ilköğretim hayatında kazandığı davranışları önemli ölçüde etkili olmaktadır. Bu dönem içerisinde almış oldukları eğitim ve sunulan öğretim yaşantıları kalıcı olmaktadır.

Hedefimiz; yarınlarımız olan çocuklarımızı, gelişen, değişen ülke ve dünya şartlarına uyum sağlayabilecek temeli bu amaç üzerine kurulmuş çağdaş ve bilimsel eğitim sistemlerinden geçerek yetişen, kendi ayakları üzerinde durabilen, kişilikli, yaratıcı düşünceye sahip, kendine güvenen düşündüğünü ifade edebilen; farklı yetenekleri olan sosyal bireyler olarak görmek olmalıdır. Yani ana-baba, çocuk ve okul üçgeninde en mükemmele ulaşmaktır.

Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmen, ders veren, sınav yapan kaynak arayan güçlükleri yenen ve tanıyan, disiplinler arasında ilişki kuran, insan ilişkilerini geliştiren, meslek seçimi ve boş zaman uğraşları üzerinde danışmanlık yapan, öğretme konusunda uzman bir kişi olarak tanımlanmaktadır. Avrupa Konseyi'nin 1983'te yayınladığı raporda da “Öğretmen, çeşitli kaynakları anlamlı bir eğitim ve öğretim yaşantısına dönüştüren kişidir.” denilmektedir.

“Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir” (Bursalıoğlu, 2002). Öğretmenlerin, öğrencilerinin çoğunlukla hangi bilişsel gelişim dönemi içerisinde olduklarını bilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerinin bütünsel gelişimini en iyi şekilde gerçekleştirecek tedbirleri almaları gerekmektedir.

Kurumlar, amaçlarına ulaşmak ve öngörülen planlarını gerçekleştirmek için kurulurlar. Çalışanlar, kurumların amaçlarını gerçekleştirmesinde bir araçtır. Buna karşılık, çalışanların da gereksinimleri bulunmaktadır. Bu konuya çalışan açısından yaklaştığımızda, kurum, çalışanın isteklerini gerçekleştirmesinde araçtır. Çalışan sorunlarının çoğu, bu iki görüş arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu sorunların giderilmesinde etkili çözüm, çalışan gereksinimleri ile kurumun gereksinimlerinin dengeli bir sentez ile uzlaştırılması sayesinde mümkün olabilir.

Yukarıda sayılan nitelikte öğrenci yetiştirilmesi ve eğitime yapılan yatırımların hedeflerine ulaşım, ulaşamadığı gibi hususların tespit edilmesinde, devreye öğretmenler girmektedir. Eğitimin mihenk taşı öğretmenlerin ülkenin eğitim politikasına ulaşabilmesindeki önemini hepimiz biliyoruz. Öğretmenlerin, belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için kendilerini her anlamda yetiştirmiş ve çağın gereklerine göre uyarlamış olmaları gerekmektedir. Bunun içinde motivasyonları ve iş tatminleri üst düzeyde olmalıdır.

Motivasyon, kişinin davranışıyla ilgili bir kavramdır. Güdülemek, 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 farkındalığı 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.

İş tatmini, çalışanın o işi yapması karşılığı duyduğu manevi hazdır. Doğal olarak iş tatmini, işin özellikleriyle, çalışanın isteklerinin birbirine uyduğunda gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Çalışanın işine karşı duyduğu olumsuz tavırlar da, iş tatminsizliğine neden olacaktır.

Çalışanların işlerinden memnun olup, aynı zamanda işlerinde olabildiğince doyuma ulaşabilmeleri, kurumların amaçlarına ulaşmasında önemli bir unsuru oluşturur. Kurumda çalışanların beklentilerine tam olarak cevap verip onları doyuma ulaştırmak kolay bir konu değildir. Çünkü, çalışanlar kişisel özellik ve birikimlerini de çalıştıkları kuruma beraber getirmektedirler. Bu durum ise, çalışanların kurumdaki, konumları, sahip oldukları olanaklarla içinde buldukları çevreye göre birbirlerinden oldukça farklı beklentilere sahip olmaktadır. Burada önemli olan, bu farklı gereksinme ve beklentilerin mümkün olduğunca ortak noktada buluşturulmasının sağlanması olabilir.

Eğitim konusundaki sorunlarımızdan olan ilköğretim dönemi ile ilköğretim öğretmenleri ile ilgili olanlarının çözümünde mevcut öğretmenlerin, kişilik özelliklerinin, demografik özelliklerinin ve bunların iş tatminlerine olan etkisinin incelenmesi gerekmektedir.

Görevde olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hangi kişilik özelliklerine sahip oldukları konusunda yeterli bilgiye sahip değiliz. Bununla birlikte eğitim-öğretim sürecinin çağdaş normlarla devam ettirilmesi ve gerekli ihtiyaç duyulan mesleki düzenlemelerin yapılabilmesi için öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bilinmesi ve bu özelliklerinin iş tatminleri ile ilişkilerinin bilinmesi gerekmektedir.

Eğitim de insan faktörü esastır. Konu insan ve insan faktörü olunca eğitim-öğretim, yönetim işlerinde “kişiliğin” önemi oldukça büyük olacaktır. Bu açıklamaya paralel olarak iş tatmininin kişiliklerden etkilenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan literatür taramalarında ülkemizde ilk öğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iş tatminleriyle olan ilişkileri konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bütün bunlar bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel özellikleri, kişisel özellikleri öğrencilerin gelişimleri ve olgunlaşmalarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve demografik özelliklerinin işlerinden duydukları tatmin ilişkilerini karşılaştırmalı olarak saptamaktır.

1.2.1. Alt Problemler

a) İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, son mezun olunan okul arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

b) Öğretmenlerin iş tatminleri ile alan dışı atanıp atanmama durumu, meslekteki kıdem, çocuk sayısı, çocuk sahibi olamama, çalıştığı kurumun niteliği, öğretmenin çalışma şekli, branşı, barınma durumu, gelir düzeyi, eşinin çalıştığı kurum, mesleki yayın takibi değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?

c) İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatminleri ile, kişilik özellikleri ile arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

d) Öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyutları ile cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan okul değişkenlerine göre aralarında bir ilişki var mıdır?

e) Öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyutları ile branş, kıdem, barınma durumu, çocuk sayısı, çocuk sahibi olamama, çalıştığı kurumun niteliği, öğretmenin çalışma şekli, gelir düzeyi, eşinin çalıştığı kurum, mesleki yayın takibi değişkenlerine göre bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ilköğretim okullarında çalışan öğretmenleri yakından tanıyabilmek açısından önem taşımaktadır.

Bilindiği üzere hem motivasyon, hem de iş tatmini açısından oldukça yoğun çalışmalar yapılmıştır. Bu anlamda literatür oldukça zengindir. Yapılan kaynak taramasında çalışmamıza konu olan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş tatminine etkisi konulu karşılaştırmalı bir çalışma bulunmamakta olup, okul öncesi öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş tatmini ile ilişkisi konulu bir yüksek lisans tezine rastlanmıştır. Bu durumda çalışmanın az çalışılmış bir araştırma olması bakımından önemini artırmaktadır.

Araştırma sonucunda çıkacak veriler mevcut ilköğretim okullarının önemli unsurları olan öğretmenlerinin, iş tatmin düzeylerinin artırılmasını sağlamada, eksikliklerinin tespitinde, ihtiyaçların belirlenmesinde, iyileştirmeye açık alanların tanımlanmasında ve kalitesinin artırılmasında izlenecek yol hakkında ip uçları verecek olması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

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 Sınırlılıkları

1. Bu araştırma; 2005-2006 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Yalova İli Merkez İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iş tatminleri üzerindeki ilişkilerinin belirlenmesi ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma; Beş Faktör Kişilik Envanteri, Minnesota İş Tatmini Ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle 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).

İş Tatmini : İş tatmini, bireyin, toplam iş çevresinden örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan ve iş organizasyonundan elde etmeye çaba gösterdiği rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur (Eroğlu, 1998).

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. İŞ TATMİNİ

2.1.1. İş Tatmininin Tanımı ve Önemi

İş, bireylerin yaşamında toplumsal bir hedef olmanın yanında merkezi bir rol oynar. İnsanların çoğu için çalışma ve onun sonuçları yaşamda çok önemli ve anlamlı bir yer tutar. Bu da geçtiğimiz yüzyıl başlarından beri bilim adamlarının ilgisini çekmiş ve üzerinde araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Itzhak, 2002).

İçinde bulunduğumuz yıllar, yöneticilerin her düzeydeki elemanların verimini arttırmayı, düşünsel ve bedensel rasyonelliği ön plana çıkarmayı amaçladığı yıllardır. Özellikle yönetim uygulamaları ile bir yandan çalışanların mutluluğu arttırılmak istenmekte, diğer yandan ise rasyonellik sınırları içinde üretkenlik desteklenmektedir. Çalışma yaşamı içerisinde günlük yaşantısının yaklaşık %70'ini iş ortamında geçiren kişinin olanaklar ölçüsünde iş tatminsizliği, hayal kırıklığı gibi duygusal sorunlardan uzak tutulması, buna karşılık iş tatmininin arttırılması gerekir. İş görenin iş tatmini bulması demek işine karşı olumlu tutumun ortaya çıkması demektir (Erdoğan, 1997).

İş tatmini, bireyin, toplam iş çevresinden örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan ve iş organizasyonundan elde etmeye çaba gösterdiği rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur. Başka bir ifadeyle iş tatmini, “kişinin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığı algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması” olarak tanımlanmakta, iş tatmini, iş görenin (çalışanın) işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal tatmin olarak ifade edilmektedir.

Yapılan çalışmaların çoğunda, iş görenlerin zihinsel ve fiziksel sağlıklarıyla iş tatmini arasında yakın ilişki görülmektedir. Ancak, bu neden sonuç ilişkisinin yönünün tam olarak

belirlendiğini söylemek olanaksızdır. İş tatmininin iş görenle işletme açısından bazı önemli sonuçları olduğu bilinmektedir. İş tatminini sağlayan kuruluşların eleman bulmakta zorlanmadıkları, personelin süreklilik gösterdiği bilinirken, tatminsizliğe yol açan kuruluşların eleman bulmakta zorlandığı, olumsuz sendikal çalışmalara sahne olduğu da bilinen sonuçlardandır. İş tatmininin yüksekliğini iş gören mutluluğuna katkıda bulunacağı, düşmesinin ise kişinin işine yabancılaşmasına, buna bağlı olarak da ilgisizlik ve uyumsuzluğun ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışanların eğitim düzeyleri yükseldikçe iş beklentilerinin artacağına, bu gelişmelere işletmelerin cevap vermemesi durumunda yakın gelecekte iş tatminsizliğinin önemli sorunların kaynağı olacağına ilişkin düşüncelerin de bulunduğu düşünülürse iş tatmininin önemi daha açık bir hale gelecektir (Erdoğan, 1999).

Genellikle de bireylerin gerçekleşmesini arzuladıkları istekler ile iş çevresinden edindikleri izlenimler birbirine uyduğu zaman tatmin olgusu doğar. Bu bakımdan, bireyin işten beklediği ödüller ile elde ettikleri ödüllerin karşılaştırılması, iş tatminini ortaya koyabilir.

İş tatmini, üç noktada önem taşımaktadır:

a) İş tatmini, yaşam doyumu ile yakından ilişkilidir. İş tatmininin düşük olması, iş dışı yaşamda yüksek tatmin sağlansa bile, bireyin genel yaşam doyumunu düşürür. Bu iş yaşamının, bireyin tüm yaşamı içinde oynadığı önemli rolün doğal bir sonucudur.

b) İş tatmini, bireyin yaşam felsefesi ile de yakından ilişkilidir. Bireyin yaşama ilişkin hedefleri ve bunun bir parçası olarak kariyer hedefleri, bireyin iş yaşamı aracılığı ile karşılamayı umduğu gereksinimlerinin önem ve önceliklerini de ortaya koyar. Diğer bir deyişle, birey kariyer hedefleri ile iş yaşamından beklentilerini de belirler. Bireysel beklentilerin düzeyi de, iş tatmininin sağlanmasında önemlidir. Aynı özelliklere sahip bir işten, yüksek beklentiye sahip bir çalışan az, düşük beklentiye sahip bir diğer çalışan daha çok doyum sağlayabilir.

c) Son olarak iş tatmini, bireysel kariyer yönetimi ile de ilişkilidir. Şirketler çalışanların iş tatminlerini artırmak için birçok teknik uygulayabilir. Ancak hiçbir teknik, sevmediği bir

iş yapan ya da yaptığı işin gerektirdiğinden az ya da fazla yetkinlikleri bulunan bir çalışanın, yüksek iş tatminine sahip olmasını sağlayamaz. Bireyin yetkinlik ve isteklerine uygun işlerde çalışması, şirket açısından önemli olduğu kadar, birey açısından da önemlidir. Bu yüzden bireyler, yüksek iş tatmini sağlamak üzere bireysel kariyer yönetimi konusunda çaba harcamak zorundadırlar.

Sonuç olarak, çalışanlar, işyerlerinden belediklerini elde ettikleri ölçüde tatmin olurlar. Kişinin işine karşı tutumu olumlu veya olumsuz olacağına göre, kişinin iş deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh haline iş tatmini, çalışanın işine karşı olumsuz tutumuna ise iş tatminsizliği demek doğru olacaktır.

2.1.2. İş Tatminini Etkileyen Faktörler

Belirli bir zaman dilimi içinde işini tanıyan, onda aradıklarını bulan çalışan iş tatmini duyabilir, ama bu işini değiştirmeyeceği anlamına gelmez. İnsanın doğasında arama ve isteklerini yenileme vardır. Yaptığı işte gerekli tatmini bulan çalışan, daha üst düzeyde tatmin aradığından başka bir işe geçebilir. Kişi işinde tatmin bulur, ancak işin çevresel değişkenleri tatminini azaltabilir. İş tatmini, çalışanın, işini kendisinin şekillendirdiği veya kendisine uyan işi bulduğunda ortaya çıkar. Bu durumda iş tatminini sağlayan faktörleri işe ve kişiye bağlı faktörler olarak iki grupta toplamak mümkündür (Erdoğan, 1996).

2.1.2.1. İş İle İlgili Faktörler

İş tatminini etkileyen iş ile ilgili faktörler ücret, çalışanın işe verdiği önem, ilerleme (terfi) olanakları, çalışma arkadaşları ile ilişkiler, yönetici ile ilişkiler ve çalışma koşullarıdır (Dalğan, 1998).

2.1.2.1.1. Ücret

Ücretleme, doğrudan ve dolaylı ödüllerin eşit ve hakça dağıtımını sağlamak amacıyla personelin katkılarının değerlendirilmesi faaliyetidir (Aldemir, 1993).

Ücretin, iş tatmini üzerindeki etkisi iki boyutlu olarak ortaya çıktığı savunulmaktadır. Birincisi miktarı, ikincisi ise, çalışanlar arasındaki kıyaslamalı değeridir.

Çalışanlar aldıkları ücretin adil olmadığına ve gereksinimlerini karşılamadığına inandıklarında, çalışanların iş tatmin düzeylerinde bir düşüş olacaktır. İş görenin kendisi ile aynı düzeyde olanlardan daha az ücret aldığını bilmesi veya kendisinden daha az yetenekli olduğuna inandığı çalışanlara göre ücretinin düşük olması iş tatminsizliği yaratacaktır. Bu nedenle işletmelerde ücretin iş tatmini açısından olumlu bir faktör haline gelebilmesi için “eşit iş, eşit ücret” ilkesinin benimsenmesi ve alınan ücretin çalışanın gereksinimlerini karşılaması gerekir.

Türkiye’de, kamu çalışanlarının, çalışma koşulları ve özellikle ücret konusunda önemli sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir (Engin, 1997).

Campbell ve Kleen, iş tatmini, ücret ve değişik meslekler arasında sosyal tanınma açısından güçlü bir bağlantı görür. Onlar, bir çalışanın bir işe tutunması ve tatmin olması için ek karlar ve maaş açısından hakkıyla ödüllendirilmesi gerektiğini düşünürler. Çalışanlar diğer kurumlarda çalışanların maaşları ile kendi maaşlarını karşılaştırırlar. Maaşlarının karşılaştırdıkları maaşlara göre düşük veya yüksek olması iş tatmininin etkiler (Egbule, 2003).

2.1.2.1.2. İşin Özellikleri

İşin kendisi iş tatmininin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. İşin ilginç olması, kişiye öğrenme fırsatı vermesi, bir sorumluluk gerektirmesi birer tatmin nedenidir. İşin zorluk derecesi iş tatminini olumlu yönde etkileyen değişkenlerdendir. İnsanların başarıma arzuları, başarılarını görme ve gösterme eğilimleri vardır.

Çalışanlar için yaptıkları işin niteliği çok önemlidir. Her gün monoton işler yapmak yerine, rekabete açık, zorlayıcı işleri çalışanlar tercih etmektedirler. Belli bir derecede farklılık ve çeşitlilik gösteren işlerde iş tatmini yüksektir. Monoton işler çalışanların sıkılmasına neden olur. İşlerde çok fazla çeşitlilik, çalışanların psikolojik olarak stres yaratmalarına ve

tükenmelerine yol açar. Çalışanlara işlerinde bir dereceye kadar otonomi sağlandığında da, iş tatminlerinde artışın olduğu görülür (Feldman, 1980).

Çalışanların ilgilendiği alanlara uygun işlerde çalıştırılması iş tatminini arttırmaktadır. Eğer iş, kişinin sahip olduğu bilgi, yetenek ve özelliklerin çok üzerinde nitelikler istiyorsa bu durumda iş için aşırı zorluktan, çalışan için de bireysel başarısızlıktan, sıkıntı ve moral bozukluğundan söz etmek mümkündür. Bu da çalışanda iş tatminsizliğini doğurur.

2.1.2.1.3. İlerleme (Terfi) Olanakları

İnsanlar çalıştıkları işlerde başarılı olmak ve bir üst görev basamağına terfi etmek isterler. Terfi, yapılan işten elde edilen maddi geliri arttırdığı kadar, kişinin sosyal statüsünün yükseltmekte, toplum içindeki yerini olumlu yönde değiştirmektedir.

Terfinin iş tatmini üzerinde önemli bir etkisi vardır. Her kademedeki iş görenin başarısına göre terfi alıyor olması, o işyerindeki tatmini arttıracaktır. Tarafsız işleyen, adil ve doğru sıklıktaki bir terfi sistemi iş görenleri daha fazla çaba harcamaya özendirir ve iş tatmini sağlanacaktır.

2.1.2.1.4.Çalışma Arkadaşlarıyla İlişkiler

Kişinin içinde bulunduğu grup da iş tatminini etkilemektedir. İş ortamındaki olumlu etkileşim, sağlıklı iletişim, uyumlu arkadaşlıklar, destekleyici dostluklar iş tatminini arttıracaktır.

2.1.2.1.5. Yönetici (Lider) İle İlişkiler

Her yönetici karar verme, planlama, bunları uygulamaya, astlarını harekete geçirme, onları güdüleme ve kontrol etme yönünden diğer yöneticilerden farklı yol ve yöntemlere sahiptir (Eren, 1998). Çalışanın üstünden aldığı destek iş tatmini üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Çoğu insan arkadaşça, samimi ve destekleyici kimseleri üstü olarak tercih ederken, az da olsa otoriter bireyler otoriter üstleri tercih etmektedir. Çalışanlar yeteneksiz

bir yöneticinin yanında çalışmak istemezler. En iyi yöneticiler ne yaptıklarını bilen, bir işi bitirebilen, aynı zamanda arkadaşça olan ve çalışması kolay olan kimselerdir.

Aynı zamanda yönetim tarzı da iş tatminini etkiler. Astları ile bireysel ilişki kuran üstler, bu çalışanların iş tatminini arttırır. Ayrıca işleri hakkında verilecek olan kararlara katılım imkanına sahip olan çalışanlar daha yüksek iş tatmini gösterir.

Yapılan araştırmaların bazıları öğretmen tatminindeki anahtar faktörün yöneticilerle ilişkiye bağlı olduğu görülmektedir. Buna göre, okuldaki öğretmenlerin müdürden başarılı feedback aldıklarında, okul amaç ve politikalarının kendilerine açıkça iletildiğinde, kendilerine disiplin ve diğer alanlarda destekleyen müdürlere sahip olunması durumunda işlerinde yüksek tatmin sağladıkları belirtilmektedir (Ültanır, 2001).

2.1.2.1.6. Fiziksel Çalışma Koşulları

İşin fiziksel şartları ayrı bir iş tatmini nedenidir. Çalışma koşulları hem kişisel rahatlık, hem de işi iyi yapmak için önemlidir. İşin, kişi için tehlikeli olması, iş ortamının aşırı sıcak veya soğuk olması, işyerinin temiz olmaması, kişinin oturduğu yere uzak olması, yeterli, güvenli ve koruyucu önlemlerin olmaması, işleri için gereken araç ve gereçlerin iyi ve kullanılabilir olmaması gibi değişkenler iş tatminini belirli sınırlar dahilinde etkilemektedir.

Çalışanların iyi çalışma koşulları içinde olmaması fiziksel rahatsızlığa ve iş yaşamı dışındaki yaşamını da etkiler. Bu da iş tatminsizliğine neden olur.

Yapılan araştırmalar, iş güvensizliğinin, önemli bir iş stresine neden olduğunu ortaya koymuştur (Naswall ve Sverke, 2005). Bu da çalışanlarda strese bağlı olarak iş tatminsizliğine neden olmaktadır.

2.1.2.2. Bireysel Faktörler

İş tatminini etkileyen bireysel faktörler yaş, kişilik, deneyim, eğitim, cinsiyet, beklentiler gibi koşullardır.

2.1.2.2.1. Yaş

Herzberg ve arkadaşları, yaş ile iş tatmini arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle işe başlangıcın hemen ardından, genç çalışanların iş tatminlerinin yüksek olduğunu, birkaç yıldan sonra hızla düştüğünü ve daha sonra işlerine devam ettikleri sürece yükselmeye başladığını vurgulamışlardır. Bu bulguların açıklanmasından sonra araştırmacılar, ilk tatminin, işin yeniliği nedeniyle olduğunu belirtmişler. Bununla birlikte, kıdem ve güvenliğin eksikliği belirsizlik nedeniyle oldukça hızlı bir şekilde tatminsizlik artmaya başlar. Zaman içerisinde işi kabullenme, güvenliğin sağlanması gibi nedenlerle tatmin tekrar yükselme eğilimine girer (Ormancıoğlu, 1995).

Herzberg'in yaptığı bir araştırmaya göre işe yeni işe başlayan 19-20 ve 21-22 yaşları arasında olan gençler işe büyük bir coşkuyla başlamalarına rağmen 30'lu yaşlarda işlerinde en düşük performansı göstermekte ve isteksiz davranmaktadırlar. Bu durum 30 yaşından 50 yaşına kadar farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmalar yaş ilerledikçe iş tatmininin arttığını göstermektedir. Yaş ilerledikçe, kişilerin emeklilik yaşı geldikçe işlerinden büyük ölçüde tatmin sağladıkları görülmektedir.

2.1.2.2.2. Kişilik

Çalışanın işinden beklentileri, öncelikle kendi kişiliği ile ilgilidir. Çalışanın sahip olduğu kişiliğe bağlı olarak, bir dizi değer yargıları, inançları vardır. Bazı iş görenler işlerinde bağımsızlık isterler, yöneticilerinin kendilerine çok karışmasını istemezler, çalışma ortamını kendileri düzenlemeyi arzu ederler. İşten kaynaklanan olumlu ve olumsuz yönler, bireylerin kişilik özellikleri açısından farklı algılanmasına neden olur. Bir kişi aynı şartlardan tatmin olurken, bir diğerinde aynı durum tatminsizliğe neden olabilir (Erdoğan, 1996). Psikoanalitik kuramcılara göre meslek kişiliğinin yansımasıdır (Kuzgun, 1999).

2.1.2.2.3. Deneyim

Kişinin iş yaşamı deneyimi de iş tatmininin belirleme de bir faktördür. Çalışma yaşamına yeni başlayan, iş deneyimi az olan kişilerin genelde gerçekçi olmayan beklentileri

olabilmektedir. Gerçekçi olmayan beklentiler, çalışanın kişiliğine göre zamanla evrim geçirir. Bazı insanlar iş deneyimleri arttıkça, beklentilerini iş yaşamının doğrularına göre ayarlarlar ve sonuçta iş tatmini bulurlar. Bazıları ise, geçen yıllara rağmen beklentilerini değiştirmezler ve iş tatminsizliği ile yaşamayı öğrenirler. Profesyonel iş deneyiminin iş tatminini arttırdığı iddia edilmektedir (Kaynak, 1997).

2.1.2.2.4. Eğitim Düzeyi ve Zeka

Öğrenim ve bilgi düzeyi yükseldikçe kişisel inisiyatif kullanma, sorumluluk alma, daha bağımsız karar verme ve uygulama olanağı artmaktadır. Bu durum, çalışanların monotonluk ve bıkkınlık durumlarını ortadan kaldırarak, işi benimsemelerine yardım etmekte, ortaya çıkan rahatsızlık ve devamsızlıkları azaltmaktadır.

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 kişiler arası ilişkiler boyutunda ortak etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Akçamete, 2001).

Örneğin alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin, aldıkları eğitimle ilgili alanda görev yapmadıkları için iş tatminlerinin düşük olduğu, fırsat bulduklarında alanlarına geri dönme eğiliminde oldukları görülmüştür (Azar ve Henden, 2003).

Zeka bir faktör olarak etkili kabul edilmesine karşılık tek başına tatmin yada tatminsizliğe yol açtığı söylenemez. Ancak yapılan işin nitelikleri ile zeka arasında bir korelasyon bulunmaktadır. Pek çok iş ve meslek için belli bir zeka düzeyinin gerekli olduğu ve bu düzeyden sapmaların iş tatminsizliğine yol açtığı kanıtlanmıştır (Baysal, 1979).

2.1.2.2.5. Cinsiyet

Yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, kadın ve erkeklerin içsel 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 gözlenmiştir. Sonuçta iş tatmininin, kadın ve erkek ayrımından çok beklenti düzeyiyle ilgili olduğunu söylemek daha doğru bir yaklaşım olabilir. Örneğin, kadınlar işyerinde çalışma koşulları ve sosyal ilişkilere önem verirlerken, erkekler ise ücret, kariyer geliştirme, ilerleme fırsatları gibi konulara daha fazla itibar ederler (Kırel, 1999).

Öğretmenlerde iş tatminin oluşturan her bir alt boyuta cinsiyet farklılıklarına rastlanmamıştır. Her iki cinsiyette de kontrol ve bağımsızlığın kendilerinde toplanması farklılığın olmamasına yol açan etken olarak gösterilmektedir.

2.1.2.2.6. Beklenti

İnsanların işleriyle ilgili beklentileri vardır. Bireyler sadece iyi kazanma değil aynı zamanda devamlı ilgi ve heyecanın oluşumunu beklerler. Kısaca, insanlar işe gerçekçi olmayan beklentilerle başlar ve gerçekler beklentilerini düşürür ve çalışmalarının ilk 10 yılı içinde hayal kırıklıkları artar. Bazı noktalardan sonra, beklentileri düşüşe göre ayarlanır ve iş daha pozitif perspektifte görünmeye başlar. Yüksek beklentiler işle ilgili memnuniyetsizliği arttırmaktansa, iş etkinliklerini azaltır.

2.1.3. İş Tatmininin Sonuçları

Kurumların yönetiminde, iş tatmininin sağlanmasının önemi büyüktür. Çünkü, örgütsel ortamın bozulduğuna dair en iyi göstergelerden biri iş tatmini düzeyinin düşük olmasıdır. İş tatminsizliği, kurumların belirli bir maliyete katlanmalarına neden olabilmektedir. İş tatmininin sağlanmasında beklentilerin karşılanmaması durumunda kurum ve çalışan açısından bir takım olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir.

2.1.3.1. İşletme açısından sonuçları

Bu bağlamdaki olumsuz sonuçları; işe devamsızlık ve işten ayrılmalar, çalışan-yönetim karşıtıkları başlığında toplayabiliriz:

İşe devamsızlık ve işten ayrılmalara yol açan bir çok etkenden en önemlileri, iş tatminsizliği olarak belirtilebilir. Çünkü, iş tatminsizliği arttıkça, çalışanın motivasyonu düşmekte ve bu noktada işe devamsızlık artmaktadır. Bunun sonucunda da, çalışanlar genelde tatmin olmadıkları işlerinden ayrılıp kendilerine daha uygun bir iş aramaktadırlar. İş tatmini ile işten ayrılmalara arasındaki kuvvetli ilişki, değişik zamanlarda ve işletmeden işletmeye farklılıklar göstermektedir. Şöyle ki, farklı iş seçeneklerinin az olduğu zamanlarda, çalışan hareketliliğinin yavaşlamakta olduğu gözlemlenmektedir.

Çalışan ile yönetim arasındaki ilişkilerde ki karşılıklı da iş tatmininin sağlanamaması durumunda ortaya çıkan bir diğer boyuttur. Çalışanın iş tatminini artırıp motive edilmemesi, çalışanların yönetime karşı tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Çalışanın işiyle ilgili yaşadığı tatminsizlik, motivasyonun düşürecektir. İş veriminde yaşadığı düşüş yönetimle karşı karşıya gelmesine neden olacaktır. Yönetim ile çalışan arasındaki ilişkilerin gerginliği bütün kurumu etkileyecek bir durumdur. Çalışan ve yönetim arasındaki karşılıklı kurum içi huzuru da etkiler.

2.1.3.2. İş gören açısından sonuçları

Çalışanlar, gereksinimlerini elde etmeye çalışırken, bazı durumlarda kuruma karşı olumsuz tepkiler gösterebilir. Önemli nokta çalışanın, iş tatmini olduğuna göre, ilk akla gelen konu, gereksinimlerini karşılayamayan çalışanın kuruma ne gibi olumsuz tepkiler göstereceğidir. Bunlardan başlıcaları; düş kırıklığı, vurdum duymazlık, kızma ve küsme, saldırganlık ve benzeri tepkilerdir (Eren, 1979).

Çeşitli amaçlarını çalışacağı kurum aracılığı ile gerçekleştirmek için örgüte katılan çalışan, amaçlarının gerçekleştirilmesinde bir engelle karşılaştığında, düş kırıklığına uğrayarak değişik tepkilerde bulunabilir. Başka bir deyişle, işten beklentileriyle, işin bu beklentileri karşılama derecesi arasında bir fark ortaya çıkması, çalışanın iş tatminsizliğine ve düş kırıklığına uğratmaktadır. İş tatminsizliği sonucunda, beklentileri gerçekleşmeyen çalışanın düş kırıklığı ile karşı karşıya kalabileceği sonucuna varmak mümkündür.

Kurumda yaptığı işin çalışana anlamsız gelmesi, sorunların yönetimce gereken biçimde ve zamanda ele alınmaması ya da alınan kararların çalışana gereğince anlatılmaması gibi olaylar sonucu çalışan, doyumsuzluk yaşamakta, işletmeye karşı vurdu duymazlık içine girerek, bezginlik gösterebilmektedir. Bu durumun sonucu olarak çalışan; işe geç gelme, verimi düşürme, sorumluluk yüklenmede isteksizlik, iş arkadaşları ile tartışma, yönetimle anlaşmazlığa düşme gibi davranışlar içine girdiği görülmektedir.

Çalışan kurumda belirli bir hedef için fiziki ve düşünsel emeğini ortaya koymaktadır. Hedef ve beklentilerine ulaşamayan çalışan ise, bazı hallerde tepkisini kızgınlık şeklinde ortaya koyabilecektir. Çalışanın, kurumda yaşadığı çeşitli olaylar sonucu yine olumsuz bir tavır olarak küsebilirler. Çalışanın kurumda istediği kariyere yükselememesi, ücretin yetersizliği, çalışma koşullarının ağırlığı vb. durumların etkisi altında kalarak, işten elini çekmesi, işe ilgisiz kalması, işten vazgeçme gibi davranışlar içine girmesi küskünlüğünün bir ifadesi olarak nitelendirilebilir.

2.2. KİŞİLİK

2.2.1. Kavram Olarak Kişilik

Kişilik, kavram olarak ferdin yaşama biçimi şeklinde tanımlanabilir. Nasıl kültür, bir toplumun yaşama tarzını gösteriyorsa, kişilik de bireyin yaşama tarzını ifade etmektedir. Ancak, bu yaşama tarzının içinde çok sayıda özellik bilinen veya bilinmeyen, kimi birinci, kimi ikinci derecede olmak üzere, bir sürü boyut mevcuttur. Bunlar içerisinde, yetenek, zeka, eğitim, duygu, neşe keder, öfke, arkadaşlık, kültür, gelenekler, ahlak, göz rengi, sinirlilik, kıskançlık gibi birkaçını örnek vermek mümkün. Kişilik, bir insanı ilgilendiren her şeydir. Kişilik, zaman tespiti olarak, insanın ana rahmine düşmesinden başlayıp ölünceye kadar devam eden bir süreçtir. Bu bakımdan, yaşayan her insanın bir kişiliği vardır (Eroğlu, 1998). Her bireyin olaylar karşısındaki tutum ve davranışları birbirinden farklıdır. Hepimizin ortak biyolojik yapıları olmasına karşın, hiç birbirimize benzemediğimiz gibi, olaylar karşısındaki davranışlarımız da farklılık taşır. Düşüncelerimiz, duygularımız, çevremizdeki olaylara yaklaşım tarzlarımız farklıdır. İşte

bu faktörlere bireysel ayrılıklar diyoruz ve genelde de bunları kişilik kavramı altında topluyoruz (Özkalp, 2001).

Kişilik, bireyin karşılaştığı durumlara gösterdiği karakteristik tepkilerde görünen yapısal ve dinamik özelliklerin tümüdür. Diğer bir söyleyişle, kişilik bireyin kalıcı özelliklerini temsil eder ki bu da onları diğer bireylerden ayıran şeydir. Bireyin davranışları karmaşıktır. Kişiliği tam olarak anlayabilmek için insanın davranışlarının karmaşıklığını da göz önüne almak gerekir. Çoğu zaman her bir davranış parçasını şekillendiren sayısız etken vardır ki bunlar bireyden bireye değişirler, aynı davranışın değişik bireylerde değişik kökenleri ve nedenleri olabilir. Bu karmaşıklığın varoluş sebeplerinden biri de davranışın sadece kişilikten değil, karşılaşılan durumlara ilişki kurmaktan doğabilmesidir.

Öte yandan bir kimsenin kişiliği süreklilik gösterir. Normal bir insanın kişiliği zamanla pek değişmez. İnsan, çeşitli durumlarda kişilik yapısına uygun davranır. Sakin biri, işinde, sokakta, herhangi bir olay karşısında son derece sakinidir. Çocukluğunda, yetişkinlikte, olgunlukta hep sakin davranışlarıyla dikkat çeker. Kimi insan hayalcidir, gerçeklerden kaçır. Kimisi ise gerçekçi olup, içinde bulunduğu durumu tüm olumlu ve olumsuz özellikleriyle kabullenir. Bazıları içe dönük olup, sakin, sessiz, fazla konuşmayan, kendileriyle ilgilenen, fazla arkadaşı olmayan, çevreleriyle pek ilişki kurmayan, ürkek kimselerdir. Bazıları ise dışa dönük olup, hareketli, sosyal, konuşkan, girişken, rahatlarına düşkün, arkadaş canlısı, yeri geldiğinde saldırgan, korkusuz insanlardır. Bütün bunlar insanların birbirinden farklı olmasının göstergeleridir (Aytaç, 2004).

Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen etmenlerin kendine özgü görüntüsüdür. Devamlı olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altında olan kişilik, bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine alır. Kısaca, kişiliğin oluşmasında insanın doğuştan gelen (kalıtsal) özellikleri ve içinde yer aldığı çevrenin etkisini bir arada görmek mümkündür. Buradan, çevrenin etkisini dikkate alarak, kişiliğin sadece bireye özgü özellikleri değil, belirli ölçüde içinde yaşanan insan topluluğunun, belirli ölçüde de tüm insanlarda ortak bazı özellikleri yansıttığı sonucu çıkartılabilir (Tınar, 1999).

İnsanda bazı özellikler vardır ki, kimisinde bunlar birbirine benzer, kimilerinde ise sadece bireye aittir. Psikolojik olarak kişilik söz konusu olduğunda, bir insanın belirli özellikleri anlatılmak istenir. Fakat davranışsal açıdan esas alınan kişilik, belirli bir kişinin zihinsel, bedensel ve ruhsal özelliklerinde görülen farklılıklardır. Buna göre kişilik farklılığından söz etmek, temelde insanların taşıdığı özelliklerin farklılıklarından söz etmektir. Bu nedenle yeryüzündeki hiçbir insan zihinsel, bedensel, ruhsal, fiziksel bakımdan birbirinin aynı değildir. İnsan, kişiliğini ve bireyselliğini, çevresine yani topluma uyma süreci içinde kazanan, belli ilişki tiplerine bağlı olarak yapılaştıran bir varlıktır. İşte, insanın bu toplumsallık içinde kendi bireysel yerini bulma çabası, süreci ve başarısı, onun kişiliğinin belirleyicisidir (Tolan ve diğerleri, 1991). Birey doğal yetenekleri ile içine girdiği topluma uyumunu sağlarken kişiliği de biçimlenecektir. Kişiliğin gelişiminde zeka düzeyi ve öğrenme yeteneği gibi özelliklerin önemli bir temel olduğu bilinmektedir. Yalnız kendi kişiliğimiz hakkında değil, başkalarınınkiler hakkında da bir şeyler bilmiyorsak, toplumsal yaşantımızın özü olan insanlar arası ilişkiler labirentinde hangi kapılardan geçeceğimize, hangi köprülerden uzak duracağımıza karar vermemiz de güçleşecektir (Tolan ve diğerleri, 1991).

2.2.2. Kişilik Tanımları

Kişiliğin tanımı hakkında bilim adamları arasında ortak bir görüş ve tanımlama yoktur.

Davranışçı psikologlar, kişiliği, bir insanın kendine özgü ve az çok her zaman gözlenebilen davranış ve alışkanlıklarının tutumu olarak tanımlarlar. Watson, kişiliği, “bir insanın alışkanlıklarının, alışkanlık sistemlerinin toplamı” olarak açıklar. (Ündar, 2005).

Bir kısım bilim psikologlar kişiliği toplumsal açıdan ele alıp incelerler. Bu psikologlara göre kişilik, insanın sosyal uyarıcı olma değeridir. Mark May’a göre kişilik, bir bakıma insanın toplumda oynadığı çeşitli roller ve bu rollerin başkaları üzerinde bıraktığı etkilerin tümüdür. Elbette başkaları insanın kişilik niteliklerini değerlendirmede bazen yanılabilir. Onlar insanın gerçek benliğini içsel açıdan görmezler. Başkaları insanı ancak dıştan görür ve onun görünüş ve davranışlarını kendi üzerinde bıraktığı izlenimlere göre kişiyi değerlendirirler.

Derinlik psikologlarına göre 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, kişiliği, bireyin çevresine, kendine özgü bir biçimde uymasını sağlayan psikofizik iç güçlerin dinamik bir örüntüsü olarak tanımlamaktadır.

Köknel, kişiliği, objektif ve subjektif yönleriyle, bireyin dürtü, duygu ve düşünce, öğrenme ve inançlarının oluşturduğu, davranışlarıyla ortaya koyduğu kendine özgü, kararlı, tutarlı bütünlüğü olarak tanımlamaktadır. Gurret ise kişiliği, insanın günlük yaşamında karşılaştığı kendine özgü davranışlarla sınırlı olmayıp, bu tanıma beden yapısı, görünüş, zeka, yetenekleri, karakter gibi özellikleri de eklemiştir (Ensari, 1995).

2.2.3. 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, kalıtımsal 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 kalıtımsal 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 aklı itibarıyla çok kıvrak ve esnek bir yaradılıştadır 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 çözümü 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.

2.2.4. 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.

Hipokrateler 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 kaslıdır. 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.

2.2.6. 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.

2.2.6.1. 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 ayırım 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 çözülmesi, 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), alt-benlik (id), ve üst-benlik (süperego) olarak ayırır. İd, kalımsal 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 ferden 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 nesne 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 olabilme 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.

2.2.6.2. 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" içgüdü 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 bulunduğunu ileri süren Adler, bu içgüdü'nün 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 içgüdüğü 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 davranışdır. 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 olduğunun bilincindedir. Adler, önce normal dışı psikoloji alanında bir kuram geliştirmiştir. Sonra normal kişiliği incelemiştir.

2.2.6.3. Carl Gustav Jung'ın 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.

2.2.6.4. 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 doyurabilmek 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).

2.2.6.5. 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 yaklaştırır. İçine dönme kişiyi insanlardan, toplumdan uzaklaştırır. 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, kalıtımsal 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).

2.2.6.6. 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 anlamamanın 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, ön-ergenlik, 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 yürütemek için çok önemli olduğuna değinmiştir. Yetişkin hastaları gözlemleyen Sullivan, bu kişilerin rahatsızlıklarının çoğunun, ergenlikte tatmin edici ilişkiler kuramamalarından kaynaklandığını belirtmiştir (Burger, 2006).

2.2.6.7. Erik Erikson'un Kişilik Kuramı

Erikson gelişim aşamalarını oldukça detaylı bir şekilde açıklamış ve kişiliğin 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)

2.2.6.8. 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).

2.2.6.9. 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 güdeleri, 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).

2.2.6.10. 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.

2.2.6.11. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı

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

2.2.6.12. 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 sürmüş 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-İçedönük 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 özelliğın bulunduğunu ifade etmiştir. Kişilikle ilgili çalışmalarında faktör analizini kullanmış ve bütün çalışmalarında kişilik boyutlarını saptamak temel amacı olmuştur (Yanbastı, 1990).

2.2.6.13. 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. Çocuğın benlik duygusunun gelişiminde anne-çocuk ilişkisinin önemi üzerinde durmuştur. Eğer anne çocuğın sevgi ihtiyacını karşılamışsa 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, diğerisi 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 başarıya 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).

2.2.6.14. 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 yürütme, 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.

2.2.6.15. Burrhus Frederick Skinner'ın 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 uyaranların, 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).

2.2.6.16. 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 davranış, 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.

2.2.6.17. 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).

2.2.6.18. 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).

2.2.6.19. 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.

2.2.6.20. 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 ayırımına 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 altının çizmeleri 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 düşünülmeyle beraber, birçok araştırmacının bu alt boyutu yumuşak başlılık / uzlaşılabilirlik 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 ödülle ilgili durumlara yaklaşımlarında (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 sürdüğü 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 / uzlaşılabilirlik 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 ilişkisinin 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 incelemiştir. 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 dönüklülük 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 ve daha fazla iş ve aile çatışmasını azaltıcı desteğe neden olur. Şu halde, yumuşak başlılıkla çatışmanın da negatif bağıntılı olması beklenebilir (Wayne ve diğerleri, 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 sempatiden 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 hürerli olmaktadır. 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 bağlılıkla 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 olmaktadırlar. 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 yönlennememiş 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 uyarılara, reaktif bir biçimde tepki gösteren çocukların, düşük uyarın 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).

2.3. İLKÖĞRETİM'DE EĞİTİM

2.3.1. İlköğretimin Tanımı ve Önemi

İlköğretim 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir. Ülkemizde uzun yıllar beş yıllık ilkokul ve üç yıllık ortaokullardan meydana gelen bu kurumlar, 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim kademesi haline getirilmiştir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre, "İlköğretim kurumları 8 yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir" (Mevzuat, 2003).

İlköğretim eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde çocuğa toplum içinde diğer bireyler uyum içinde yaşama kural ve becerileri ile yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu nedenle tüm ülkelerde ilköğretim çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretimin birinci kademesinde çocuklar okuma-yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, önemli toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgiler edinirler. Bu bilgi ve beceriler çocuğun gelecekteki öğrenmeleri için temel teşkil eder. İlköğretim ikinci kademesinde ise öğrenciler hayata ve bir üst öğretim kademesine hazırlanırlar.

İlköğretimin amaç ve görevleri 14.06.1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanununa göre ilköğretim kurumlarının amaç ve görevleri şunlardır. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

2.3.2. Eğitimin Tanımı ve Önemi

Toplumlarda özellikle demokratik ülkelerde topluma hizmet için kurulmuş müesseselerden biri hatta birincisi eğitim müesseseleridir (Çelikkaya, 1995). Eğitim, temelde bir yönlendirme ve yetiştirme çalışması ve bilimi olduğundan hayattaki her insanı, her toplumu ve her alanı ilgilendirmektedir.

Çelikkaya (1990), eğitimi bir olgu olarak ele almakta ve genel nitelikleri ile şöyle özetlemektedir:

- 1-Eğitim bir faaliyettir. Bir yönlendirme ve yetiştirme çalışmasının adıdır.
- 2-Eğitim bir bilimdir. İnsanların ve hayvanların da yönlendirme ve yetiştirilmeleri ile ilgili bilgi, kural ve yolları öğreten objektif bir bilimdir.
- 3-Eğitim teorik yönlendirmedir.
- 4-Eğitim insana mahsustur.
- 5-Eğitim uygulamada millidir.
- 6-Eğitim amaçlı bir öğretimdir.
- 7-Eğitim bir davranıştır. Gerek bilimsel gerekse ahlaki yönden daima davranış değişikliğini veya yeni bir davranış kazandırmayı hedefler.
- 8-Eğitimde tekrar ve ısrar vardır.
- 9-Eğitim bir süreçtir. Eğitim belli bir sürede gerçekleşir.
- 10-Eğitim sosyal bir olgudur. Her toplumda mutlaka bir eğitim faaliyeti vardır.
- 11-Eğitim aynı zamanda sosyal bir olaydır. Sosyal bir olgu olmakla beraber öğrenme ve öğretme olayındaki eğitim, öğrenme ve öğretmenden meydana gelen bir olayın adıdır.

Nitelikli eğitim, öğrenciyi, verilen programın, ya da konunun üzerine çıkaran, onun hakkında düşündüren, imgeleme gücünü arttıran ve spekülasyon yaptıran, çocuk merkezli bir eğitim sistemidir (Turgut, 1995).

Kalkınmada ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmada toplumsal ve bireysel refahın arttırılmasında, eğitimin gerekliliği ve önemi tartışmasız kabul görmektedir. Yaşadığı toplumla uyumlu, çalıştığı grupla işbirliği yapabilen, iletişim kurma zorluğu olmayan, üretici, araştırmacı öğrenme yollarını bulabilen bireyler eğitimle yetiştirilmektedir (Metin, 1993).

Öğretim eğitim sistemi içinde yer alan alt sistem ya da süreçlerden birisidir. Öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve

gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir. Öğretim, amaçlı ve planlı öğretim sürecidir (Açıköz, 1996).

2.3.3. Öğretmen

Bilmek ve öğretmek bir öğretmende bulunması gereken ana özelliklerdir (Oktay, 1991). Toplumsal dokunun bir parçası olan, çoğu zaman bir öğretim donanımı olarak çalışan, bir bilgi kaynağı olarak görev yapan öğretmen, öğretim sisteminin bileşenlerinden biridir (Baykal, 1991). Öğretmen, eğitimin kilit adamı, yaratıcı, yaşatıcı, hayata geçirici, uygulayıcı gücüdür (Çağlar, 1991).

Öğretmen yalnız bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, bireyin belirli konularda tutum kazanmasına da sebep olup, öğrencinin bilgiyi yansız tarzda yorumlamasına ve kendini gerçekleştirme sürecinde kullanmasına da yardımcı olur (Kulaksızoğlu, 1995).

2.4. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin iş tatminleri ile ilgili olarak gerek ülkemizde ve gerekse yurtdışında yapılmış bir çok tez çalışması , makale v.b. bulunmaktadır.

Yapmış olduğumuz literatür taramasında iş tatmini ve kişilik ile ilişkiyi ortaya koymaya yönelik çok fazla çalışma bulunmamaktadır. İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelemesi konulu bir çalışma olmayıp aşağıda iş tatmini, iş tatmini ve kişilikle ilgili yapılmış çalışmaların bazıları hakkında bilgi verilmiştir.

Roman ve Oertwig, (2004), Bu çalışma iş tatmini ile esneklik düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları esneklik düzeyinin tüm öğretmenlerde yüksek olduğunu göstermektedir. Eğitim yöneticileri, öğretmenler ve üniversite öğretim elemanlarının esnekliğinin sağlanmasının öğretmenlerin mesleklerinden

kaynaklanan zorluklarla baş etmesi ve onları kişisel ve profesyonel gelişimleri için olumlu fırsat ve imkânlarla dönüştürmelerine yardımcı olacağını bilmeleri önemlidir.

Sigworth, (1994), Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin iş/hayat çatışmalarının zenginleştirici mi yoksa tüketici mi olduğunu ortaya koymaktır. Bu araştırmanın analiz sonuçları hem zenginleştirici hem de tüketici ilişkileri destekleyen karışık sonuçlar ortaya koymaktadır.

White, (2001), Bu niceliksel çalışma beş yapılandırılmış, beş yapılandırılmamış ilköğretim okulu bulunan Philadelphia resmi okul bölgesinde gerçekleştirmiştir.

Dramstad, (2004), Bulgular eğitim kurumunun iklimi ile ilgili iş tatmini maddeleri duygusal bağlanmanın gelişimine en fazla katkıda bulunmaktadır. Bunu yeterlilik ile ilgili maddeler takip etmektedir. Çalışmanın birinci amacı Norveç'te devlet ve Yedinci Gün Adventist (SDA) öğretmenlerin iş tatminlerinin kurumsal adanmışlıkları ilişkili olup olmadığını ortaya koymaktır. İkinci amaç ise devlet ve SDA öğretmenlerin iş tatmini ve kurumsal adanmışlıklarını karşılaştırmak ve bireysel düzeyde devlet ve SDA öğretmenleri arasında her bir kurumsal adanmışlık ögesini açıklayabilecek iş tatmini faktörleri üzerine kurulu doğrusal bir kombinasyon kurmaktır.

Al-Mashaan, (2003), Araştırma bir yandan kadın ve erkekler arasında diğer yandan ise Mısır ve Kuveytli öğretmenler arasında iş tatmini arasında farklılıkları ortaya koymaya çalışmaktadır. Ayrıca tip A davranışları ile iş tatmini arasında ilişkinin de ortaya konulması da hedeflenmektedir. Sonuçlar Tip A davranışında cinsiyete göre farklılaşmadığını gösterirken, iş tatmini, kurumsal yapı ve kurumsal süreçlerden memnuniyette kurumlar arası farklılık ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma değişkenlerinde Kuveytli ve Mısırlı öğretmenler arasından farklılık bulunmuştur. Bunlara ek olarak Tip A davranış kalıbıyla iş tatmini arasında da ilişki bulunmuştur.

Klecker ve Loadman, (1996), Okulun yeniden yapılandırılmasında öğretmene yetki devrinin öğretmen iş tatminini arttıracığı varsayımı bu çalışmanın konusudur. Öğretmen iş tatmini ise öğretmenleri ücretlerinden memnuniyeti, ilerleme imkânları, işin meydan

okuma derecesi, otonomi, genel çalışma koşulları, meslektaşları ile etkileşim ve öğrencilerle etkileşim boyutlarında ölçülmüştür. Verilerin analize hem yetki devri hem de iş tatmini gelişimini desteklemektedir.

Ündar, (2005), Çalışma okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenleri de dikkate alarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda temelde boylamsal çalışmalarla iş tatmininin kariyer evrelerine göre değişiminin gözlenmesi ile iş tatminini artırmaya yönelik meslekte yükselme kriterlerinin belirlenmesi önerilmektedir.

Balcı, (2004), Araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına endüstri meslek lisesi ve ticaret meslek lisesi öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini ortaya koymaktır. Bayan öğretmenlerin toplumsal saygı boyutunda erkeklerden, evli öğretmenlerin bağımsız çalışma imkânı olması, yaptıkları işin vicdani sorumluluk taşıma şansı vermesi bakımından ile duydukları başarı hissi açısından bekâr öğretmenlerden, kültür dersi öğretmenlerin toplumsal saygınlık açısından meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla iş tatmini yaşadıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

Dudak, (2005), Çalışmanın amacı, TKY uygulanan İstanbul İli ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonları ile iş tatminlerinin arasındaki ilişkiye ortaya koymaktır. Bulgular ise şöyledir; motive eden faktörlerin başında okul içi ortama ilişkin faktörler ve avantajlara ilişkin faktörler yer almaktadır. Motivasyon faktörleri açısından bakıldığında proje kapsamındaki okullar lehine mesleğe ilişkin faktörlerde, kadınlar lehine mesleğe ve öğrencilere ilişkin faktörlerde, erkek çalışanlar lehine taraflar arası ilişkilerde farklılık bulunurken yaş ve mesleki kıdem açısından farklılık bulunamamıştır.

Günbayı, (2001), Bu çalışmada iş tatmini açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri belirlemeye ve bu görüşlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumları açısından farklılık gösterip göstermediği bulunmaya çalışılmıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri yönetim ve denetim biçimi ve çalışanlar arası ilişkiler etkeninde çok yüksek; iş ve niteliği ve yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanaklarında yüksek; çalışma koşullarında, orta ve ücretler, iş tatmini etkeninde düşük düzeyde iş tatmini sağladıklarını

belirtmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek öğretmenler yönetim ve denetim biçimi, çalışma koşulları ve ücretler iş tatminleri etkenlerinde kadınlardan daha fazla iş tatmini göstermişlerdir.

Azar ve Henden, (2003), Bu çalışma; alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin iş tatminlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda ücret etkeninde tatmin olmadıklarını ifade eden denekler, kişiler arası faktörler, bireysel faktörler ve kontrol etkenlerinde tatmin olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak, alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin, aldıkları eğitimle ilgili alanda görev yapmadıkları için iş tatminlerinin düşük olduğu, fırsat bulduklarında alanlarına geri dönme eğiliminde oldukları, öğretmenlik mesleğine başladıklarında meslekî yardım alabilecekleri kanalların istenilen ölçüde açık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gümüşeli, (2004), Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin en sık ve en az kullandıkları çatışma yönetimi stillerini belirlemek ve okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile iş tatmin düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin en sık kullandıkları çatışma yönetimi stillerinin hükmetme ve kaçınma, en az kullandıkları stilin ise ödün verme olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirci, (2003), Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarında farklı branşlarda öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasında belirli düzeyde ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişkilerin kişilik özelliklerinin alt boyutlarında cinsiyet ve farklı değişkenler açısından da anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yalova ilinde resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin, iş tatminleri üzerindeki ilişkileri yönünden karşılaştırılması için yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modelinde bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Yalova ili Merkez İlköğretim okulları ile sınırlanmıştır. Öğretmenlerin seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda toplam 300 öğretmene ulaşılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplamada uygulamalar anketler araştırmacı tarafından bizzat okullarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama için anketler okullara dağıtıldıktan iki gün sonra toplanmıştır. Anketlerin dağıtılması, toplanması ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılması bir ay sürmüştür.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

NEO FFI: Katılımcıların Kişilik özellikleri Costa ve McCrae tarafından geliştirilen ve Sami Gülgöz (2006), tarafından kısa versiyonu (NEO PI) Türkçe'ye standardize edilen NEO Beş faktör envanteri (NEO FFI) ile değerlendirilmiştir. NEO FFI tarafından değerlendirilen beş temel kişilik özelliği şunlardır: *Yeniliklere Açık Olma*, *Dışa Dönük Olma*, *Duygusal Dengesizlik*, *Uyumluluk* ve *Sorumluluk*. Her bir faktör on iki madde (toplam altmış madde) ile değerlendirilmekte ve katılımcı her bir maddenin kendini ne kadar tanımladığını “tamamen doğru” dan “tamamen yanlış” a uzanan beşli likert tipi bir derecelemede işaretlemektedir. NEO FFI-TR'nin Cronbach alfa değerleri (N=1127);

Duygusal Dengesizlik =.60, *Dışa Dönük Olma*=.70, *Yeniliklere Açık Olma* =.71, *Uyumluluk* =.52, *Sorumluluk* =.74 şeklindedir. Cinsiyet belirtilenler üzerinde bulunan değerler şunlardır; Kadın (N= 281), *Duygusal Dengesizlik* =.75, *Dışa Dönük Olma* =.76, *Yeniliklere Açık Olma* =.75, *Uyumluluk* =.64, *c*=.77, Erkek (N=163), *Duygusal Dengesizlik* =.66, *Dışa Dönük Olma* =.72, *Yeniliklere Açık Olma* =.78, *Uyumluluk* =.66, *Sorumluluk* =.73. Geçerlik için, geçerliği gösterilmiş olan NEO PI-R ana boyutları ile NEO FFI-TR arasındaki korelasyonlar şöyledir; Kadın (N= 2484) *Duygusal Dengesizlik* =.85, *Dışa Dönük Olma* =.87, *Yeniliklere Açık Olma* =.91, *Uyumluluk* =.84, *Sorumluluk* =.87, Erkek (N=4339) *Duygusal Dengesizlik* =.88, *Dışa Dönük Olma* =.86, *Yeniliklere Açık Olma* =.90, *Uyumluluk* =.85, *Sorumluluk* =.85.

İş Tatmini: Akademik araştırmalarda çalışanların iş doyumlarını ölçmek için en fazla tercih edilen envanter Minnesota İş Tatmin Ölçeğidir. Minnesota İş Tatmini Ölçeği 1967 yılında Weiss, Dawis, England ve Lofquist tarafından geliştirilmiştir. 1985 yılında Aslı Baycan tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu formun anlaşılır olması iç tatminini iç ve dış faktörler olarak sınıflandırdığı ve değerlendirmesi kolay olduğu için tercih edilmiştir. Bu envanter 20 tane sorudan oluşmaktadır. 12 soru ile iç faktörler, 8 soru ile de dış faktörler değerlendirilebilmektedir. Her bir ifade “Hiç Memnun Değilim”, “Memnun Değilim”, “Memnun Olabilirim”, “Memnunum” ve “Çok Memnunum”a kadar sırası ile 1’den 5’e kadar 5 aşamalı Likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir.

3.3.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss , $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. 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 öğretmenlerin Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, branş ve eşin çalışması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; yaş, mesleki kıdem ve mesleki yayınları takip etme durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupla arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffé testleri,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; medeni durum, mezun olduğu okul, mezun olduğu fakülte, çalışma şekli (kadrosu), eşin işi, çalışmama nedeni, çalışma süresi, evin durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi ve okulun imlanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis testi,
5. Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi
6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:13.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre değerlendirilmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, branş, eşin çalışması, yaş, mesleki kıdem, mesleki yayınları takip etme durumu, medeni durum, mezun olduğu okul, mezun olduğu fakülte, çalışma şekli (kadrosu), eşin işi, çalışmama nedeni, çalışma süresi, evin durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi ve okulun imkanları, değişkenlerine ait dağılımlar; ayrıca örnekleme oluşturan öğretmenlere uygulanan Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlarının; \bar{x} , ss, $SH_{\bar{x}}$ değerleri çizelgeler halinde verilmiştir.

Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni için f , %, $\%_{gec}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

| Cinsiyet | f | % | $\%_{gec}$ | $\%_{yig}$ |
|----------|-----|-------|------------|------------|
| Erkek | 143 | 47,7 | 47,7 | 47,7 |
| Kadın | 157 | 52,3 | 52,3 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubu 143'ü erkek (%47,7) 157'si kadın olmak üzere toplam 300 kişiden oluşmaktadır. Bu dağılım evrenin geneline ait özellikleri yansıtmaktadır.

Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni için f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

| Yaş | f | $\%$ | $\%_{\text{gec}}$ | $\%_{\text{yig}}$ |
|--------|-----|-------|-------------------|-------------------|
| 21 | 2 | ,7 | ,7 | ,7 |
| 22 | 3 | 1,0 | 1,0 | 1,7 |
| 23 | 9 | 3,0 | 3,0 | 4,7 |
| 24 | 6 | 2,0 | 2,0 | 6,7 |
| 25 | 11 | 3,7 | 3,7 | 10,3 |
| 26 | 17 | 5,7 | 5,7 | 16,0 |
| 27 | 12 | 4,0 | 4,0 | 20,0 |
| 28 | 10 | 3,3 | 3,3 | 23,3 |
| 29 | 7 | 2,3 | 2,3 | 25,7 |
| 30 | 22 | 7,3 | 7,3 | 33,0 |
| 31 | 9 | 3,0 | 3,0 | 36,0 |
| 32 | 23 | 7,7 | 7,7 | 43,7 |
| 33 | 15 | 5,0 | 5,0 | 48,7 |
| 34 | 12 | 4,0 | 4,0 | 52,7 |
| 35 | 19 | 6,3 | 6,3 | 59,0 |
| 36 | 9 | 3,0 | 3,0 | 62,0 |
| 37 | 7 | 2,3 | 2,3 | 64,3 |
| 38 | 6 | 2,0 | 2,0 | 66,3 |
| 39 | 6 | 2,0 | 2,0 | 68,3 |
| 40 | 16 | 5,3 | 5,3 | 73,7 |
| 41 | 10 | 3,3 | 3,3 | 77,0 |
| 42 | 11 | 3,7 | 3,7 | 80,7 |
| 43 | 3 | 1,0 | 1,0 | 81,7 |
| 44 | 3 | 1,0 | 1,0 | 82,7 |
| 45 | 10 | 3,3 | 3,3 | 86,0 |
| 46 | 6 | 2,0 | 2,0 | 88,0 |
| 47 | 6 | 2,0 | 2,0 | 90,0 |
| 48 | 9 | 3,0 | 3,0 | 93,0 |
| 49 | 4 | 1,3 | 1,3 | 94,3 |
| 50 | 10 | 3,3 | 3,3 | 97,7 |
| 51 | 5 | 1,7 | 1,7 | 99,3 |
| 53 | 1 | ,3 | ,3 | 99,7 |
| 63 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Grubun yaş ortalaması $\bar{x}=35,17$; standart sapması ise $ss=8,04$ olarak hesaplanmıştır. Tezin amaçları doğrultusunda gerekli olan karşılaştırmalar için uygun kategorik dağılım oluşmadığından yaş değişkeni mantıksal birleştirmeler yoluyla yeniden gruplandırılmış ve analizler bu yeni gruplandırma üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yeniden gruplama sonucunda oluşan dağılım aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Yaş Değişkeni (Gruplandırılmış) için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Yaş | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---------------|-----|-------|------------------|------------------|
| 30 ve Altı | 99 | 33,0 | 33,0 | 33,0 |
| 31–40 ve Altı | 122 | 40,7 | 40,7 | 73,7 |
| 41 ve üstü | 79 | 26,3 | 26,3 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubu 99'u (%33,0) 30 yaş ve altı; 122'si (%40,7); 79'u da (%26,3) 41 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 4.4. Medeni Durum Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Medeni Durum | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|--------------|-----|-------|------------------|------------------|
| Evli | 230 | 76,7 | 76,7 | 76,7 |
| Bekâr | 64 | 21,3 | 21,3 | 98,0 |
| Dul | 3 | 1,0 | 1,0 | 99,0 |
| Boşanmış | 3 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örneklem grubu 230'u (%76,7) evli; 64'ü bekâr (%21,3); 3'ü dul (%1,0); 3'ü de boşanmış (%1,0) olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.5. En Son Mezun Olunan Okul Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Okul | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---------------|-----|-------|------------------|------------------|
| Yüksek Okul | 55 | 18,3 | 18,3 | 18,3 |
| Üniversite | 218 | 72,7 | 72,7 | 91,0 |
| Yüksek Lisans | 16 | 5,3 | 5,3 | 96,3 |
| Diğer | 11 | 3,7 | 3,7 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 55'i (%18,3); yüksek okul; 218'i (%72,7) üniversite; 16'sı (%5,3) yüksek lisans, 11'i de (%3,7) diğer düzeylerde eğitim almış olduklarını ifade etmişlerdir..

Çizelge 4.6. En Son Mezun Olunan Fakülte Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Fakülte | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-----------------------|------------|--------------|------------------|------------------|
| Yüksek Öğr. Okulu | 5 | 1,7 | 1,7 | 1,7 |
| Eğitim Enstitüsü | 48 | 16,0 | 16,0 | 17,7 |
| Eğitim Fakültesi | 173 | 57,7 | 57,7 | 75,3 |
| Edebiyat/Fen-Ed. Fak. | 35 | 11,7 | 11,7 | 87,0 |
| Diğer | 39 | 13,0 | 13,0 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 5'i (%1,7) yüksek öğretmen okulu, 48'i (%16,0) eğitim enstitüsü, 173'ü (%57,7) eğitim fakültesi, 35'i (%11,7) fen edebiyat veya edebiyat fakültesi, 39'u da (%13,3) diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.7. En Son Mezun Olunan Bölüm Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Bölüm | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|--------------------------------------|-----|------|------------------|------------------|
| Sınıf Öğretmenliği | 60 | 20,0 | 25,1 | 25,1 |
| Türkçe Öğretmenliği | 16 | 5,3 | 6,7 | 31,8 |
| Matematik Öğretmenliği | 8 | 2,7 | 3,3 | 35,1 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 1 | ,3 | ,4 | 35,6 |
| Tarih Öğretmenliği | 13 | 4,3 | 5,4 | 41,0 |
| Din Kült. Öğretmenliği | 1 | ,3 | ,4 | 41,4 |
| İngilizce Öğretmenliği | 14 | 4,7 | 5,9 | 47,3 |
| Beden Eğitimi Öğretmenliği | 5 | 1,7 | 2,1 | 49,4 |
| Resim-İş Öğretmenliği | 11 | 3,7 | 4,6 | 54,0 |
| Müzik Öğretmenliği | 5 | 1,7 | 2,1 | 56,1 |
| Halk Eğitimi Bölümü | 7 | 2,3 | 2,9 | 59,0 |
| Fransız Dili Ve Edebiyatı | 7 | 2,3 | 2,9 | 61,9 |
| Sosyoloji Bölümü | 1 | ,3 | ,4 | 62,3 |
| Sosyal Bilimler | 2 | ,7 | ,8 | 63,2 |
| İngiliz Dili Ve Eğitimi | 2 | ,7 | ,8 | 64,0 |
| Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik | 4 | 1,3 | 1,7 | 65,7 |
| Bilgisayar Ve Teknoloji Öğretmenliği | 4 | 1,3 | 1,7 | 67,4 |
| Aile Ekonomisi Ve Beslenme Eğitimi | 2 | ,7 | ,8 | 68,2 |
| Fizik | 2 | ,7 | ,8 | 69,0 |
| İlahiyat | 7 | 2,3 | 2,9 | 72,0 |
| Biyoloji | 7 | 2,3 | 2,9 | 74,9 |
| Kimya | 9 | 3,0 | 3,8 | 78,7 |
| Endüstriyel Teknoloji Eğitimi | 2 | ,7 | ,8 | 79,5 |

| | | | | |
|---|-----|-------|-------|-------|
| Türk Dili Ve Edebiyatı | 4 | 1,3 | 1,7 | 81,2 |
| Devlet Konservatuvarı | 2 | ,7 | ,8 | 82,0 |
| Coğrafya Öğretmenliği | 4 | 1,3 | 1,7 | 83,7 |
| Fotoğraf | 2 | ,7 | ,8 | 84,5 |
| İşletme | 2 | ,7 | ,8 | 85,4 |
| İstatistik | 1 | ,3 | ,4 | 85,8 |
| Ev Ekonomisi | 2 | ,7 | ,8 | 86,6 |
| Fen Bilgisi Öğretmenliği | 2 | ,7 | ,8 | 87,4 |
| Türkoloji | 2 | ,7 | ,8 | 88,3 |
| Giyim Sanatları Öğretmenliği | 2 | ,7 | ,8 | 89,1 |
| Eğitimde Psikolojik Hizmetler | 1 | ,3 | ,4 | 89,5 |
| Tezsiz Yüksek Lisans Fizik Öğretmenliği | 1 | ,3 | ,4 | 90,0 |
| Alman Dili Ve Edebiyatı | 1 | ,3 | ,4 | 90,4 |
| Felsefe | 1 | ,3 | ,4 | 90,8 |
| Bahçe Bitkileri | 1 | ,3 | ,4 | 91,2 |
| Fransızca Öğretmenliği | 3 | 1,0 | 1,3 | 92,5 |
| İktisat | 1 | ,3 | ,4 | 92,9 |
| Okul Öncesi Öğretmenliği | 2 | ,7 | ,8 | 93,7 |
| Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bölümü | 3 | 1,0 | 1,3 | 95,0 |
| Jeofizik Bölümü | 3 | 1,0 | 1,3 | 96,2 |
| Eğitim Yönetimi Ve Denetimi | 2 | ,7 | ,8 | 97,1 |
| Ziraat Fakültesi | 6 | 2,0 | 2,5 | 99,6 |
| Almanca | 1 | ,3 | ,4 | 100,0 |
| Toplam | 239 | 79,7 | 100,0 | |
| Boş | 61 | 20,3 | | |
| Toplam | 300 | 100,0 | | |

Çizelgede örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Tezin amaçları doğrultusunda gerekli olan karşılaştırmalar için uygun kategorik dağılım oluşmadığından bölüm değişkeni yeniden gruplandırılmış ve analizler bu yeni gruplandırma üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yeniden gruplama sonucunda oluşan dağılım aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.8. Branş Değişkeni (Gruplandırılmış) için f , %, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

| Branş | f | % | $\%_{\text{gec}}$ | $\%_{\text{yig}}$ |
|-----------------|-----|-------|-------------------|-------------------|
| Sınıf Öğretmeni | 152 | 50,7 | 50,7 | 50,7 |
| Diğer | 148 | 49,3 | 49,3 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 152'si (%50,7) sınıf öğretmenliği bölümünden, 148'i de (%49,3) diğer bölümlerden mezun olmuşlardır.

Çizelge 4.9. Öğretmenin Çalışma Şekli Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Çalışma Şekli | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-------------------|-----|-------|------------------|------------------|
| Kadrolu | 269 | 89,7 | 89,7 | 89,7 |
| Sözleşmeli | 17 | 5,7 | 5,7 | 95,3 |
| Dışarıdan Ücretli | 14 | 4,7 | 4,7 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 269'u (%89,7) kadrolu, 17'si (%5,7) sözleşmeli, 14'ü de (%4,7) dışarıdan ücretli olarak görev yapmakta olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.10. Eşin Çalışması Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Eşin Çalışması | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|----------------|-----|-------|------------------|------------------|
| Çalışıyor | 185 | 61,7 | 80,1 | 80,1 |
| Çalışmıyor | 46 | 15,3 | 19,9 | 100,0 |
| Toplam | 231 | 77,0 | 100,0 | |
| Boş | 69 | 23,0 | | |
| Toplam | 300 | 100,0 | | |

Çizelgeden anlaşıldığı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 185'i eşinin (%61,7) çalışmakta olduğunu, 46'sı ise (%15,3) eşinin çalışmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 69'u (%23,0) bu soruya cevap vermemişlerdir.

Çizelge 4.11. Görev Yapılan Kurum Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Kurum | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-------------|-----|-------|------------------|------------------|
| Kamu | 142 | 47,3 | 76,8 | 76,8 |
| Özel Sektör | 24 | 8,0 | 13,0 | 89,7 |
| Esnaf | 14 | 4,7 | 7,6 | 97,3 |
| Serbest | 5 | 1,7 | 2,7 | 100,0 |
| Toplam | 185 | 61,7 | 100,0 | |
| Boş | 115 | 38,3 | | |
| Toplam | 300 | 100,0 | | |

Çizelgede da görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğrencilerin 142'si (%47,3) kamu sektöründe, 24'ü (%8,0) özel sektörde, 14'ü esnaf (%4,7), 5'i de (%1,7) serbest meslek

olarak görev yaptığını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.12. Eş Çalışmıyorsa Çalışmama Nedeni Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Nedeni | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-----------|-----|-------|------------------|------------------|
| Ev Hanımı | 34 | 11,3 | 75,6 | 75,6 |
| Emekli | 8 | 2,7 | 17,8 | 93,3 |
| İşsiz | 3 | 1,0 | 6,7 | 100,0 |
| Toplam | 45 | 15,0 | 100,0 | |
| Boş | 255 | 85,0 | | |
| Toplam | 300 | 100,0 | | |

Çizelgeden anlaşıldığı gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 34'ü (%11,3) eşinin ev hanımı olması nedeniyle, 8'i (%2,7) emekli olduğu için, 3'ü (%1,7) de işsiz olduğu için çalışmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.13. Mesleki Kıdem Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Mesleki Kıdem | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---------------|-----|-----|------------------|------------------|
| 1 | 24 | 8,0 | 8,0 | 8,0 |
| 2 | 14 | 4,7 | 4,7 | 12,7 |
| 3 | 12 | 4,0 | 4,0 | 16,7 |
| 4 | 11 | 3,7 | 3,7 | 20,3 |
| 5 | 17 | 5,7 | 5,7 | 26,0 |
| 6 | 10 | 3,3 | 3,3 | 29,3 |
| 7 | 20 | 6,7 | 6,7 | 36,0 |
| 8 | 28 | 9,3 | 9,3 | 45,3 |
| 9 | 20 | 6,7 | 6,7 | 52,0 |
| 10 | 22 | 7,3 | 7,3 | 59,3 |
| 11 | 6 | 2,0 | 2,0 | 61,3 |
| 12 | 5 | 1,7 | 1,7 | 63,0 |
| 13 | 13 | 4,3 | 4,3 | 67,3 |
| 14 | 5 | 1,7 | 1,7 | 69,0 |
| 15 | 22 | 7,3 | 7,3 | 76,3 |
| 16 | 3 | 1,0 | 1,0 | 77,3 |
| 17 | 8 | 2,7 | 2,7 | 80,0 |
| 18 | 4 | 1,3 | 1,3 | 81,3 |
| 19 | 3 | 1,0 | 1,0 | 82,3 |
| 20 | 6 | 2,0 | 2,0 | 84,3 |
| 21 | 4 | 1,3 | 1,3 | 85,7 |
| 22 | 5 | 1,7 | 1,7 | 87,3 |
| 23 | 2 | ,7 | ,7 | 88,0 |

| | | | | |
|---------------|------------|--------------|--------------|-------|
| 24 | 1 | ,3 | ,3 | 88,3 |
| 25 | 10 | 3,3 | 3,3 | 91,7 |
| 26 | 7 | 2,3 | 2,3 | 94,0 |
| 27 | 6 | 2,0 | 2,0 | 96,0 |
| 28 | 4 | 1,3 | 1,3 | 97,3 |
| 29 | 3 | 1,0 | 1,0 | 98,3 |
| 30 | 1 | ,3 | ,3 | 98,7 |
| 32 | 1 | ,3 | ,3 | 99,0 |
| 33 | 2 | ,7 | ,7 | 99,7 |
| 41 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Grubun mesleki kıdem yılı ortalaması $\bar{x} = 11,32$; standart sapması ise $ss = 8,05$ olarak hesaplanmıştır. Tezin amaçları doğrultusunda gerekli olan karşılaştırmalar için uygun kategorik dağılım oluşmadığından kıdem değişkeni mantıksal birleştirmeler yoluyla yeniden gruplandırılmış ve analizler bu yeni gruplandırma üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yeniden gruplama sonucunda oluşan dağılım aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.14. Mesleki Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkeni için f , %, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

| Kıdem | f | % | $\%_{\text{gec}}$ | $\%_{\text{yig}}$ |
|----------------|------------|--------------|-------------------|-------------------|
| 5 yıl ve altı | 78 | 26,0 | 26,0 | 26,0 |
| 6-10 yıl | 100 | 33,3 | 33,3 | 59,3 |
| 11-15 yıl | 51 | 17,0 | 17,0 | 76,3 |
| 16 yıl ve üstü | 71 | 23,7 | 23,7 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 78'i (%26,0) 5 yıl altı, 100'ü (%33,3) 6-10 yıl, 51'si (%17,0) 11-15 yıl, 71'i (%23,7) 16 yıl ve üstü süredir mesleklerini icra etmekte olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.15. Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkeni için f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

| Çalışma Süresi | f | $\%$ | $\%_{\text{gec}}$ | $\%_{\text{yig}}$ |
|----------------|-----|-------|-------------------|-------------------|
| 1 | 49 | 16,3 | 16,3 | 16,3 |
| 2 | 35 | 11,7 | 11,7 | 28,0 |
| 3 | 33 | 11,0 | 11,0 | 39,0 |
| 4 | 25 | 8,3 | 8,3 | 47,3 |
| 5 | 31 | 10,3 | 10,3 | 57,7 |
| 6 | 25 | 8,3 | 8,3 | 66,0 |
| 7 | 17 | 5,7 | 5,7 | 71,7 |
| 8 | 18 | 6,0 | 6,0 | 77,7 |
| 9 | 7 | 2,3 | 2,3 | 80,0 |
| 10 | 17 | 5,7 | 5,7 | 85,7 |
| 11 | 3 | 1,0 | 1,0 | 86,7 |
| 12 | 3 | 1,0 | 1,0 | 87,7 |
| 13 | 6 | 2,0 | 2,0 | 89,7 |
| 14 | 2 | ,7 | ,7 | 90,3 |
| 15 | 7 | 2,3 | 2,3 | 92,7 |
| 17 | 2 | ,7 | ,7 | 93,3 |
| 19 | 1 | ,3 | ,3 | 93,7 |
| 20 | 2 | ,7 | ,7 | 94,3 |
| 21 | 4 | 1,3 | 1,3 | 95,7 |
| 22 | 2 | ,7 | ,7 | 96,3 |
| 23 | 1 | ,3 | ,3 | 96,7 |
| 24 | 1 | ,3 | ,3 | 97,0 |
| 25 | 3 | 1,0 | 1,0 | 98,0 |
| 26 | 2 | ,7 | ,7 | 98,7 |
| 27 | 2 | ,7 | ,7 | 99,3 |
| 32 | 1 | ,3 | ,3 | 99,7 |
| 33 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede örnekleme oluşturan öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Grubun çalışma süresi ortalaması $\bar{x}=6,38$; standart sapması ise $ss=6,38$ olarak hesaplanmıştır. Tezin amaçları doğrultusunda gerekli olan karşılaştırmalar için uygun kategorik dağılım oluşmadığından kurumdaki çalışma süresi değişkeni mantıksal birleştirmeler yoluyla yeniden gruplandırılmış ve analizler bu yeni gruplandırma üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yeniden gruplama sonucunda oluşan dağılım aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.16. Kurumdaki Çalışma Süresi (Gruplandırılmış) Değişkeni için f , %, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

| Çalışma Süresi | f | % | $\%_{\text{gec}}$ | $\%_{\text{yig}}$ |
|----------------|-----|-------|-------------------|-------------------|
| 5 yıl ve altı | 173 | 57,7 | 57,7 | 57,7 |
| 6-10 yıl | 84 | 28,0 | 28,0 | 85,7 |
| 11-15 yıl | 21 | 7,0 | 7,0 | 92,7 |
| 16 yıl ve üstü | 22 | 7,3 | 7,3 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgeden da anlaşılacağı üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 173'ü (%57,7) 5 yıl altı, 84'ü (%28,0) 6-10 yıl, 21'i (%7,0) 11-15 yıl, 22'si (%7,3) 16 yıl ve üstü süredir içinde buldukları kurumda icra etmekte olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.17. Oturulan Ev Değişkeni için f , %, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

| Ev | f | % | $\%_{\text{gec}}$ | $\%_{\text{yig}}$ |
|-------------------|-----|-------|-------------------|-------------------|
| Lojman | 26 | 8,7 | 8,7 | 8,7 |
| Kira | 131 | 43,7 | 43,7 | 52,3 |
| Kendimin | 93 | 31,0 | 31,0 | 83,3 |
| Aile Bireylerinin | 50 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 26'sı (%8,7) lojmanda, 131'i (%43,7) kirada, 93'ü (%31,0) kendi evinde, 50'si de (%16,7) aile bireylerinden birinin evinde ikamet ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.18. Çocuk Sayısı Değişkeni için f , %, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ Değerleri

| Çocuk Sayısı | f | % | $\%_{\text{gec}}$ | $\%_{\text{yig}}$ |
|--------------|-----|-------|-------------------|-------------------|
| 1 Çocuk | 67 | 22,3 | 42,9 | 42,9 |
| 2 Çocuk | 78 | 26,0 | 50,0 | 92,9 |
| 3 Çocuk | 8 | 2,7 | 5,1 | 98,1 |
| 4 Çocuk | 3 | 1,0 | 1,9 | 100,0 |
| Toplam | 156 | 52,0 | 100,0 | |
| Boş | 144 | 48,0 | | |
| Toplam | 300 | 100,0 | | |

Çizelgeden da anlaşılacağı üzere, örnekleme oluşturan öğrencilerin 67'si (%22,3) bir

çocuklu, 78'i (%26,0), iki çocuklu, 8'i (%2,7) üç çocuklu, 3'ü de dört çocuklu olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.19. Gelir Düzeyi Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Gelir Düzeyi | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-------------------|-----|-------|------------------|------------------|
| 300-700 YTL | 29 | 9,7 | 9,7 | 9,7 |
| 700-1200 YTL | 195 | 65,0 | 65,0 | 74,7 |
| 1200-2000 YTL | 60 | 20,0 | 20,0 | 94,7 |
| 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 5,3 | 5,3 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 29'u (%9,7) 300-700 YTL, 195'i (%65,0) 700-1200 YTL, 60'ı (%20,0) 1200-2000 YTL, 16'sı (%5,3) 2000 ve üstü aylık gelire sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.20. Çalışılan Okulun İmkânları Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| İmkân | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|--------------|-----|-------|------------------|------------------|
| İleri | 28 | 9,3 | 9,3 | 9,3 |
| Ortanın Üstü | 96 | 32,0 | 32,0 | 41,3 |
| Orta | 131 | 43,7 | 43,7 | 85,0 |
| Ortanın Altı | 21 | 7,0 | 7,0 | 92,0 |
| Zayıf | 24 | 8,0 | 8,0 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin 28'i (%9,3) okulun ileri düzeyde, 96'sı (%32,0) ortanın üstü, 131'i (%43,7) orta düzeyde, 21'i (%7,0) ortanın altı, 24'ü (%8,0) zayıf imkânlarla sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 4.21. Mesleki Yayın Takip Etme Durumu Değişkeni için f , %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

| Mesleki Yayın Takibi | f | % | % _{gec} | % _{yig} |
|------------------------|-----|-------|------------------|------------------|
| Düzenli Takip Ediyorum | 35 | 11,7 | 11,7 | 11,7 |
| Bazen Takip Ediyorum | 226 | 75,3 | 75,3 | 87,0 |
| Takip Etmiyorum | 39 | 13,0 | 13,0 | 100,0 |
| Toplam | 300 | 100,0 | 100,0 | |

Çizelgede görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğrencilerin 35'i (%11,7) düzenli olarak, 226'sı (%75,3) bazen mesleki yayınları takip ettiklerini, 39'u da (%13,0) herhangi bir mesleki yayın takip etmediklerini ifade etmektedirler.

Çizelge 4.22. Kişilik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait N , \bar{x} , $Sh_{\bar{x}}$ ve ss Değerleri

| Alt Boyutlar | N | \bar{x} | ss | $Sh_{\bar{x}}$ |
|-----------------------|-----|-----------|-------|----------------|
| Dışa dönük olma | 300 | 47,280 | 7,397 | 0,427 |
| Duygusal Dengesizlik | 300 | 39,297 | 6,290 | 0,363 |
| Yeniliklere Açık Olma | 300 | 51,413 | 7,202 | 0,416 |
| Uyumluluk | 300 | 51,283 | 6,713 | 0,388 |
| Sorumluluk | 300 | 49,700 | 7,433 | 0,429 |

Çizelgede öğretmenlerin kişilik ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri ait veri sayısı (N), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) ve aritmetik ortalamanın standart hata değerleri ($Sh_{\bar{x}}$) sunulmuştur. Kişilik özellikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip bulunan özellik Yenilikler açık olma ($\bar{x}=54,413$), en düşük ortalamaya özellik sahip ise duygusal dengesizliktir ($\bar{x}=39,197$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kişiliklerinde en fazla yeniliklere açık olmaya rastlanırken duygusal dengesizlik en az rastlanan özelliktir. Ekşi (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin kişiliklerinde en fazla öz disipline (sorumluluk), en az duygusal dengesizliğe rastlamıştır.

Çizelge 4.23. İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutlarına Ait N , \bar{x} , $Sh_{\bar{x}}$ ve ss Değerleri

| Puan | N | \bar{x} | ss | $Sh_{\bar{x}}$ |
|------------|-----|-----------|-------|----------------|
| İç tatmin | 300 | 3,919 | 0,025 | 0,441 |
| Dış tatmin | 299 | 3,140 | 0,027 | 0,458 |
| Genel | 299 | 3,769 | 0,024 | 0,412 |

Çizelgede öğretmenlerin iş tatmini ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri ait veri sayısı (N), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) ve aritmetik ortalamanın standart hata değerleri ($Sh_{\bar{x}}$) sunulmuştur.

4.2. Kişilik Özellikleri ve İş Tatmini Puanlarına İlişkin Analizler

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişilik ölçeği ve iş tatmini

ölçeğinden elde ettikleri puanların demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ve aralarında ilişkilere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, branş ve eşin çalışması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi; yaş, mesleki kıdem ve mesleki yayınları takip etme durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffé testleri, medeni durum, mezun olduğu okul, mezun olduğu fakülte, çalışma şekli (kadrosu), eşin işi, çalışmama nedeni, çalışma süresi, evin durumu, çocuk sayısı, gelir düzeyi ve okulun imkanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis testi, Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi; Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği'nden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun şekilde Çizelgeleştirilmiş ve sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.24. Dışa dönük olma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | SS | Sh \bar{x} | t Testi | | |
|-----------------|---------|-----|-----------|------|--------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Dışa dönük olma | Erkek | 143 | 46,43 | 6,96 | 0,58 | -1,916 | 298 | 0,056 |
| | Kadın | 157 | 48,06 | 7,71 | 0,62 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa dönük olma puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin benzer şekilde dışa dönük oldukları ifade edilebilir.

Çizelge 4.25. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | SS | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Duygusal | Erkek | 143 | 38,78 | 6,17 | 0,52 | -1,351 | 298 | 0,178 |
| Dengesizlik | Kadın | 157 | 39,76 | 6,38 | 0,51 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin duygusal dengesizlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin duygusal dengesizliklerinin, benzer şekilde oldukları ifade edilebilir.

Çizelge 4.26. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | SS | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Yeniliklere Açık | Erkek | 143 | 51,60 | 7,77 | 0,65 | 0,431 | 298 | 0,667 |
| Olma | Kadın | 157 | 51,24 | 6,66 | 0,53 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin yeniliklere açık olma düzeyleri birbirine yakındır.

Çizelge 4.27. Uyumluluk Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Uyumluluk | Erkek | 143 | 51,37 | 6,38 | 0,53 | 0,215 | 298 | 0,830 |
| | Kadın | 157 | 51,20 | 7,02 | 0,56 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.28. Sorumluluk Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Sorumluluk | Erkek | 143 | 49,99 | 7,08 | 0,59 | 0,635 | 298 | 0,526 |
| | Kadın | 157 | 49,44 | 7,75 | 0,62 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin sorumluluk düzeyleri yaklaşık olarak aynıdır.

Çizelge 4.29. İç Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| İç Tatmin | Erkek | 143 | 3,91 | 0,44 | 0,04 | -0,497 | 298 | 0,619 |
| | Kadın | 157 | 3,93 | 0,44 | 0,04 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin iç tatmin düzeyleri birbirine çok yakındır.

Çizelge 4.30. Dış Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Dış Tatmin | Erkek | 143 | 3,12 | 0,41 | 0,03 | -0,812 | 297 | 0,417 |
| | Kadın | 156 | 3,16 | 0,50 | 0,04 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin benzer dış tatmin düzeylerine sahip oldukları ifade edilebilir.

Çizelge 4.31. Genel Tatmin Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Genel Tatmin | Erkek | 143 | 3,75 | 0,40 | 0,03 | -0,871 | 297 | 0,385 |
| | Kadın | 156 | 3,79 | 0,42 | 0,03 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre erkek ve kadın öğretmenlerin benzer genel tatmin düzeylerine sahip oldukları ifade edilebilir.

Çizelge 4.32. Dışa Dönük Olma Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| | 30 ve Altı | 99 | 47,70 | 8,30 | G.Arası | 38,62 | 2 | 19,308 | | |
| Dışa Dönük Olma | 31-40 arası | 122 | 47,28 | 7,21 | G.İçi | 16321,86 | 297 | 54,956 | 0,351 | 0,704 |
| | 41 ve üstü | 79 | 46,76 | 6,48 | Toplam | 16360,48 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 47,28 | 7,40 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının yaş (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma özelliklerinin yaş değişkene göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.33. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| | 30 ve Altı | 99 | 40,12 | 6,38 | G.Arası | 118,43 | 2 | 59,214 | | |
| Duygusal Dengesizlik | 31-40 arası | 122 | 39,13 | 6,29 | G.İçi | 11712,17 | 297 | 39,435 | 1,502 | 0,224 |
| | 41 ve üstü | 79 | 38,52 | 6,13 | Toplam | 11830,60 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 39,30 | 6,29 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının yaş (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik özelliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.34. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonaçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| | 30 ve Altı | 99 | 51,55 | 7,89 | G.Arası | 3,00 | 2 | 1,502 | | |
| Yeniliklere | 31-40 arası | 122 | 51,39 | 6,71 | G.İçi | 15507,74 | 297 | 52,215 | 0,029 | 0,972 |
| Açık Olma | 41 ve üstü | 79 | 51,29 | 7,12 | Toplam | 15510,75 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 51,41 | 7,20 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının yaş (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma özelliklerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.35. Uyumluluk Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonaçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| | 30 ve Altı | 99 | 50,22 | 6,77 | G.Arası | 221,32 | 2 | 110,659 | | |
| Uyumluluk | 31-40 arası | 122 | 51,39 | 6,83 | G.İçi | 13251,60 | 297 | 44,618 | 2,480 | 0,085 |
| | 41 ve üstü | 79 | 52,46 | 6,33 | Toplam | 13472,92 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 51,28 | 6,71 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının yaş (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk özelliklerinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 4.36. Sorumluluk Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Sorumluluk | 30 ve Altı | 99 | 48,69 | 7,63 | G.Arası | 279,46 | 2 | 139,728 | | |
| | 31-40 arası | 122 | 49,56 | 7,88 | G.İçi | 16241,54 | 297 | 54,685 | | |
| | 41 ve üstü | 79 | 51,19 | 6,23 | Toplam | 16521,00 | 299 | | 2,555 | 0,079 |
| | Toplam | 300 | 49,70 | 7,43 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının yaş (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk özelliğinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çizelge 4.37. İç Tatmin Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| İç Tatmin | 30 ve Altı | 99 | 3,90 | 0,48 | G.Arası | 0,92 | 2 | 0,458 | | |
| | 31-40 arası | 122 | 3,87 | 0,42 | G.İçi | 57,11 | 297 | 0,192 | | |
| | 41 ve üstü | 79 | 4,01 | 0,40 | Toplam | 58,03 | 299 | | 2,380 | 0,094 |
| | Toplam | 300 | 3,92 | 0,44 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının yaş (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.38. Dış Tatmin Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Dış Tatmin | 30 ve Altı | 98 | 3,11 | 0,51 | G.Arası | 0,67 | 2 | 0,333 | | |
| | 31-40 arası | 122 | 3,11 | 0,41 | G.İçi | 61,94 | 296 | 0,209 | | |
| | 41 ve üstü | 79 | 3,22 | 0,46 | Toplam | 62,61 | 298 | | 1,592 | 0,205 |
| | Toplam | 299 | 3,14 | 0,46 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının yaş (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.39. Genel Tatmin Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Genel Tatmin | 30 ve Altı | 98 | 3,74 | 0,45 | G.Arası | 1,26 | 2 | 0,628 | | |
| | 31-40 arası | 122 | 3,72 | 0,38 | G.İçi | 49,41 | 296 | 0,167 | | |
| | 41 ve üstü | 79 | 3,88 | 0,40 | Toplam | 50,67 | 298 | | 3,761 | 0,024 |
| | Toplam | 299 | 3,77 | 0,41 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının yaş (gruplandırılmış) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.40. Genel Tatmin Puanlarının Yaş (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

| Yaş (i) | Yaş (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|-------------|---------------|-------------------------|----------------|-------------|
| 30 ve Altı | 31-40 ve Altı | 0,021 | 0,055 | ,928 |
| | 41 ve üstü | -0,134 | 0,062 | ,098 |
| 31-40 arası | 30 ve Altı | -0,021 | 0,055 | ,928 |
| | 41 ve üstü | -0,155 | 0,059 | ,033 |
| 41 ve üstü | 30 ve Altı | 0,134 | 0,062 | ,098 |
| | 31-40 ve Altı | 0,155 | 0,059 | ,033 |

Çizelgeden anlaşılacağı üzere, genel tatmin puanlarının yaş (gruplandırılmış) değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 31-40 arası yaş grubu ile 41 ve üstü yaş grubu arasında, 41 ve üstü yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.41. Dışa Dönük Olma Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | Evli | 230 | 155,53 | 6,311 | 3 | 0,097 |
| | Bekâr | 64 | 139,46 | | | |
| | Dul | 3 | 73,50 | | | |
| | Boşanmış | 3 | 77,50 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin medeni duruma göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.42. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | Evli | 230 | 148,81 | 2,180 | 3 | 0,536 |
| | Bekâr | 64 | 153,63 | | | |
| | Dul | 3 | 143,17 | | | |
| | Boşanmış | 3 | 221,00 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.43. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | Evli | 230 | 147,72 | 1,449 | 3 | 0,694 |
| | Bekâr | 64 | 158,62 | | | |
| | Dul | 3 | 190,83 | | | |
| | Boşanmış | 3 | 150,17 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre yenilikleri açık olma özelliğinin medeni duruma göre farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Çizelge 4.44. Uyumluluk Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | Evli | 230 | 152,67 | 2,574 | 3 | 0,462 |
| | Bekâr | 64 | 142,21 | | | |
| | Dul | 3 | 108,00 | | | |
| | Boşanmış | 3 | 203,50 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre uyumluluk özelliğinin medeni duruma göre farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Çizelge 4.45. Sorumluluk Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Özdisiplin | Evli | 230 | 151,21 | 0,781 | 3 | 0,854 |
| | Bekâr | 64 | 150,14 | | | |
| | Dul | 3 | 106,83 | | | |
| | Boşanmış | 3 | 147,67 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.46. İç Tatmin Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | Evli | 230 | 149,97 | 1,303 | 3 | 0,728 |
| | Bekâr | 64 | 149,90 | | | |
| | Dul | 3 | 147,17 | | | |
| | Boşanmış | 3 | 207,17 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.47. Dış Tatmin Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | Evli | 230 | 148,53 | 0,770 | 3 | 0,857 |
| | Bekâr | 63 | 153,63 | | | |
| | Dul | 3 | 188,17 | | | |
| | Boşanmış | 3 | 148,50 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dış tatmin özelliğinin medeni duruma göre farklılaşmadığını ifade edebiliriz.

Çizelge 4.48. Genel Tatmin Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | Evli | 230 | 148,99 | 0,295 | 3 | 0,961 |
| | Bekâr | 63 | 152,51 | | | |
| | Dul | 3 | 151,67 | | | |
| | Boşanmış | 3 | 172,83 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre genel tatmin özelliğinin medeni duruma göre farklılaşmadığını ifade edebiliriz.

Çizelge 4.49. Dışa Dönük Olma Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------|---------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | Yüksek Okul | 55 | 145,61 | 4,822 | 3 | 0,185 |
| | Üniversite | 218 | 152,97 | | | |
| | Yüksek Lisans | 16 | 112,47 | | | |
| | Diğer | 11 | 181,27 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.50. Duygusal Dengesizlik Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------|---------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | Yüksek Okul | 55 | 160,08 | 6,781 | 3 | 0,079 |
| | Üniversite | 218 | 145,09 | | | |
| | Yüksek Lisans | 16 | 199,22 | | | |
| | Diğer | 11 | 138,86 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre duygusal dengesizliğin en son mezun olunan okula göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.51. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|---------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | Yüksek Okul | 55 | 142,19 | 1,931 | 3 | 0,587 |
| | Üniversite | 218 | 154,45 | | | |
| | Yüksek Lisans | 16 | 129,94 | | | |
| | Diğer | 11 | 143,59 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre yenilikleri açık olmanın en son mezun olunan okula göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.52. Uyumluluk Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|---------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | Yüksek Okul | 55 | 160,63 | 2,968 | 3 | 0,397 |
| | Üniversite | 218 | 148,02 | | | |
| | Yüksek Lisans | 16 | 169,66 | | | |
| | Diğer | 11 | 121,23 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre uyumluluğun en son mezun olunan okula göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.53. Sorumluluk Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|---------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Sorumluluk | Yüksek Okul | 55 | 153,50 | 7,660 | 3 | 0,054 |
| | Üniversite | 218 | 153,42 | | | |
| | Yüksek Lisans | 16 | 92,56 | | | |
| | Diğer | 11 | 162,00 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre

sorumluluk özelliğinin en son mezun olunan okula göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.54. İç Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|---------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | Yüksek Okul | 55 | 166,40 | 7,526 | 3 | 0,057 |
| | Üniversite | 218 | 142,56 | | | |
| | Yüksek Lisans | 16 | 176,13 | | | |
| | Diğer | 11 | 191,14 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.55. Dış Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|---------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | Yüksek Okul | 55 | 157,35 | 2,494 | 3 | 0,476 |
| | Üniversite | 217 | 145,76 | | | |
| | Yüksek Lisans | 16 | 162,34 | | | |
| | Diğer | 11 | 178,91 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.56. Genel Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|---------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | Yüksek Okul | 55 | 160,71 | 5,272 | 3 | 0,153 |
| | Üniversite | 217 | 143,79 | | | |
| | Yüksek Lisans | 16 | 168,94 | | | |
| | Diğer | 11 | 191,45 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının en son mezun olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre genel tatmin düzeyinin en son mezun olunan okula göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.57. Dışa Dönük Olma Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------|------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | Yüksek Öğrt. Ok. | 5 | 145,20 | 3,543 | 4 | 0,471 |
| | Eğitim Enstitüsü | 48 | 159,75 | | | |
| | Eğitim Fakültesi | 173 | 146,53 | | | |
| | Ed./Fen-Ed. Fak. | 35 | 170,90 | | | |
| | Diğer | 39 | 139,12 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin en son mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.58. Duygusal Dengesizlik Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------|------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | Yüksek Öğrt. Ok. | 5 | 222,10 | 6,425 | 4 | 0,170 |
| | Eğitim Enstitüsü | 48 | 146,85 | | | |
| | Eğitim Fakültesi | 173 | 152,64 | | | |
| | Ed./Fen-Ed. Fak. | 35 | 127,01 | | | |
| | Diğer | 39 | 157,38 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre duygusal dengesizlik özelliğinin en son mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.59. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|------------------|----------|------------------|--------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | Yüksek Öğrt. Ok. | 5 | 205,30 | 17,737 | 4 | 0,001 |
| | Eğitim Enstitüsü | 48 | 122,84 | | | |
| | Eğitim Fakültesi | 173 | 147,75 | | | |
| | Ed./Fen-Ed. Fak. | 35 | 144,14 | | | |
| | Diğer | 39 | 195,42 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın yüksek öğretmen okulu mezunu olan grupla eğitim enstitüsü mezunu olan grup arasında yüksek öğretmen okulu mezunu olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.60. Uyumluluk Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | Yüksek Öğrt. Ok. | 5 | 141,70 | 6,758 | 4 | 0,149 |
| | Eğitim Enstitüsü | 48 | 153,61 | | | |
| | Eğitim Fakültesi | 173 | 140,80 | | | |
| | Ed./Fen-Ed. Fak. | 35 | 173,59 | | | |
| | Diğer | 39 | 170,09 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.61. Sorumluluk Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|------------------|----------|------------------|--------|-----------|----------|
| Sorumluluk | Yüksek Öğrt. Ok. | 5 | 187,70 | 10,102 | 4 | 0,039 |
| | Eğitim Enstitüsü | 48 | 146,41 | | | |
| | Eğitim Fakültesi | 173 | 143,77 | | | |
| | Ed./Fen-Ed. Fak. | 35 | 141,31 | | | |
| | Diğer | 39 | 188,85 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın kendini diğer olarak belirten grupta edebiyat/fen edebiyat fakültesi mezunu olan grup arasında kendini diğer olarak belirten grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.62 İç Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | Yüksek Öğrt. Ok. | 5 | 179,60 | 5,500 | 4 | 0,240 |
| | Eğitim Enstitüsü | 48 | 164,94 | | | |
| | Eğitim Fakültesi | 173 | 146,34 | | | |
| | Ed./Fen-Ed. Fak. | 35 | 130,00 | | | |
| | Diğer | 39 | 165,87 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.63. Dış Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | Yüksek Öğrt. Ok. | 5 | 100,40 | 8,230 | 4 | 0,083 |
| | Eğitim Enstitüsü | 48 | 177,31 | | | |
| | Eğitim Fakültesi | 172 | 149,02 | | | |
| | Ed./Fen-Ed. Fak. | 35 | 132,50 | | | |
| | Diğer | 39 | 142,76 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.64. Genel Tatmin Puanlarının En Son Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | Yüksek Öğrt. Ok. | 5 | 146,10 | 4,727 | 4 | 0,316 |
| | Eğitim Enstitüsü | 48 | 172,26 | | | |
| | Eğitim Fakültesi | 172 | 148,23 | | | |
| | Ed./Fen-Ed. Fak. | 35 | 132,81 | | | |
| | Diğer | 39 | 146,33 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının en son mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre genel tatmin düzeyinin en son mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.65. Dışa Dönük Olma Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Dışa dönük olma | Sınıf Öğrt. | 152 | 47,80 | 7,11 | 0,58 | 1,226 | 298 | 0,221 |
| | Diğer Branşlar | 148 | 46,75 | 7,67 | 0,63 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin branşa göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.66. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Duygusal Dengesizlik | Sınıf Öğrt. | 152 | 39,71 | 6,09 | 0,49 | 1,156 | 298 | 0,249 |
| | Diğer Branşlar | 148 | 38,87 | 6,48 | 0,53 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.67. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------------------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Yeniliklere Açık Olma | Sınıf Öğrt. | 152 | 51,03 | 7,34 | 0,60 | -0,943 | 298 | 0,346 |
| | Diğer Branşlar | 148 | 51,81 | 7,06 | 0,58 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.68. Uyumluluk Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Uyumluluk | Sınıf Öğrt. | 152 | 51,18 | 6,68 | 0,54 | -0,276 | 298 | 0,783 |
| | Diğer Branşlar | 148 | 51,39 | 6,77 | 0,56 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.69. Sorumluluk Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Sorumluluk | Sınıf Öğrt. | 152 | 50,26 | 7,32 | 0,59 | 1,332 | 298 | 0,184 |
| | Diğer Branşlar | 148 | 49,12 | 7,53 | 0,62 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.70. İç Tatmin Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| İç Tatmin | Sınıf Öğrt. | 152 | 3,92 | 0,39 | 0,03 | -0,067 | 298 | 0,947 |
| | Diğer Branşlar | 148 | 3,92 | 0,48 | 0,04 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.71. Dış Tatmin Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Dış Tatmin | Sınıf Öğrt. | 152 | 3,12 | 0,45 | 0,04 | -0,750 | 297 | 0,454 |
| | Diğer Branşlar | 147 | 3,16 | 0,47 | 0,04 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.72. Genel Tatmin Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Genel Tatmin | Sınıf Öğrt. | 152 | 3,75 | 0,38 | 0,03 | -0,609 | 297 | 0,543 |
| | Diğer Branşlar | 147 | 3,78 | 0,45 | 0,04 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.73. Dışa Dönük Olma Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|-----------------|-------------------|-----|------------------|-------|----|-------|
| Dışa Dönük Olma | Kadrolu | 269 | 151,565 | 1,429 | 2 | 0,489 |
| | Sözleşmeli | 17 | 126,882 | | | |
| | Dışarıdan Ücretli | 14 | 158,714 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının çalışma şekli (kadrosu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin çalışma şekline göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.74. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | Kadrolu | 269 | 150,203 | 3,512 | 2 | 0,173 |
| | Sözleşmeli | 17 | 126,735 | | | |
| | Dışarıdan Ücretli | 14 | 185,071 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının çalışma şekli (kadrosu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre duygusal dengesizliğin çalışma şekline göre pek fazla farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.75. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | Kadrolu | 269 | 149,002 | 3,303 | 2 | 0,192 |
| | Sözleşmeli | 17 | 141,059 | | | |
| | Dışarıdan Ücretli | 14 | 190,75 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının çalışma şekli (kadrosu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.76. Uyumluluk Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | Kadrolu | 269 | 151,398 | 0,425 | 2 | 0,809 |
| | Sözleşmeli | 17 | 137,324 | | | |
| | Dışarıdan Ücretli | 14 | 149,25 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının çalışma şekli (kadrosu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.77. Sorumluluk Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Sorumluluk | Kadrolu | 269 | 150,338 | 1,879 | 2 | 0,391 |
| | Sözleşmeli | 17 | 132,588 | | | |
| | Dışarıdan Ücretli | 14 | 175,357 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının çalışma şekli (kadrosu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre sorumluluk özelliğinin çalışma şekline göre çok fazla farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.78. İç Tatmin Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | Kadrolu | 269 | 147,476 | 3,509 | 2 | 0,173 |
| | Sözleşmeli | 17 | 184,824 | | | |
| | Dışarıdan Ücretli | 14 | 166,929 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının çalışma şekli (kadrosu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.79. Dış Tatmin Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | Kadrolu | 268 | 148,063 | 3,769 | 2 | 0,152 |
| | Sözleşmeli | 17 | 188,765 | | | |
| | Dışarıdan Ücretli | 14 | 140 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının çalışma şekli (kadrosu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.80. Genel Tatmin Puanlarının Çalışma Şekli (Kadrosu) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | Kadrolu | 268 | 147,636 | 3,095 | 2 | 0,213 |
| | Sözleşmeli | 17 | 185,588 | | | |
| | Dışarıdan Ücretli | 14 | 152,036 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının çalışma şekli (kadrosu) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.81. Dışa Dönük Olma Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Dışa Dönük olma | Çalışıyor | 185 | 47,768 | 7,399 | 0,544 | 0,155 | 229 | 0,877 |
| | Çalışmıyor | 46 | 47,587 | 5,636 | 0,831 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.82. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|----------------------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Duygusal Dengesizlik | Çalışıyor | 185 | 39,514 | 6,389 | 0,470 | 1,059 | 229 | 0,291 |
| | Çalışmıyor | 46 | 38,391 | 6,595 | 0,972 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuca göre duygusal dengesizlikle eşin çalışma durumu arasında bir farklılaşma ifade edilemez.

Çizelge 4.83. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------------------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Yeniliklere Açık Olma | Çalışıyor | 185 | 51,659 | 7,227 | 0,531 | 1,864 | 229 | 0,064 |
| | Çalışmıyor | 46 | 49,435 | 7,305 | 1,077 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.84. Uyumluluk Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Uyumluluk | Çalışıyor | 185 | 51,438 | 6,827 | 0,502 | 0,041 | 229 | 0,967 |
| | Çalışmıyor | 46 | 51,391 | 6,939 | 1,023 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.85. Sorumluluk Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Sorumluluk | Çalışıyor | 185 | 49,849 | 7,735 | 0,569 | 0,321 | 229 | 0,749 |
| | Çalışmıyor | 46 | 49,457 | 5,947 | 0,877 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre sorumluluk özelliği ile eşin çalışma durumu arasında bir farklılaşma belirlenmemiştir.

Çizelge 4.86. İç Tatmin Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|-----------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| İç Tatmin | Çalışıyor | 185 | 3,918 | 0,452 | 0,033 | -0,388 | 229 | 0,698 |
| | Çalışmıyor | 46 | 3,946 | 0,338 | 0,050 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre iç tatmin özelliğinin eşin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.87. Dış Tatmin Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|------------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Dış Tatmin | Çalışıyor | 185 | 3,129 | 0,461 | 0,034 | -0,636 | 229 | 0,525 |
| | Çalışmıyor | 46 | 3,177 | 0,425 | 0,063 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.88. Genel Tatmin Puanlarının Eşin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puanlar | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh $_{\bar{x}}$ | t Testi | | |
|--------------|------------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|-----|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Genel Tatmin | Çalışıyor | 185 | 3,762 | 0,419 | 0,031 | -0,667 | 229 | 0,505 |
| | Çalışmıyor | 46 | 3,807 | 0,335 | 0,049 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının eşin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre genel tatmin özelliğinin eşin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.89. Dışa Dönük Olma Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | Kamu | 142 | 94,26 | 3,659 | 3 | 0,301 |
| | Özel Sektör | 24 | 98,94 | | | |
| | Esnaf | 14 | 67,46 | | | |
| | Serbest | 5 | 100,30 | | | |
| | Toplam | 185 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının eşin işi (çalışıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin eşin işine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.90. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | Kamu | 142 | 94,68 | 4,683 | 3 | 0,197 |
| | Özel Sektör | 24 | 97,33 | | | |
| | Esnaf | 14 | 64,04 | | | |
| | Serbest | 5 | 105,60 | | | |
| | Toplam | 185 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının eşin işi (çalışıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre duygusal dengesizlik özelliğinin eşin işine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.91. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | Kamu | 142 | 90,67 | 3,647 | 3 | 0,302 |
| | Özel Sektör | 24 | 92,71 | | | |
| | Esnaf | 14 | 119,07 | | | |
| | Serbest | 5 | 87,70 | | | |
| | Toplam | 185 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının eşin işi (çalışıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.92. Uyumluluk Puanlarının Eşin İş (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | Kamu | 142 | 90,15 | 3,225 | 3 | 0,358 |
| | Özel Sektör | 24 | 105,50 | | | |
| | Esnaf | 14 | 90,14 | | | |
| | Serbest | 5 | 122,00 | | | |
| | Toplam | 185 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının eşin işi (çalışıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre uyumluluk özelliğinin eşin işine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.93. Sorumluluk Puanlarının Eşin İş (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Sorumluluk | Kamu | 142 | 91,25 | 2,509 | 3 | 0,474 |
| | Özel Sektör | 24 | 107,71 | | | |
| | Esnaf | 14 | 83,21 | | | |
| | Serbest | 5 | 99,50 | | | |
| | Toplam | 185 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının eşin işi (çalışıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.94. İç Tatmin Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | Kamu | 142 | 91,37 | 0,628 | 3 | 0,890 |
| | Özel Sektör | 24 | 97,29 | | | |
| | Esnaf | 14 | 98,46 | | | |
| | Serbest | 5 | 103,50 | | | |
| | Toplam | 185 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının eşin işi (çalışıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.95. Dış Tatmin Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | Kamu | 142 | 93,11 | 1,047 | 3 | 0,790 |
| | Özel Sektör | 24 | 85,25 | | | |
| | Esnaf | 14 | 102,29 | | | |
| | Serbest | 5 | 101,10 | | | |
| | Toplam | 185 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının eşin işi (çalışıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dış tatmin özelliğinin eşin işine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.96. Genel Tatmin Puanlarının Eşin İşi (Çalışıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|-------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | Kamu | 142 | 91,84 | 0,768 | 3 | 0,857 |
| | Özel Sektör | 24 | 91,79 | | | |
| | Esnaf | 14 | 103,25 | | | |
| | Serbest | 5 | 103,00 | | | |
| | Toplam | 185 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının eşin işi (çalışıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.97. Dışa Dönük Olma Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>P</i> |
|-----------------|-----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | Ev Hanımı | 34 | 20,72 | 4,427 | 2 | 0,109 |
| | Emekli | 8 | 28,94 | | | |
| | İşsiz | 3 | 33,00 | | | |
| | Toplam | 45 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının eşin çalışmama nedeni (çalışmıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.98. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>P</i> |
|----------------------|-----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | Ev Hanımı | 34 | 22,76 | 0,081 | 2 | 0,960 |
| | Emekli | 8 | 24,19 | | | |
| | İşsiz | 3 | 22,50 | | | |
| | Toplam | 45 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının eşin çalışmama nedeni (çalışmıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.99. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|-----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | Ev Hanımı | 34 | 22,47 | 0,229 | 2 | 0,892 |
| | Emekli | 8 | 24,75 | | | |
| | İşsiz | 3 | 24,33 | | | |
| | Toplam | 45 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının eşin çalışmama nedeni (çalışmıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.100. Uyumluluk Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | Ev Hanımı | 34 | 21,65 | 2,775 | 2 | 0,250 |
| | Emekli | 8 | 29,94 | | | |
| | İşsiz | 3 | 19,83 | | | |
| | Toplam | 45 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının eşin çalışmama nedeni (çalışmıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.101. Sorumluluk Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Sorumluluk | Ev Hanımı | 34 | 22,41 | 0,764 | 2 | 0,683 |
| | Emekli | 8 | 26,50 | | | |
| | İşsiz | 3 | 20,33 | | | |
| | Toplam | 45 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının eşin çalışmama nedeni (çalışmıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre sorumluluk özelliğinin eşin çalışmamasına göre pek fazla farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.102. İç Tatmin Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | Ev Hanımı | 34 | 23,25 | 0,078 | 2 | 0,962 |
| | Emekli | 8 | 22,63 | | | |
| | İşsiz | 3 | 21,17 | | | |
| | Toplam | 45 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının eşin çalışmama nedeni (çalışmıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.103. Dış Tatmin Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | Ev Hanımı | 34 | 23,87 | 2,218 | 2 | 0,330 |
| | Emekli | 8 | 23,38 | | | |
| | İşsiz | 3 | 12,17 | | | |
| | Toplam | 45 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının eşin çalışmama nedeni (çalışmıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin eşin çalışmamasına göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.104. Genel Tatmin Puanlarının Eşin Çalışmama Nedeni (Çalışmıyorsa) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|-----------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | Ev Hanımı | 34 | 24,31 | 2,145 | 2 | 0,342 |
| | Emekli | 8 | 21,06 | | | |
| | İşsiz | 3 | 13,33 | | | |
| | Toplam | 45 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının eşin çalışmama nedeni (çalışmıyorsa) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.105. Dışa Dönük Olma Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Dışa Dönük Olma | 5 yıl ve altı | 78 | 47,321 | 8,632 | G.Arası | 145,56 | 3 | 48,52 | 0,886 | 0,449 |
| | 6-10 yıl | 100 | 47,690 | 7,119 | G.İçi | 16214,92 | 296 | 54,78 | | |
| | 11-15 yıl | 51 | 45,784 | 7,382 | Toplam | 16360,48 | 299 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 71 | 47,732 | 6,252 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 47,280 | 7,397 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının kıdem (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin kıdeme göre çok fazla farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.106. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Duygusal Dengesizlik | 5 yıl ve altı | 78 | 39,115 | 6,275 | G.Arası | 41,11 | 3 | 13,70 | 0,344 | 0,793 |
| | 6-10 yıl | 100 | 39,330 | 6,496 | G.İçi | 11789,49 | 296 | 39,83 | | |
| | 11-15 yıl | 51 | 40,039 | 6,125 | Toplam | 11830,60 | 299 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 71 | 38,915 | 6,215 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 39,297 | 6,290 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının kıdem (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.107. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Yeniliklere Açık Olma | 5 yıl ve altı | 78 | 51,564 | 7,374 | G.Arası | 61,59 | 3 | 20,53 | 0,393 | 0,758 |
| | 6-10 yıl | 100 | 50,800 | 7,254 | G.İçi | 15449,16 | 296 | 52,19 | | |
| | 11-15 yıl | 51 | 51,667 | 6,467 | Toplam | 15510,75 | 299 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 71 | 51,930 | 7,522 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 51,413 | 7,202 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının kıdem (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre yeniliklere açık olma özelliğinin kıdeme göre çok fazla farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.108. Uyumluluk Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Uyumluluk | 5 yıl ve altı | 78 | 50,038 | 6,929 | G.Arası | 202,30 | 3 | 67,43 | | |
| | 6-10 yıl | 100 | 51,380 | 6,954 | G.İçi | 13270,62 | 296 | 44,83 | | |
| | 11-15 yıl | 51 | 51,549 | 6,491 | Toplam | 13472,92 | 299 | | 1,504 | 0,214 |
| | 16 yıl ve üstü | 71 | 52,324 | 6,187 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 51,283 | 6,713 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının kıdem (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.109. Sorumluluk Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Sorumluluk | 5 yıl ve altı | 78 | 48,385 | 7,367 | G.Arası | 369,85 | 3 | 123,28 | | |
| | 6-10 yıl | 100 | 49,160 | 8,226 | G.İçi | 16151,15 | 296 | 54,56 | | |
| | 11-15 yıl | 51 | 51,216 | 6,506 | Toplam | 16521,00 | 299 | | 2,259 | 0,082 |
| | 16 yıl ve üstü | 71 | 50,817 | 6,715 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 49,700 | 7,433 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının kıdem (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.110. İç Tatmin Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| İç Tatmin | 5 yıl ve altı | 78 | 3,952 | 0,448 | G.Arası | 1,41 | 3 | 0,47 | | |
| | 6-10 yıl | 100 | 3,831 | 0,481 | G.İçi | 56,61 | 296 | 0,19 | | |
| | 11-15 yıl | 51 | 3,922 | 0,378 | Toplam | 58,03 | 299 | | 2,462 | 0,063 |
| | 16 yıl ve üstü | 71 | 4,007 | 0,398 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3,919 | 0,441 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının kıdem (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre iç tatmin a özelliğinin kıdeme göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.111. Dış Tatmin Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Dış Tatmin | 5 yıl ve altı | 77 | 3,174 | 0,473 | G.Arası | 0,91 | 3 | 0,30 | | |
| | 6-10 yıl | 100 | 3,078 | 0,448 | G.İçi | 61,70 | 295 | 0,21 | | |
| | 11-15 yıl | 51 | 3,108 | 0,399 | Toplam | 62,61 | 298 | | 1,449 | 0,229 |
| | 16 yıl ve üstü | 71 | 3,213 | 0,490 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 3,140 | 0,458 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının kıdem (gruplandırılmış)değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.112. Genel Tatmin Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Genel Tatmin | 5 yıl ve altı | 77 | 3,799 | 0,406 | G.Arası | 1,75 | 3 | 0,58 | | |
| | 6-10 yıl | 100 | 3,679 | 0,435 | G.İçi | 48,92 | 295 | 0,17 | | |
| | 11-15 yıl | 51 | 3,749 | 0,357 | Toplam | 50,67 | 298 | | 3,509 | 0,016 |
| | 16 yıl ve üstü | 71 | 3,877 | 0,401 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 3,769 | 0,412 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının kıdem (gruplandırılmış) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.113. Genel Tatmin Puanlarının Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

| Kıdem (i) | Kıdem (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|----------------|----------------|-------------------------|----------------|--------------|
| 5 yıl ve altı | 6-10 yıl | 0,121 | 0,062 | 0,282 |
| | 11-15 yıl | 0,050 | 0,074 | 0,926 |
| | 16 yıl ve üstü | -0,078 | 0,067 | 0,715 |
| 6-10 yıl | 5 yıl ve altı | -0,121 | 0,062 | 0,282 |
| | 11-15 yıl | -0,071 | 0,070 | 0,798 |
| | 16 yıl ve üstü | -0,199 | 0,063 | 0,021 |
| 11-15 yıl | 5 yıl ve altı | -0,050 | 0,074 | 0,926 |
| | 6-10 yıl | 0,071 | 0,070 | 0,798 |
| | 16 yıl ve üstü | -0,128 | 0,075 | 0,400 |
| 16 yıl ve üstü | 5 yıl ve altı | 0,078 | 0,067 | 0,715 |
| | 6-10 yıl | 0,199 | 0,063 | 0,021 |
| | 11-15 yıl | 0,128 | 0,075 | 0,400 |

Çizelgeden anlaşılacağı üzere, genel tatmin puanlarının kıdem (gruplandırılmış) değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 6-10 yıl arası kıdem grubu ile 16 yıl ve üstü kıdem grubu arasında, 16 yıl ve üstü kıdem grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.114. Dışa Dönük Olma Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------------------|----------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | 5 yıl ve altı | 173 | 154,587 | 1,881 | 3 | 0,598 |
| | 6-10 yıl | 84 | 140,018 | | | |
| | 11-15 yıl | 21 | 148,905 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 22 | 159,909 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin çalışma süresine göre fazla farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.115. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------|----------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | 5 yıl ve altı | 173 | 149,217 | 3,235 | 3 | 0,357 |
| | 6-10 yıl | 84 | 157,345 | | | |
| | 11-15 yıl | 21 | 162,738 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 22 | 122,773 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna

göre duygusal dengesizlik özelliğinin çalışma süresine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.116. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|----------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | 5 yıl ve altı | 173 | 146,382 | | | |
| | 6-10 yıl | 84 | 153,423 | | | |
| | 11-15 yıl | 21 | 164,5 | 1,216 | 3 | 0,749 |
| | 16 yıl ve üstü | 22 | 158,364 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.117. Uyumluluk Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|----------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | 5 yıl ve altı | 173 | 146,246 | | | |
| | 6-10 yıl | 84 | 153,732 | | | |
| | 11-15 yıl | 21 | 151,524 | 1,725 | 3 | 0,631 |
| | 16 yıl ve üstü | 22 | 170,636 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.118. Sorumluluk Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|----------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Sorumluluk | 5 yıl ve altı | 173 | 145,179 | 6,520 | 3 | 0,089 |
| | 6-10 yıl | 84 | 169,452 | | | |
| | 11-15 yıl | 21 | 143,976 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 22 | 126,205 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre sorumluluk özelliğinin çalışma süresine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4. 119. İç Tatmin Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|----------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | 5 yıl ve altı | 173 | 151,988 | 1,897 | 3 | 0,594 |
| | 6-10 yıl | 84 | 142,726 | | | |
| | 11-15 yıl | 21 | 148,548 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 22 | 170,341 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre iç tatmin özelliğinin çalışma süresine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.120. Dış Tatmin Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|----------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | 5 yıl ve altı | 172 | 153,305 | 3,344 | 3 | 0,342 |
| | 6-10 yıl | 84 | 139,214 | | | |
| | 11-15 yıl | 21 | 141,857 | | | |
| | 16 yıl ve üstü | 22 | 173,114 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dış tatmin özelliğinin çalışma süresine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.121. Genel Tatmin Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|----------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | 5 yıl ve altı | 172 | 154,113 | | | |
| | 6-10 yıl | 84 | 134,571 | | | |
| | 11-15 yıl | 21 | 150,833 | 5,060 | 3 | 0,167 |
| | 16 yıl ve üstü | 22 | 175,955 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.122. Dışa Dönük Olma Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | Lojman | 26 | 182,942 | | | |
| | Kira | 131 | 155,038 | | | |
| | Kendimin | 93 | 137,301 | 6,280 | 3 | 0,099 |
| | Aile Bireylerinin | 50 | 146,29 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının oturulan evin niteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.123. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | Lojman | 26 | 140,173 | 1,301 | 3 | 0,729 |
| | Kira | 131 | 146,641 | | | |
| | Kendimin | 93 | 157,704 | | | |
| | Aile Bireylerinin | 50 | 152,58 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının oturulan evin niteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.124. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | Lojman | 26 | 133,25 | 2,020 | 3 | 0,568 |
| | Kira | 131 | 152,397 | | | |
| | Kendimin | 93 | 146,887 | | | |
| | Aile Bireylerinin | 50 | 161,22 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının oturulan evin niteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre yenilikleri açık olma özelliğinin, oturulan evin niteliğine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.125. Uyumluluk Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | Lojman | 26 | 157,846 | 2,385 | 3 | 0,496 |
| | Kira | 131 | 142,401 | | | |
| | Kendimin | 93 | 159,72 | | | |
| | Aile Bireylerinin | 50 | 150,75 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının oturulan evin niteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.126. Sorumluluk Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Sorumluluk | Lojman | 26 | 134,596 | 6,992 | 3 | 0,072 |
| | Kira | 131 | 138,58 | | | |
| | Kendimin | 93 | 163,973 | | | |
| | Aile Bireylerinin | 50 | 164,94 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının oturulan evin niteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre sorumluluk özelliğinin, oturulan evin niteliğine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.127. İç Tatmin Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-------------------|----------|------------------|--------|-----------|----------|
| İç Tatmin | Lojman | 26 | 154,212 | 10,035 | 3 | 0,018 |
| | Kira | 131 | 133,447 | | | |
| | Kendimin | 93 | 169,651 | | | |
| | Aile Bireylerinin | 50 | 157,63 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının oturulan evin niteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu

işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın kirada olan grupla kendi evinde olan grup arasında kendi evinde olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.128. Dış Tatmin Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | Lojman | 26 | 168,038 | 5,256 | 3 | 0,154 |
| | Kira | 131 | 138,832 | | | |
| | Kendimin | 93 | 162,177 | | | |
| | Aile Bireylerinin | 49 | 147,173 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının oturulan evin niteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.129. Genel Tatmin Puanlarının Oturulan Evin Niteliği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | Lojman | 26 | 155,462 | 9,156 | 3 | 0,027 |
| | Kira | 131 | 133,496 | | | |
| | Kendimin | 93 | 167,618 | | | |
| | Aile Bireylerinin | 49 | 157,786 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının oturulan evin niteliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu

amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın kirada olan grupla kendi evinde olan grup arasında kendi evinde olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.130. Dışa Dönük Olma Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | Bir | 67 | 75,3657 | | | |
| | İki | 78 | 81,0385 | | | |
| | Üç | 8 | 84,375 | 0,906 | 3 | 0,824 |
| | Dört ve üstü | 3 | 66,8333 | | | |
| | Toplam | 156 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dışa dönük olma özelliğinin, çocuk sayısına göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.131. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | Bir | 67 | 77,7687 | | | |
| | İki | 78 | 80,2436 | | | |
| | Üç | 8 | 51,5 | 5,728 | 3 | 0,126 |
| | Dört ve üstü | 3 | 121,5 | | | |
| | Toplam | 156 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.132. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | Bir | 67 | 73,9627 | | | |
| | İki | 78 | 81,1987 | | | |
| | Üç | 8 | 69,8125 | 5,607 | 3 | 0,132 |
| | Dört ve üstü | 3 | 132,833 | | | |
| | Toplam | 156 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre yenilikleri açık olma özelliğinin, çocuk sayısına göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.133. Uyumluluk Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | Bir | 67 | 71,2537 | | | |
| | İki | 78 | 85,891 | | | |
| | Üç | 8 | 72,625 | 4,275 | 3 | 0,233 |
| | Dört ve üstü | 3 | 63,8333 | | | |
| | Toplam | 156 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre uyumluluk özelliğinin, çocuk sayısına göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.134. Sorumluluk Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Sorumluluk | Bir | 67 | 74,1269 | | | |
| | İki | 78 | 81,2115 | | | |
| | Üç | 8 | 74,5625 | 3,063 | 3 | 0,382 |
| | Dört ve üstü | 3 | 116,167 | | | |
| | Toplam | 156 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.135. İç Tatmin Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | Bir | 67 | 72,6567 | | | |
| | İki | 78 | 79,1859 | | | |
| | Üç | 8 | 111,438 | 6,345 | 3 | 0,096 |
| | Dört ve üstü | 3 | 103,333 | | | |
| | Toplam | 156 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Çizelge 4.136. Dış Tatmin Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | Bir | 67 | 72,1269 | | | |
| | İki | 78 | 84,6538 | | | |
| | Üç | 8 | 89,1875 | 6,415 | 3 | 0,093 |
| | Dört ve üstü | 3 | 32,3333 | | | |
| | Toplam | 156 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre dış tatmin özelliğinin, çocuk sayısına göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.137. Genel Tatmin Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | Bir | 67 | 71,7836 | | | |
| | İki | 78 | 81,75 | | | |
| | Üç | 8 | 109,438 | 6,077 | 3 | 0,108 |
| | Dört ve üstü | 3 | 61,5 | | | |
| | Toplam | 156 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Çizelge 4.138. Dışa Dönük Olma Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | 300-700 YTL | 29 | 161,03 | | | |
| | 700-1200 YTL | 195 | 153,21 | | | |
| | 1200-2000 YTL | 60 | 137,37 | 2,014 | 3 | 0,570 |
| | 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 147,69 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.139. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | 300-700 YTL | 29 | 162,19 | 0,622 | 3 | 0,891 |
| | 700-1200 YTL | 195 | 149,56 | | | |
| | 1200-2000 YTL | 60 | 147,58 | | | |
| | 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 151,72 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre duygusal dengesizlik özelliğinin, gelir düzeyine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.140. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | 300-700 YTL | 29 | 167,38 | 3,856 | 3 | 0,277 |
| | 700-1200 YTL | 195 | 144,65 | | | |
| | 1200-2000 YTL | 60 | 153,63 | | | |
| | 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 179,47 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.141. Uyumluluk Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | 300-700 YTL | 29 | 130,09 | 2,603 | 3 | 0,457 |
| | 700-1200 YTL | 195 | 150,11 | | | |
| | 1200-2000 YTL | 60 | 161,63 | | | |
| | 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 150,50 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre uyumluluk özelliğinin, gelir düzeyine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.142. Sorumluluk Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|-------|
| Sorumluluk | 300-700 YTL | 29 | 167,72 | 1,663 | 3 | 0,645 |
| | 700-1200 YTL | 195 | 146,59 | | | |
| | 1200-2000 YTL | 60 | 154,08 | | | |
| | 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 153,44 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.143. İç Tatmin Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | sd | p |
|-----------|-------------------|-----|------------------|-------|------|-------|
| İç Tatmin | 300-700 YTL | 29 | 171,53 | 2,633 | 3 | 0,452 |
| | 700-1200 YTL | 195 | 146,20 | | | |
| | 1200-2000 YTL | 60 | 150,48 | | | |
| | 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 164,81 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Çizelge 4.144. Dış Tatmin Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | 300-700 YTL | 29 | 169,69 | 3,299 | 3 | 0,348 |
| | 700-1200 YTL | 194 | 149,07 | | | |
| | 1200-2000 YTL | 60 | 138,64 | | | |
| | 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 168,22 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre dış tatmin özelliğinin, gelir düzeyine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Çizelge 4.145. Genel Tatmin Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|-------------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | 300-700 YTL | 29 | 173,19 | 3,249 | 3 | 0,355 |
| | 700-1200 YTL | 194 | 147,79 | | | |
| | 1200-2000 YTL | 60 | 141,86 | | | |
| | 2000 YTL ve Üzeri | 16 | 165,25 | | | |
| | Toplam | 299 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Çizelge 4.146. Dışa Dönük Olma Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Dışa Dönük Olma | Ortanın Üstü | 96 | 161,86 | 8,453 | 4 | 0,076 |
| | Orta | 131 | 146,53 | | | |
| | Ortanın Altı | 21 | 120,64 | | | |
| | Zayıf | 24 | 125,54 | | | |
| | Toplam | 300 | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.147. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|--------------|----------|------------------|--------|-----------|----------|
| Duygusal Dengesizlik | İleri | 28 | 200,38 | | | |
| | Ortanın Üstü | 96 | 139,70 | | | |
| | Orta | 131 | 151,67 | 11,893 | 4 | 0,018 |
| | Ortanın Altı | 21 | 131,33 | | | |
| | Zayıf | 24 | 145,88 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ileri düzey grupla ortanın altında olan grup arasında ileri düzey olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.148. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Yeniliklere Açık Olma | İleri | 28 | 143,32 | | | |
| | Ortanın Üstü | 96 | 149,43 | | | |
| | Orta | 131 | 153,16 | 2,163 | 4 | 0,706 |
| | Ortanın Altı | 21 | 130,86 | | | |
| | Zayıf | 24 | 165,85 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.149. Uyumluluk Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Uyumluluk | İleri | 28 | 172,34 | 7,833 | 4 | 0,098 |
| | Ortanın Üstü | 96 | 161,16 | | | |
| | Orta | 131 | 135,87 | | | |
| | Ortanın Altı | 21 | 145,74 | | | |
| | Zayıf | 24 | 166,38 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.150. Sorumluluk Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|--------------|----------|------------------|--------|-----------|----------|
| Sorumluluk | İleri | 28 | 170,55 | 10,393 | 4 | 0,034 |
| | Ortanın Üstü | 96 | 168,08 | | | |
| | Orta | 131 | 135,70 | | | |
| | Ortanın Altı | 21 | 131,00 | | | |
| | Zayıf | 24 | 154,63 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih

edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ileri düzey grupla ortanın altında olan grup arasında ileri düzey olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.151. İç Tatmin Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|-----------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| İç Tatmin | İleri | 28 | 161,32 | 2,564 | 4 | 0,633 |
| | Ortanın Üstü | 96 | 154,84 | | | |
| | Orta | 131 | 149,75 | | | |
| | Ortanın Altı | 21 | 124,93 | | | |
| | Zayıf | 24 | 146,98 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Çizelge 4.152. Dış Tatmin Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|--------------|----------|------------------|--------|-----------|----------|
| Dış Tatmin | İleri | 28 | 180,25 | 10,224 | 4 | 0,037 |
| | Ortanın Üstü | 96 | 161,20 | | | |
| | Orta | 130 | 143,52 | | | |
| | Ortanın Altı | 21 | 112,88 | | | |
| | Zayıf | 24 | 137,50 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın ileri düzey

grupla ortanın altında olan grup arasında ileri düzey olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.153. Genel Tatmin Puanlarının Okulun İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Sonuçları

| Puan | Gruplar | <i>N</i> | $\bar{x}_{sıra}$ | x^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|--------------|--------------|----------|------------------|-------|-----------|----------|
| Genel Tatmin | İleri | 28 | 167,29 | | | |
| | Ortanın Üstü | 96 | 160,15 | | | |
| | Orta | 130 | 145,62 | 5,728 | 4 | 0,220 |
| | Ortanın Altı | 21 | 119,67 | | | |
| | Zayıf | 24 | 139,48 | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının okulun imkânları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Çizelge 4.154. Dışa Dönük Olma Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Dışa Dönük Olma | Düzenli | 35 | 46,17 | 7,95 | G.Arası | 93,56 | 2 | 46,78 | 0,854 | 0,427 |
| | Bazen | 226 | 47,60 | 6,77 | | | | | | |
| | Takip Etmeyorum | 39 | 46,44 | 9,99 | Toplam | 16360,48 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 47,28 | 7,40 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Dışa Dönük Olma puanlarının mesleki yayınları takip durumu göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.155. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Duygusal Dengesizlik | Düzenli | 35 | 39,80 | 5,33 | G.Arası | 286,99 | 2 | 143,50 | 3,692 | 0,026 |
| | Bazen | 226 | 39,65 | 6,31 | G.İçi | 11543,60 | 297 | 38,87 | | |
| | Takip Etmiyorum | 39 | 36,77 | 6,54 | Toplam | 11830,60 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 39,30 | 6,29 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Duygusal Dengesizlik puanlarının mesleki yayınları takip durumu göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.156. Duygusal Dengesizlik Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

| Kıdem (i) | Kıdem (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|-----------------|-----------------|-------------------------|----------------|--------------|
| Düzenli | Bazen | 0,145 | 1,132 | 0,992 |
| | Takip Etmiyorum | 3,031 | 1,452 | 0,115 |
| Bazen | Düzenli | -0,145 | 1,132 | 0,992 |
| | Takip Etmiyorum | 2,886 | 1,081 | 0,030 |
| Takip Etmiyorum | Düzenli | -3,031 | 1,452 | 0,115 |
| | Bazen | -2,886 | 1,081 | 0,030 |

Çizelgeden anlaşılacağı üzere, Duygusal Dengesizlik puanlarının mesleki yayınları takip durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın bazen takip eden grup ile takip etmeyen grup arasında, bazen takip eden grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.157. Yeniliklere Açık Olma Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Yeniliklere Açık Olma | Düzenli | 35 | 53,26 | 6,40 | G.Arası | 168,69 | 2 | 84,35 | 1,633 | 0,197 |
| | Bazen | 226 | 51,32 | 7,22 | G.İçi | 15342,06 | 297 | 51,66 | | |
| | Takip Etmiyorum | 39 | 50,31 | 7,62 | Toplam | 15510,75 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 51,41 | 7,20 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yeniliklere açık olma puanlarının mesleki yayınları takip durumu göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.158. Uyumluluk Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Uyumluluk | Düzenli | 35 | 50,37 | 6,71 | G.Arası | 166,90 | 2 | 83,45 | 1,863 | 0,157 |
| | Bazen | 226 | 51,70 | 6,73 | G.İçi | 13306,02 | 297 | 44,80 | | |
| | Takip Etmiyorum | 39 | 49,69 | 6,48 | Toplam | 13472,92 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 51,28 | 6,71 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Uyumluluk puanlarının mesleki yayınları takip durumu göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.159. Sorumluluk Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Sorumluluk | Düzenli | 35 | 51,49 | 8,60 | G.Arası | 404,02 | 2 | 202,01 | 3,723 | 0,025 |
| | Bazen | 226 | 49,89 | 7,02 | G.İçi | 16116,98 | 297 | 54,27 | | |
| | Takip Etmiyorum | 39 | 47,00 | 8,13 | Toplam | 16521,00 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 49,70 | 7,43 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin Sorumluluk puanlarının mesleki yayınları takip durumu göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.160. Sorumluluk Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

| Kıdem (i) | Kıdem (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | <i>p</i> |
|-----------------|-----------------|-------------------------|----------------|--------------|
| Düzenli | Bazen | 1,596 | 1,338 | 0,492 |
| | Takip Etmiyorum | 4,486 | 1,715 | 0,034 |
| Bazen | Düzenli | -1,596 | 1,338 | 0,492 |
| | Takip Etmiyorum | 2,889 | 1,277 | 0,079 |
| Takip Etmiyorum | Düzenli | -4,486 | 1,715 | 0,034 |
| | Bazen | -2,889 | 1,277 | 0,079 |

Çizelgeden anlaşılacağı üzere, Sorumluluk puanlarının mesleki yayınları takip durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın düzenli takip eden grup ile takip etmeyen grup arasında, düzenli takip eden grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.161. İç Tatmin Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)S sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| İç Tatmin | Düzenli | 35 | 3,95 | 0,47 | G.Arası | 0,05 | 2 | 0,03 | 0,134 | 0,874 |
| | Bazen | 226 | 3,91 | 0,43 | G.İçi | 57,97 | 297 | 0,20 | | |
| | Takip Etmeyorum | 39 | 3,93 | 0,50 | Toplam | 58,03 | 299 | | | |
| | Toplam | 300 | 3,92 | 0,44 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin iç tatmin puanlarının mesleki yayınları takip durumu göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.162. Dış Tatmin Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA)S sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Dış Tatmin | Düzenli | 35 | 3,15 | 0,50 | G.Arası | 0,00 | 2 | 0,00 | 0,010 | 0,990 |
| | Bazen | 225 | 3,14 | 0,46 | G.İçi | 62,60 | 296 | 0,21 | | |
| | Takip Etmeyorum | 39 | 3,14 | 0,43 | Toplam | 62,61 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 3,14 | 0,46 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin dış tatmin puanlarının mesleki yayınları takip durumu göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.163. Genel Tatmin Puanlarının Mesleki Yayınları Takip Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları

| <i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Puan | Grup | <i>N</i> | \bar{x} | <i>SS</i> | Var. K. | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Genel | Düzenli | 35 | 3,81 | 0,43 | G.Arası | 0,05 | 2 | 0,03 | 0,157 | 0,854 |
| | Bazen | 225 | 3,76 | 0,41 | | | | | | |
| Tatmin | Takip Etmiyorum | 39 | 3,76 | 0,44 | Toplam | 50,67 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 3,77 | 0,41 | | | | | | |

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin genel tatmin puanlarının mesleki yayınları takip durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 4.164. Kişilik Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği Alt Boyutları İlişkisi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

| Puanlar | Değer | İç tatmin | Dış tatmin | Genel |
|-----------------------|-------|-------------|-------------|-------------|
| Dışa Dönük Olma | r | -,034 | -,080 | -,056 |
| | p | ,558 | ,168 | ,338 |
| | N | 300 | 299 | 299 |
| Duygusal Dengesizlik | r | ,207 | ,035 | ,126 |
| | p | ,000 | ,549 | ,030 |
| | N | 300 | 299 | 299 |
| Yeniliklere Açık Olma | r | ,140 | -,035 | ,062 |
| | p | ,015 | ,545 | ,286 |
| | N | 300 | 299 | 299 |
| Uyumluluk | r | ,104 | ,081 | ,111 |
| | p | ,072 | ,162 | ,054 |
| | N | 300 | 299 | 299 |
| Sorumluluk | r | ,048 | -,133 | -,019 |
| | p | ,408 | ,021 | ,747 |
| | N | 300 | 299 | 299 |

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere kişilik ölçeği ve iş tatmini ölçeği alt boyutları ilişkisi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda, dışadönük olma ile iç tatmin arasında istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde; dışadönük olma ile genel tatmin arasında istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde; Sorumluluk ile dış tatmin arasında istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde

anlamli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır ($p > .05$).

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özellikleri, demografik özellikleri ile iş tatmini 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 iş tatmininin önemi ortaya konmaktadır.

Gruplandırılmış yaş frekansları ve kıdem açısından bakıldığında en yüksek yaş frekansının 31-40 yaş grubu öğretmenlere (Çizelge 4.3), en yüksek kıdem grubu ise 6-10 yıl grubu öğretmenlere ait olduğu görülmektedir (Çizelge 4.14). Ünal (2000) ve Ündar (2005) çalışmalarının sonuçlarında ise öğretmenlerin % 51,1'i 21-30 yaş grubu arasında bir dağılım gösterirken, öğretmenlerin kıdemlerinin % 49 gibi büyük bir kısmı 5 yıl ve altı arasında dağılım göstermiştir. Yani daha genç bir ortalama vermişlerdir. Bu farklılığı Yalova İlinin birinci hizmet bölgesi içerisinde yer alması ve belli hizmet puanına ulaşmış öğretmenlerin tayin olabildikleri gerçeği ile açıklayabiliriz. Bu anlamda çalışmamızdaki (Çizelge 4.3) ve (Çizelge 4.14) sonuçları tutarlılık göstermişlerdir.

Öğretmenlerin genel tatminlerinin kırk bir ve daha üstü yaş grubunda daha yüksek çıktığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanda yapılan çalışmaların sonuçlarına uymaktadır (Azar ve Henden, 2003; Dudak, 2005).

Çalışmamız sonuçlarına göre bayan ve erkek öğretmenlerin iş tatminlerinin benzer oldukları görülmüştür. “Watson, Hatton, Squires ve Soliman araştırmalarında bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek iş tatminine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır” (Azar ve Henden, 2003). Bu durum çalışmamız sonuçlarıyla

örtüşmemektedir. Bu sonucun ekonomik göstergelerin dönem dönem farklılıklar göstermesinden kaynaklandığını düşünebiliriz.

Öğretmenlerin kişiliklerinde en fazla yeniliklere açık olmaya rastlanırken duygusal dengesizlik en az rastlanan özelliktir. Ekşi (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin kişiliklerinde en fazla öz disipline (sorumluluk), en az duygusal dengesizliğe rastlamıştır.

Çalışmamız sonucunda dışadönüklük kişilik özelliğine sahip öğretmenlerin iş tatminlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç Judge (2002) ve Demirci (2003) tarafından da doğrulanmaktadır. Ortaya çıkan sonucun beklenen bir durum olduğu düşünülmelidir. Çünkü, öğretmenlik mesleği dışa dönük olma gerekliliğini de beraberinde getirmektedir.

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. Bu sonun öğretmenlerin çalıştıkları yerlerdeki toplumun yapısı ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Çalışmamızda duygusal dengesizlik özelliklerinin bayan ve erkek öğretmenler arasında farklı olmadığı görülmüştür. 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 yükledikleri misyonlarında duygularla hareket etmenin yerini, reel ve belki de radikal kararlar alma devrinin yaşanıyor 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.

Sorumluluk ile dış tatmin arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de sorumluluk iş tatminini artıran önemli bir özelliktir. “Slagada (1997), bilinçliliğin Avrupa’da iş performansını en iyi hazırlayan kişilik faktörü olduğunu belirtmektedir” (Demirci, 2003). Belirtmiş olduğumuz sonuçlar yapmış olduğumuz çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Ayrıca çalışmamız sonuçlarına dayanılarak kadın ve erkek öğretmenlerin sorumluluk düzeyleri yaklaşık olarak aynı olduğunu ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin alan dışından atanan ve ankette diğer diye belirtilen grubun öz disiplin-sorumluluk puanlarının fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmamızda ayrıca on altı yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin genel tatminlerinin 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yeniliklere açık olma boyutunda, yüksek öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerin eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha fazla yeniliklere açık oldukları tespit edilmiştir.

Yapmış olduğumuz çalışmamızda bir defa daha görülmüştür ki ekonomik anlamda rahat olan öğretmenler yaptıkları işten daha çok tatmin olmaktadır. Şöyle ki; çalışmamız sonucunda ev sahibi olan öğretmenlerin hem iç tatminleri hem de genel tatminleri kirada oturan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yine çalışmamızda ortaya çıkan önemli bir sonuç ise, dışa dönük kişilik özelliği gösteren öğretmenler ile öz disiplin-sorumluluk boyutunda değerlendirilen öğretmenlerin çalıştıkları okulların imkanları bakımından değerlendirildiğinde, ileri düzey imkanı olan okullarda çalışan öğretmenlerin, ortanın altında imkanları olan okullarda çalışan öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Buna benzer ve ilişkili olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okulların imkanları ileri düzeyde olan öğretmenlerin dış tatminlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sorumluluk ile dışa dönük olma puanlarının mesleki yayınları takip durumu değişkenine göre farklılaştığı, mesleki yayınları bazen veya düzenli takip eden öğretmenler lehine bu farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu sonuç beklenen bir sonuçtur. Bu durumu sorumlu ve dışa dönük özellik sahibi öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra etme düşüncesinde olmaları ile açıklayabiliriz.

Yapmış olduğumuz çalışmada mesleki yayınları takip etmeme değişkeninin öğretmenlerin iş tatmini alt boyut puanları açısından bir farklılık yaratmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ündar (2005) yaptığı çalışmada aynı sonuca varmıştır. Bu sonuç çalışmamızın verileri ile örtüşmekte olup destekler niteliktedir.

Son olarak, öğretmenlerin kişilik ölçeği ve iş tatmini ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, dışa dönük olma ile iç tatmin arasında, dışa dönük olma ile genel tatmin arasında, sorumluluk ile dış tatmin arasında olumlu bir ilişki 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:

Eğitim örgütlerinin çalışanların iş tatminlerini artırmak amacıyla öncelikli olarak çalışanlarının, sosyal ve psikolojik gereksinimlerini göz önüne almaları gerekmektedir. İyi çalışma koşulları, ilginç bir iş ve kendini geliştirme olanağı, çalışanların iş tatminlerini artırır.

Eğitim kurumları, öğretmenlerin bedensel ve düşünsel yönleriyle bir bütün olarak görebildikleri, önce iş tatminlerini yakından inceleyip bunları tanıyarak ve uygulamaya

geçerek çalışanları işe ve işletmeye bağlayan güdülerini ve beklentilerini bilerek, bunları oluşturan gereksinimleri saptayabilen yönetimler, kuşkusuz eğitim kurumlarının başarılı olmalarında fevkalade olumlu bir katkıda bulunmuş olacaklardır.

Bu bağlamda;

- İş tatmini 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.
- Öğretmenlerin ekonomik anlamda yaşadıkları sıkıntıları hafifletmek ve gerekli olan iyileştirme çalışmalarının bir an önce yapılmasını sağlamak oldukça önem taşımaktadır. Çalışmamızda öğretmenlerin iş tatminlerinin bu durumla ilişkili olduğu neticesinden belirtilen husustaki sıkıntıların giderilmesine çalışılmalıdır.
- Okulların imkanları değerlendirildiğinde özellikle şehir merkezlerindeki bazı okulların dışında kalan okulların imkanlarının ortanın altında olduğu görülmekte olup, imkanlar için belirli standartların getirilmesine çalışılmalıdır.
- Mesleki yayın takip etmeme nedeni olarak muhtemelen yayınların kolay bulunur olmaması ve ücretle ilişkili olduğu düşünülmüş olup, bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için okullarda bu yayınların imkanlar ölçüsünde bulundurulmasına çalışılmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin mesleklerindeki gelişmeleri ve yenilikleri zamanında ve yerinde takip etme fırsatı doğacak, kendilerini yenileme çalışmaları yapabileceklerdir.
- Öğretmenlerin iş tatminlerini artıracak somut kriterler konmalı ve bu hedefe ulaşmak için öğretmenlerin motivasyonları canlı tutulmalıdır.
- Özellikle genel tatminlerinin düştüğü kıdem ve yaş gruplarında teşvik edici ödüllendirmeler ve görevde yükselme imkanları sağlanarak iş tatmin düzeyleri üst seviyede tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıköz, K., 1996, **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Akçamete, G., Kaner, K., Sucuoğlu, B., 2001, **Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik**, Nobel Yayınları, Ankara.

Akkoyun, F., 1995, **Danışma Psikolojisi Kuramları**, 72 TDFO Ltd. Şti., Ankara.

Aldemir, C., Ataol, A., Budak, G., 1993, **Personel Yönetimi**, 1. Baskı, Barış Yayınları, İzmir.

Al-Mashaan, O. S., 2003, “Comparison Between Kuwaiti and Egyptian Teachers in Type a Behavior and Job Satisfaction: A Cross-cultural Study”, **Social Behavior & Personality: An International Journal**, 31, pp. 523-534.

Atkinson, R. L., 1998, **Psikolojiye Giriş**, (Çev:Y. Alogan), Arkadaş Yayınları, Ankara.

Aydın, A., 2001, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Alfa Yayınları, İstanbul.

Aytaç, S., 2004, “Örgütsel Davranış Açısından Kişiliğin Önemi”, **Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, Cilt:3, Sayı 1.

Azar, A., Henden, R., 2003, “Alan Dışından Atanmanın İş Doyumuna Etkileri: Sınıf Öğretmenliği Örneği”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Kasım Sayısı, s.323-349.

Balcı, B., 2004, **Milli Eğitime Bağlı Meslek Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Tatmini**, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Barrick, M. R., Mount, M. K., 1991, “The Big Five Personality Dimensions and Job Performance”. **Personnel Psychology**, Vol.44, p.147.

Baykal, A., Akingüç, B., Fındıkçı, İ., 1991, “Velilerin, Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve İlgili Akademisyenlerin Eğitimde Nitelik Geliştirme İle İlgili Gözlemleri”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Kültür Koleji Yayınlar No:1, İstanbul.

Baysal, A., 1995, **Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Baysal, C., Tekarslan E., 1996, **Davranış Bilimleri**, Avcıl Basım Yayım, İstanbul.

Berne, E., 1992, **Hayat Denen Oyun**, (Çev:S. Sargut), Yaprak Yayınları, İstanbul.

Burger, J. M., 2006, **Kişilik**, (Çev:İ. D. E. Sarıoğlu), Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Bursalıoğlu, Z., 2002, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 12. Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Bursalıoğlu, Z., 2003, **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, 7. Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

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.

Çağlar, A., 1991, “Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültes’inde Yapılan Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Bir Araştırma”, **Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:3, İstanbul.

Çelikkaya, H., 1990, “Eğitim Olgusunun Özellikleri”, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:2, İstanbul.

Çelikkaya, H., 1995, “Eğitim Görev ve Fonksiyonları”, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:7, İstanbul.

Dalgan, Z., 1998, **Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Öğretmen Tutumlarının Karşılaştırılması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Demirci, S., 2003, **Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, K.T.Ü., Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Dramstad, S. A., 2004, “Job Satisfaction and Organizational Commitment Among Teachers in Norway: A Comparative Study of Selected Schools From Public and Private Educational Systems”, **Andrews University. UMI, ProQuest Digital Dissertations**, AAT 3122213, DAI-A 65/02, p. 409.

Dudak, M., 2005, **İstanbul İli Toplam Kalite Yönetimi Projesi Kapsamındaki İlköğretim Okulu Çalışanlarının Motivasyon Ve İş Tatmin Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Egbule, P. E., 2003, “Factors Related to Job Satisfaction of Academic Staff in Nigerian Universities”, **Journal of Further and Higher Education**, Vol. 27, No:2pp.157-166.

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.

Engin,C., 1997, “Bir İş Doyumu Ölçümü Olarak İş Betimlemesi Ölçeği, Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması”, **Türk Psikoloji Dergisi**, Nr.39, s.25-36.

Erdoğan,İ., 1997, **İşletmelerde Davranış**, Dönence Basım ve Yayın.

Erdoğan, İ., 1999, **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:266, İstanbul.

Erdoğan, İ., 1999, **İşletmelerde Davranış**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:242, İstanbul.

Eren, E., 1993 , **Yönetim Psikolojisi** . 4. Baskı, Beta Basım, İstanbul.

Eren, E., 1994, **Yönetim Psikolojisi**, Genişletilmiş 2. Baskı, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:148, İstanbul.

Eren, E., 1998, **Yönetim ve Organizasyon**, Beta Yayınları, İstanbul.

Eren, E., 1998, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Yenilenmiş 5. baskı. Beta Yayınları, İstanbul.

Eroğlu, F., 1998, **Davranış Bilimleri**. 4.Basım, Beta Yayın Dağıtım, İstanbul.

Evans, I. R., 1999, **Jean Piaget İnsan ve Fikirleri**, (Çev:Ş. Çifçioğlu), Doruk Yayıncılık, Ankara.

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.

Gülgöz, S., 2006, **NEO.FFI Kişilik Envanterinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması**, Yayınlanmamış Araştırma Raporu, Koç Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul.

Gümüşeli, A. İ., 2004, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stillerini İle Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki”, **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 30–36.

Günbayı, İ., 2001, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 1 (2), s. 337–356.

Hoşcan, E., Tuzcuoğlu, N., 1995, “Marmara Üniversitesi’ne Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yıldıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü Üzerine Bir Araştırma”, İstanbul.

Itzhak, H., 2002, “A Cross-cultural Longitudinal Analysis of the Meaning of Work and the Socialization Process of Career Starters”, **Journal of World Business**, Vol.37.

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.

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.

Klecker, B., & Loadman, W. E., 1996, "Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction. Annual Meeting of the Mid- Western Educational Research Association", (Chicago, Ekim 1996), ED 400, p. 254.

Koçel, T., 1998, **İşletme Yöneticiliği**, 6. Basım, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

Köknel, Ö., 1993, **Davranış Bilimleri**, Yayımlı Matbaası, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A., 1995, "Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme", **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, İstanbul.

Kuzgun, Y., 1999, **İlköğretimde Rehberlik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

McCrae, R., Costa, P. T., 1991, "Adding Liebe and Arbett: The Full Five-Factor Model and Well-Being", **Personality and Social Psychology Bulletin**, Nr. 17, pp. 227-232.

McCrae, R. R., John, O. P., 1990, "An Introduction to the Factor Model and Its Applications", **Journal of Personality**, Vol. 2, pp.305-321.

MacDonald, K., 1995, "Evolution, the Five-Factor Model and Levels of Personality", **Journal of Personality**, Nr.63, pp. 525-567.

Metin, M., 1993, "Eğitim ve Fırsat Eşitliği", **Eğitim Bilimleri Dergisi**, Buca Eğitim Fakültesi Yayın Organı, Yıl:2, Sayı:4, İzmir.

-----, 2003, **Milli Eğitim ile İlgili Mevzuat**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Naswall, K., Sverke, M., Hellgren, J., 2005, "The Moderating Role of Personality Characteristics on the Relationship Between Job Insecurity and Strain", **Work& stress**, January-March, 19(1): pp.37-49.

Oğuzkan, F., 1987, **Öğretmenliğin Üç Yönü**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.

Oktay, A., 1991, "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri", **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:3, İstanbul.

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.

Özden, M. C., 2001, **Bireysel Kariyer Yönetimi**, <http://www.insanbul.net/kitap/kariyer.htm> web adresinden 05 Mayıs 2005 tarihinde edinilmiştir.

Özden, Y., 1999, "Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları İle İlişkili mi?", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 135, Ankara.

Özkalp, E., Kirel, Ç., 2001, **Örgütsel Davranış**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Öztabay, L., 1994, **Psikolojide İlk Adım**, İnkılap ve Aka Yayınevi, İstanbul.

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

Roman-Oertwig, S., 2004, "Teacher Resilience and Job Satisfaction", **School the University of North Carolina at Chapel Hill UMI**, ProQuest Digital Dissertations, AAT 3129983, DAI-A 65/04, p. 1204.

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.Asly), Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Sigworth, C. M., 2004, "The Blurred Boundaries of Work and Home: An Examination of Work-life Balance and Teacher Job Satisfaction", **Boston College. UMI, ProQuest Digital Dissertations**, AAT 1419032, MAI 42/05, p. 1469.

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.

Somer, ve diğerleri, 2001, "Çok Boyutlu Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi", **98/EDB/02 No'lu Ege Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Projesi Raporu**, ss. 48-53.

Şimşek, M., 1998, **Kalite Yönetimi**, 2. Baskı, Alfa Basım Yayın, İstanbul.

Şenyüz, A., 1999, **Farklı Mesleklerde Algılanan İş Doyumu ve Stres Düzeylerinin Cinsiyetler Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Trabzon.

Taştan, S., 2004,-----, **Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**.

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

Tolan, B., İsen, G., Batmaz, V., 1991, **Sosyal Psikoloji**, Adım Yayıncılık, Ankara.

Turgut, İ.,1995, **Eğitim Üzerine Felsefi Bir Derleme**, Anadolu Matbaası, İzmir.

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

Ültanır, E., 2001, "Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi ve Mesleki Doyumları ile Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Bildiri Özetleri Kitabı**, Nobel ve Atlası Yayın-Dağıtım, s.58, Ankara.

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.

White, B. J., (2005), "Teacher job satisfaction: A comparative study of restructured and nonrestructured elementary schools in the Philadelphia Public Schools (Pennsylvania)", **Saint Joseph's University, UMI, ProQuest Digital Dissertations**, AAT 3138875, DAI-A 65/07, p. 2497.

Yanbastı, 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.

Yüksel, Ö., 1998, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları, Ankara.

EKLER:

EK 1- Kişisel Bilgi Formu

EK 2- Beş Faktör Kişilik Envanteri Testi

EK 3- Minnesota İş Tatmini Ölçeği

EK 4- Valilik İzni

Ek 5- Rektörlük Yazısı