



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNSAN İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI

ÇALIŞMA YAŞAMINDA ÖĞRETMENLER VE KİŞİLİK

Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans

Sevil SAZLIK ARIKAN

Ankara, 2025



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNSAN İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI

ÇALIŞMA YAŞAMINDA ÖĞRETMENLER VE KİŞİLİK

Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans

Sevil SAZLIK ARIKAN

PROJE DANIŞMANI
PROF. DR. NÜKHET MÜGE KART

Ankara, 2025



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DÖNEM PROJESİ DEĞERLENDİRME FORMU



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Enstitünüz İnsan İlişkileri Anabilim Dalı 23943928 numaralı tezsiz yüksek lisans öğrencisi Sevil SAZLIK ARIKAN'nın “Çalışma Yaşamında Öğretmenler ve Kişilik” adlı (İngilizce Başlığı “.....”)
tezsiz yüksek lisans dönem projesi tarafımda değerlendirilmiş olup,

BAŞARILI



BAŞARISIZ



bulunmuştur.

Dönem projesi danışmanı olarak, adı geçen öğrencinin notunun, dönem projesinin Enstitünüz Müdürlüğü'ne tesliminden önce *Öğrenci İşleri Bilgi Sistemi*'ne (OİBS) tarafımdan işlendiğini beyan ederim.

DÖNEM PROJESİ DANIŞMANI ONAYI

TARİH:23.06.2025

PROF. DR. NÜKHET MÜGE KART

UYARI: Değerlendirme Formu'na, 1 adet proje CD'si (PDF formatında), 1 adet ciltlenmiş proje, 1 adet Turnitin Raporunun CD'si ve turnitin intihal yazılım programının danışman onaylı raporu da eklenecektir.

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Prof. Dr. Nükhet Müge KART danışmanlığında hazırladığım “Çalışma Yaşamında Öğretmenler ve Kişilik (Ankara.2025)” adlı dönem projesindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

23.06.2025

Sevil SAZLIK ARIKAN

TEŐEKKÜR

Yüksek lisans programında iki dönem ders aldığım ve son dönemde de bitirme projeme olan eşsiz katkısından; fedakarca, düzenli olarak bana destek olup bilgisini esirgemeyen, çok kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nükhet Müge KART'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verisini toplamama katkılarından dolayı düzenlediğim ankete gönüllü olarak iştirak eden altmış iki öğretmene teşekkürler ederim.

Elli beş yaşında İngilizce öğrenen, yaşamın ilerleyen dönemlerinde aktif olarak kurs ve eğitimlere katılan, öğrenmenin yaşının olmadığını gösteren annem Mebrure SAZLIK'a; tüm eğitim-öğretim hayatımda maddi-manevi destek olan, beni cesaretlendiren rahmetli babam Fazıl SAZLIK'a; okumayı seven, bana kitaplar hediye eden, her daim ufkumu açan, sorgulatan oğlum Onur ARIKAN'a; sabırla derslerime girip ders çalışmamı bekleyen, eğitimlerimle ilgili beni destekleyen eşim Metin ARIKAN'a; bu yüksek lisans programına başlamam için beni yüreklendiren, süreçte yardımlarını esirgemeyen Burcu ZENGİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu program benim için sadece akademik bir çalışma olmamış, kişisel ve mesleki hayatıma da önemli bir katkı olmuştur. Bu süreçte yanımda olan kişilere, ders aldığım tüm Ankara Üniversitesi İnsan İlişkileri Anabilim Dalı değerli hocalarına da şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	1
--------------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Türk Eğitim Sistemi.....	3
1.1.1. Günümüzde Türk Eğitim Sistemi.....	4
1.1.2. Türk Eğitim Sistemine Getirilen Eleştiriler.....	6
1.2. Öğretmenlik Mesleği.....	6
1.2.1. Günümüz Türkiye'sinde Öğretmenlik.....	8
1.3. Kişilik Kavramı.....	9
1.3.1. Kişilik Tanımı ve Kuramsal Yaklaşımlar.....	10
1.3.2. Büyük Beş Kişilik Modeli.....	11
1.3.3. Dışadönüklük, İçedönüklük.....	12
1.3.4. Uzlaşılabilirlik, Yumuşak Başlılık.....	13
1.3.5. Öz Disiplin, Sorumluluk.....	15
1.3.6. Duygusal Denge, Nevrotiklik.....	16
1.3.7. Deneyime açıklık, Gelişmemişlik.....	18
1.3.8. Kişilik Özellikleri ve Öğretmenlik.....	19
1.4. İş Tatmini.....	20
1.4.1 Tanım.....	20
1.4.2. Kuramsal Yaklaşımlar.....	21
1.4.3. Öğretmenlerde İş Tatmini.....	27
1.4.4. İş Tatminiyle Beş Büyük Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki.....	28

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırma Konusu, Amacı ve Türü.....	31
2.2. Çalışma Grubu.....	32
2.3. Ölçme Araçları.....	32
2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	33

2.5. Araştırmanın Alt Problemleri.....	35
2.6. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	35
2.7. Araştırma Hipotezleri.....	35
2.7. İşlem.....	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

3.1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular.....	37
3.1.1. Cinsiyet.....	37
3.1.2. Medeni Durum.....	37
3.1.3. Yaş Aralığı.....	38
3.1.4. Görev Yapılan Okul Türü.....	39
3.1.5. Branş.....	39
3.1.6. Eğitim Durumu.....	40
3.1.7. Öğretmenlikte Deneyim Süresi.....	40
3.1.8. Kurum Türü	41
3.2. Büyük beş kişilik ve İş Tatmini Arasındaki Korelasyon.....	41
3.2.1. Büyük Beş Kişilik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	41
3.2.2. Büyük Beş Kişilik ve İş Tatmini Arasındaki Korelasyon.....	42
3.2.3. Cinsiyete Göre Büyük Beş Kişilik Özellikleri Tükenmişlik Ortalamaları.....	43
3.2.4. İş Tatmini ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	44
3.2.5. Büyük Beş Kişilik ile Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon.....	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: DEĞERLENDİRME

4.1.Genel Değerlendirme.....	47
4.2. Demografik Değişkenlere Göre Kişilik Özellikleri.....	48
4.3. Kişilik, Tükenmişlik ve İş Tatmini Arasındaki Genel İlişkiler.....	48

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	49
5.2. Öneriler.....	49
KAYNAKÇA.....	51
EKLER:.....	56
Ek-1: Anket Soruları	
Ek-2: Ölçekler	
ÖZGEÇMİŞ.....	64
ÖZET.....	65
ABSTRACT.....	67

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmenlikle ilgili tarihsel süreci eğitim sistemiyle birlikte açıklamak yerinde olacaktır. Osmanlı döneminde, 1848 yılında İstanbul’da açılan Darülmualimin’in görevi profesyonel öğretmenler yetiştirmektir. Daha sonra diğer şehirlerde de öğretmen okulları açılmıştır. (Akyüz, 2013; Kodaman, 1999; Öztürk, 1998; 2007; Ünal ve Birbudak, 2013). Konya’da açılan Orta Muallim Mektebi’nin 1927’de Ankara’ya taşınmasıyla Gazi Eğitim Enstitüsü’nün temeli de atılmıştır. (Altunya, 2006; BCA. 180.09.0.0/78.382.1.127; Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, 1341). 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kaldırılmış, 1928’de Harf Devrimi’nden sonra okur yazar oranı arttırılmıştır (Akyüz, 2019). Modern eğitim sistemine geçiş 1930’larda açılan Halkevleri ve 1940’lardaki Köy Enstitüleri ile devam etmiştir (Akyüz, 2019; Kongar, 2003).

Öğretmenlik Osmanlı’da medrese eğitimi ile devam ederken cumhuriyetin ilanıyla laik ve çağdaş bir meslek haline gelmeye başlamıştır (Akyüz, 2019). Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) kapsamında öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslek ve 1980 sonrasında yapılan reformlarla da yükseköğretim kurumlarında yerini almıştır (MEB, 2018).

Günümüzde öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri; hizmet içi eğitimler, pedagojik formasyonla desteklenmektedir (Günay ve Akyol, 2021). Öğretmenlerin çalışma koşulları, kariyer basamakları, istihdam ve atamalarındaki yetersizlikler tartışma konusu olmaktadır.

Öğretmenlik bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekleyen, toplumsal kalkınmada merkezi bir rol oynayan profesyonel bir alan olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2020). Öğretmenler mesleklerini icra ederken sınıfa sadece bilgilerini getirmezler. İş tatmini ve kişilik özellikleriyle gelirler. Kişilikleri başarı, motivasyon, tatminlerini etkileyen bir kavramdır.

Kişilik, mizaçla doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan özelliklerin toplamıdır. Bireyin olaylara, insanlara, durumlara bakış açısı; hissetme, düşünme, konuşma gibi becerileri onu diğer insanlardan ayıran özelliklerin bir bütünüdür. Kişilik davranışlara yön verdiği gibi sosyal ortamdaki davranışların da toplamıdır. Trait Yaklaşımı da denilen, 1936 yılında Allport ve Odbert’ in ortaya attığı; insanın özellikleri, kişiliği oluşturan en önemli özellikler ve bu özelliklerin nasıl belirlendiği görüşü ile birtakım tanımlamalar oluşmuştur. Ardından kişiliğin okyanusu da denilen, beş faktör kişilik özelliklerinin ilk taslak çalışmaları Neo tarafından yapılmıştır.

Mc Crae ve Costa'nın geliştirerek daha kapsamlı, evrensel hale getirdikleri; beş kişilik özelliğinin hepsi farklı oranlarda her insanda mevcuttur. Bu ayırıcı özellik kuramına göre "büyük beş kişilik" beş faktörden oluşmaktadır:

1. Dışa Dönüklük
2. Uzlaşılı bilirlilik
3. Öz disiplin
4. Duygusal denge
5. Deneyime açıklık

Bu model, Roberts (2007) bireylerin kişisel ve mesleki yaşamlarında davranışlarını anlamlandırmak ve öngörmek için geniş bir araştırma alanına sahiptir. Psikolojide hem akademik hem de uygulamalı alanlarda kullanılmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde bireyin kişiliği; iş tatmini, motivasyonu; öğrencilerle, velilerle, meslektaşlarıyla kurduğu iletişim, örgüt yönetimi, çalışma koşulları ve performansını etkileyen önemli unsurlardandır. Bireyin kişilik özellikleri, mesleki becerileri birleşerek iş tatmininin oluşmasına neden olur.

İş tatmini, bireysel kişilik özellikleri ve mesleki koşulların etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir kavramdır. Birey çalıştığı işten bir taraftan memnun olurken, diğer taraftan motivasyonu, performansı, örgütsel bağlılığı artmaktadır. Herzberg'in Çift Faktör teorisine göre, iş tatmini; içsel motivasyon kaynaklarından olan sorumluluk, takdir, başarı ve dışsal motivasyon; çalışma koşulları, maaş, iş güvencesi ile şekillenir.

İş tatminiyle büyük beş kişilik modeli arasında şöyle bir ilişki vardır: Öz disiplin ve dışa dönüklük iş tatminini arttıran iki faktördür. Bunların karşı tarafında yer alan nevroitiklik ve sorumsuzluk iş tatminini azaltır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin iş tatmininde, büyük beş kişilik özelliklerinin etkisini analiz etmektir. Bunu ortaya koyarken mesleki tatmin düzeylerinin ne olabileceği, büyük beş kişilik özellikleriyle nasıl artırılabilirliği araştırılacaktır. Çalışma sonucunda eğitim sisteminin verimliliğine katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda büyük beş kişilik modeliyle iş tatmininin arasındaki ilişkiyi anlamak için öncül değerlendirmeye odaklanılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde alan yazını araştırılarak araştırma konusuna yönelik tanımlar, kuramlar, kavramlar ele alınmıştır.

1.1. Türk Eğitim Sistemi:

Eğitim sözcüğü etimolojik olarak Latince 'den gelmiş olup bireysel ve toplumsal alanlarda birçok katkı sağlamaktadır. Bireye beceri, bilgi, mesleğin yanı sıra otonomi de kazandırmaktadır. Emre Kongar'a göre eğitim; "bir toplumun teknoloji-ideoloji dengesini bireye aktarma yolu" dur. Çağ, dünya, teknoloji ilerledikçe bireye eğitim yoluyla kazandırılan bilgi, mesleki bilgi, beceri, iletişim, çevrelerini tanıma ve sistem değişmiştir. Bireylerin etkili, nitelikli eğitimiyle toplumsal eğitim de gerçekleşir. Eğitim sistemindeki bireyler çağı yakalayıp toplumların ekonomik kalkınması, yönetime katılması, toplumsal birlik beraberlik, kültürel etkileşim, üretken topluluklar güçlü eğitim ve sistemleriyle gerçekleşmektedir.

Eğitim dinamiktir. Toplum, toplumun gereksinimleri, yaşanan çağlar değiştikçe eğitim de değişken ve açık olmak zorundadır. Eğitim sürecindeki öğelerin değişmesiyle yenilikler sağlam dayanaklara oturtulmalıdır ki gelişim olmalıdır. Bu çıkarılan yasalarla, yapılan düzenlemelerle desteklenmelidir. Bunun içinde eğitim sisteminin sorunları, çözümleri, yapısı çok iyi bilinmelidir. Yasa koyucu siyasileri de danışmanlık veren akademisyenleri de uygulayıcı ve denetleyicileri de mevcut eğitim sistemi yetiştirmektedir.

Eğitim; hukuk, tarih, psikoloji, siyaset, sosyal bilimler gibi birçok bilim dalını içine almaktadır. Günümüzde eğitimle ilgili yapılan uygulamalar bir öncekinin devamı veya değişimiyle ilerlemekte ve sistemi oluşturmaktadır. Osmanlı'daki mektep, sıbyan mektebi, medrese, idadi, tazminattan sonra açılan rüştiye, askeri rüştiye gibi eğitim kurumları, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar köklü değişimlerle şekillenmiştir.

Osmanlı'da, eğitimle ilgili nazırlık, Maarif Nazırlığı iken, Cumhuriyetle Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sistemimizden sorumlu hale gelmiştir. Batı medeniyetine ulaşma hedefi eğitimi de içine almış, yeni bir Türk toplumu oluşturma, okuma yazma oranlarını arttırma, yurt dışına öğrenci yollama gibi faaliyetlerle yeni eğitim adımları atılmıştır.

1921’de düzenlenen Maarif Kongresinde Mustafa Kemal, Osmanlı dönemindeki çağa ayak uydurmayan, bir kısım hurafelerin de etkisinde kalan sistemi; milli değerlerimizle uyumlu, sadece doğu, batının etkisinde olmayan Türk kültürünün, birlik beraberliğinin hakim olduğu çağdaş bir eğitim sisteminden bahsetmiştir (Taşdemirci, 2010).

8 Mart 1923’te dönemin MEB Bakanı İsmail Safa Özler tarafından Misak-ı Maarif belgesiyle Türk Eğitim Sistemi’nin temelleri oluşturulmuştur. Eğitim ve öğretimde amaç ve hedeflerin ne olduğu, bunlara nasıl ulaşılacağı açıklanmıştır. Eğitim sisteminin kadroları da o tarihlerde meydana gelmiştir. 1971’de de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanunla, eğitim kurumları dil, din, cinsiyet, ırk ayrımı olmadan herkese eşit olarak açılmıştır. Eğitim hakkı her Türk vatandaşı için temel hak ve sürdürülebilir olmuştur. Eğitim kurumları, Atatürk inkılap ve ilkeleri doğrultusunda, milliyetçilik temeliyle, milli kültürümüzün korunup gelişmesiyle faaliyetlerine devam etmiştir. 1950’lerde Türkiye’de çok partili hayata geçilmesinden sonra eğitim sistemi de etkilenmiş, imam hatip ve meslek liseleri genişlemiştir (MEB,2018).

Yeni milli eğitim sistemiyle; laiklik esas olup okullarda “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersi okutulmuştur. Ders araç gereçleri teknoloji ve bilime dayalı olarak geliştirilmiştir. Karma eğitime geçilmekle birlikte meslek liseleri gibi bazı okullarda cinsiyet farklılıklarıyla hayat boyu mesleki eğitim desteklenmiştir. Böylelikle eğitim sadece okullarda değil, iş yerlerinde de devlet denetimiyle yapılmıştır.

Eğitim veren okullarda gerçekleşmesi gereken hedeflerden biri; öğrencilerin gelişimi için milli ve manevi değerlerle toplumda hakim olan dünya görüşüyle eğitim öğretim yapmaktır. Diğeri ise; geleceğe kaliteli, donanımlı, bilgili bireyler yetiştirmek için pozitif bilimden ayrılmadan yola devam etmektir (Ayhan, 1995:196-198) Bunları yaparken toplumun değer yargılarına sahip, topluma faydalı, sağlıklı bireyler yetiştirmekten ödün verilmemelidir. Milli eğitim politikaları, herhangi bir ayrışma olmadan, gelişmiş, sosyalleşmiş birey ve toplum olarak milli birlik ve beraberlik içinde güçlü kılınmalıdır.

1.1.1. Günümüzde Türk Eğitim Sistemi:

Avrupa ülkeleri nüfuslarının %90’nının eğitimi liseye kadar yükseltilmiştir. Türkiye’de sekiz yıl olan zorunlu eğitim 2000’li yıllardan sonra on iki yıla çıkarılmıştır (Günay ve Akyol, 2021). Eğitime 4+4+4 modeli 2012 yılında getirilmiştir (MEB,2012). Bu sistem devlet ve özel

okullarda ilkokul, ortaokul ve lise olarak uygulamaya devam etmektedir. Bu eğitim modelinin dışında, açık öğretim ve teknik liseler, imam hatip okulları yeni eğitim sistemine eklenmiştir.

2020 yılında ülkemizde de baş gösteren Covid-19 salgınından sonra uzaktan eğitim uygulamaları sistemimize girmiştir. Daha önceleri yüz yüze eğitimin yedeği olarak görülen çevrim içi eğitimler o dönemde yüz yüze eğitimin yerini almıştır. Uzaktan eğitim sürecinde halihazırda 2012 yılından beri yayında olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT ile yapılan iş birliği sonucu kurulan 3 EBA TV kanalı (EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise) kullanılmıştır. EBA TV aracılığıyla öğrenciler yayın akışını takip ederek kendi sınıflarına ait ders anlatımlarını, o haftanın hangi gününde ve saatinde yapılacağını öğrenebilmekte ve kendileri için belirlenen saat aralığında da yayını takip edebilmekteydiler (MEB,2020).

Günümüzde kullanılmaya devam eden bu eğitim şekli aynı zamanda destekleyici eğitim olarak uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 21. yüzyıl teknoloji ve dijital yetkinlik için akademik eğitimlere farklı bir yön vermiştir. Daha önce okullarımızda Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) olarak başlayan eğitimde dijitalleşme EBA, uzaktan eğitim ile devam etmiş, öğretmen portalı ÖBA, dijital sınav, beceri ölçme ve geliştirilmesi kavramlar eğitim hayatımıza girmiştir.

Ferrari ve arkadaşları (2012) na göre, 21.yüzyıl becerilerinin en önemli çıktısı olan dijital yetkinlik kavramı, birçok alanı kapsayan mobil iletişimden dijital okuryazarlığa, medya okuryazarlığından bilgi edinme ve edinilen bilgiye yönelik eleştiri becerisine kadar birçok beceriyi bünyesinde barındıran bir üst beceri olarak ifade edilebilir (Yalap H.ve Gazioğlu M., 2023). Dijital yetkinlik bireylerin iletişim, iş ve serbest zamanlarında bilgi teknolojilerinin etkili ve verimli kullanılmasına yönelik becerilere sahip olmalarını ifade eder. Bu beceriler, bilgisayar ve internet gibi araçları kullanarak bilgiye ulaşma, değerlendirme, depolama, üretme, sunma ve değiştirme, internet üzerinden iş birliğine dayalı ağlarda iletişim kurma ve bu ağlara katılma şeklinde sıralanabilmektedir (AB, 2006). Dijital yetkinlik, en geniş haliyle, “çalışma, öğrenme, eğlenme ve sosyal katılım bağlamında bilişim teknolojilerinin kendinden emin, eleştirel ve yaratıcı biçimde kullanımı” olarak tanımlanabilir (Yalap H.ve Gazioğlu M., 2023).

Orta eğitim kurumları için öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları 1955 yılındaki “Maarif Koleji” sınavlarına kadar dayanmaktadır. Temel eğitimden orta eğitime geçiş olan bu sınavlar dönemine göre OKS, TEOG vb. olarak adlandırılırken günümüzde LGS olarak geçmektedir.

Liseden sonra yükseköğretimden sorumlu kurum Yükseköğretim Kurulu'dur. Üniversitelerimizi denetleyen bu kurul, rektör atamaları, yeni açılacak yükseköğretim kurumları ve faaliyetlerine karar vermektedir. 2023 raporuna göre; sekseni vakıf, yüz yirmi dokuzu devlet üniversitesi olmak üzere toplam iki yüz dokuz üniversite mevcuttur (YÖK,2023).

1.1.2. Türk Eğitim Sistemine Getirilen Eleştiriler:

Eğitim sistemimiz merkezîyetçi bir yapıya sahip olup müfredat Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Eğitim sisteminin sahadaki baş kahramanları olan öğretmenlerin müfredat hazırlanırken etkin rol alamaması, inisiyatif kullanamaması, eğitim politikalarındaki tutarsızlık, müfredatın sık sık değişmesi verimliliği azaltmaktadır (Erdoğan, 2021). Hazırlanan müfredatlar öğrencinin eleştirel düşünce, araştırma isteği, problemi çözme, sorgulama, kendi fikrini bulma gibi becerilerini geliştirmemektedir.

Türkiye'de eğitim gören öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği temel sorunlar arasındadır. Eğitim kalitesi bölgelere, şehirlere göre farklılaşmaktadır. Özel okulda eğitim görenler daha iyi koşullara sahiptir (TÜİK,2022).

Türkiye'de öğretmen olmak için pedagojik formasyon sahibi olmak ve eğitim fakültesi çıkışlı olmak gerekmektedir. Ancak bu bölümlerden mezun olanların hepsi atanamamaktadır. Bu dengesizlik öğretmenler açısından sorunlara neden olmaktadır (Kavcar, 2020).

1.2. Öğretmenlik Mesleği:

Öğretmenlik toplumsal kalkınmada rol oynayan, bireylerin bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal gelişimlerini etkileyen bir meslektir (Akyüz, 2019).

İnsanlarla ilişkili meslekler arasında öğretmenliğin farklı bir yeri vardır. Çünkü çocuklarımız hem eğitim hem öğretim almakta hem de sosyal kişilikleri oluşmaktadır. O yüzden öğretmenlikte insan ilişkisi ve etkileşimin yeri ayrıdır. Yoğun ilişkide buldukları grup öğrencileri olmalarına karşın, veliler; toplumdaki statüleri gereği toplumla iç içe oldukları bireylerle de etkileşim halindedirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre farklı sorumlulukları bulunmaktadır. Örneğin bir mezrada öğretmenlik yapan kişi oranın hem bilge kişisi hem sağlık personeli hem en prestijlisi hem okulunu temizleyen, ısıtan olabilir. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği bu ilişkiler bir ömür boyu bile sürebilir. Çünkü bu meslek duygusal açıdan ağır basmaktadır.

Bu mesleğin kendine has özellikleri vardır. İdeal bir öğretmenin özellikleri:

Bir öğretmen, öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve bireysel yeterliliklerini dikkate alarak eğitim sürecini planlamalı, her bir öğrenciye adil ve eşit mesafede yaklaşmalıdır. Değerlendirme süreçlerinde kendi duygu ve düşüncelerinin etkisinden uzak durmalı, objektif ve güvenilir ölçütlerle değerlendirme yapmalıdır. Eğitimle ilgili her türlü soruna ya da soruya pozitif bilimlerin ışığında yaklaşmalı; araştırmaya açık olmalı, yeni eğitim-öğretim yöntemlerini öğrenmeye istekli olmalı ve kişisel gelişimini sürekli sürdürmeyi görev bilmelidir.

Öğrencilerin geldikleri aile ortamlarını, yani velileri iyi analiz edebilmeli; onlarla sağlıklı, yapıcı ilişkiler kurabilmelidir. Akademik olarak geride kalan öğrencilerin eksikliklerini sınıf içinde rencide etmeden tamamlamalarına yardımcı olmalı, her öğrenciyi başarılı olma yolunda desteklemelidir. Öğrencilerin problemlerini fark ettikten sonra bu sorunlara en uygun çözüm yollarını üretmeli, onların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak derslerini sınıfın genel seviyesine göre anlatmalıdır.

Öğretmeni olduğu dersi hem iyi bilmeli hem de etkili bir şekilde aktarabilmelidir. Hiçbir öğrenciye karşı olumsuz bir önyargı beslememeli; öğrencinin sınıfın bir parçası olduğunu unutmadan, ona derslerde ve sınıfla ilgili konularda söz hakkı tanınmalıdır. Öğrencilerine yalnızca akademik bilgiler sunmakla kalmayıp, onları toplumsal kurallara uyum sağlama, gelecek planlarını oluşturma gibi konularda da rehberlik ederek hayata hazırlamalıdır.

Sabırlı, merhametli, vicdanlı ve sevecen bir tutum sergilemeli; öğrencilerine rol model olduğunu unutmadan sınıf içindeki davranışlarına, tutumuna ve ders anlatımına özen göstermelidir. Teknolojiyi yakından takip ederek çağdaş eğitim kaynaklarından faydalanmalarını sağlamalı; böylece onları sadece bugünün değil, yarının da dünyasına hazırlamalıdır. Öğretmenin mesleki ve kişilik özellikleriyle öğrencinin başarı arasında doğru bir orantı vardır. “Öğretmen olunmaz, öğretmen doğulur” şeklinde bir söz olmasına rağmen eğitim kurumlarının bir bilim yuvası olduğu göz önüne alınarak uzmanı olduğu konularda bilgili olması gerekmektedir.

Öğretmenin mesleki bilgisinin yanı sıra genel kültürünün, kişisel donanımının öğrenciyi olumlu etkilediği, başarısını arttırdığı yadsınamaz bir gerçektir.

Çağımızın moda tabiriyle “yaşam boyu öğrenme” kesintiye uğramadan devam eden bir süreçtir. Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleğe daha kalifiye başlamaları için uygulanan milli eğitim politikaları son derece önemlidir. Durağan olmayan eğitimin önde olan öğretmenleri de dinamik olmalıdır. Dönüşüm halinde olan eğitim ve sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenler sistemle birlikte değişim göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim süreçleri, kariyer programları, toplum içindeki statüleri farklılık göstermektedir. Yakın geçmişimizden günümüze kadar Türkiye’deki öğretmenlerin nicelik ve nitelik, tarihsel gelişimi açısından dönüşümler yaşanmıştır.

1.2.1. Günümüz Türkiye’sinde Öğretmenlik:

Cumhuriyetimizin kurulduğu ilk yıllarda eğitimle ilgili öncelikli problemler arasında öğretmen sayısının yetersiz olmasıydı. 15.000 ilkokul öğretmeni bulunmakta bu dönemde 49.000 ilkokul öğretmenine daha ihtiyaç olduğu tahmin edilmektedir (Kanad, 1941). Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte devletin kaynakları artmış 1930 yılından itibaren Eğitim Bakanlığı bütçesi artarak devam etmiştir. Cumhuriyetimizin ilk yıllarındaki okur yazar oranının azlığı daha fazla öğretmen adayının mezun olmasıyla ilerleyen süreçte giderilmiştir.

Öğretmenler devlet memurluğu kapsamına 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile alınmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesine göre, öğretmenlik devletin eğitim, öğretim, yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir. Süreç içinde bu tanım bir yasal boşluğa neden olmuştur. 8 Temmuz 2004 tarihli resmi gazetede kanun değişikliği yapılarak öğretmenlik mesleği adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. 2022 yılında yürürlüğe giren ‘Öğretmenlik Meslek Kanunu’na göre; öğretmen, aday öğretmenlik sürecinden ve gerekli sınavlardan başarıyla geçen mesleğe giriş yapan kişidir. Uzman öğretmen en az 10 yıllık deneyimi olan, uzman öğretmenlik sınavına girip başarılı olan öğretmenlerdir. Başöğretmen ise 10 yıl daha çalıştıktan sonra girdikleri sınavda başarılı olunca maaşlarında önemli artış olan kariyer grubunun en üstünde yer alan öğretmenlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın personeli olarak çalışan öğretmenlere “Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)” şartı getirilmiş olup buradan yeterli puanı aldıktan sonra “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavına girmeleri zorunludur (TEDMEM, 2022).

Ülkemizde öğretmenlerin istihdam edildikleri okullar beş farklı kurumdur. Devlet okulları, kolejler, halk eğitim merkezleri, belediye veya özel kurslar, etüt merkezleri, eğitim fakültelerinde akademik kariyer yapmak isteyenler için de üniversiteler. Devlet okullarındaki öğretmenler maaş karşılığı 15 saat derse girmektedirler. Ek ders ücreti karşılığında haftada en çok 30 saate kadar ders verme hakları vardır. Özel sektörde ve diğer eğitim merkezlerinde hem bu ücretler hem de çalışma saatleri farklılık göstermektedir.

Öğretmenliği ülkemizde üç kategoriye ayırmak mümkündür: Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli. Akademik süreçlerden geçmesine rağmen atanamayan öğretmenlerin fazlalığı sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik türlerinin çıkmasına neden olmuştur. Güvencesi en yüksek olan grup kadrolu öğretmenlerdir. 2018’de 3+1 düzenlenmesiyle anılan sözleşmeli öğretmenliğe göre 3 yıl MEB. ‘de sözleşmeli olarak öğretmen atandıkları yerde dördüncü yıl kadroya geçebilmektedirler. Dördüncü yılın sonunda tayin isteme haklarını elde etmektedirler. Ücretli öğretmenlik ve halk eğitim merkezi öğretmenliği geçici iş imkanı sunmaktadır. Kurumlarda çalıştığı sürece girdikleri ders saati yani ek ders ücreti karşılığında çalışmaktadırlar.

Ülkemizde öğretmenlerle ilgili çeşitli yapısal sorunlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki statüsü, ekonomik hakları, çalışma koşulları, kariyer basamakları, istihdam ve atamalarındaki yetersizlikler tartışma konusu olmaktadır (Selvi, 2022). Son yıllardaki eğitimdeki değişimler öğretmenlik mesleğinin statüsünü, sosyal ve ekonomik haklarını olumsuz etkilemiştir. Bunun sonucu olarak öğretmenin toplum içindeki yeri ve saygınlığı azalmıştır (Bek, 2007).

1.3. Kişilik Kavramı:

Kişilik, bireyin düşünce biçimi, duygusal tepkileri, konuşma tarzı, olaylara ve insanlara yönelik bakış açısı gibi hem doğuştan getirdiği hem de yaşam sürecinde kazandığı özelliklerin bütünüdür. Bu özellikler, kişinin diğer bireylerden ayrılmasını sağlayan ayırt edici niteliklerdir. Mizaç, kalıtsal temellere dayalı olup kişiliğin temel yapı taşlarından biridir ve değişmez bir unsur olarak kabul edilir. Kişilik, sergilenen davranışların toplamından oluşur; aynı zamanda bu davranışlara yön veren içsel bir sistemdir. Toplumsal çevre içerisinde ortaya konan davranışların bütünü olarak da tanımlanabilir.

Bireyin kişiliği, hem genetik faktörlerle gelen doğuştan özellikleri hem de yaşam süreci boyunca deneyim ve öğrenmeyle kazandığı özelliklerin birleşimidir. Karakter ise, bireyin içinde bulunduğu toplumsal ortamda geçerli olan değerler ve ahlaki ilkeleri nasıl benimsediği ve uyguladığıyla ilgilidir. Örneğin, dürüstlük, bencillik, nankörlük ya da iki yüzlülük gibi tanımlar karaktere yönelik değerlendirmelerdir.

Allport'a göre kişilik, bireyin çevresiyle kurduğu kendine özgü uyumu belirleyen, psikofiziksel sistemlerin oluşturduğu içsel, dinamik bir organizmadır. Bu tanım, kişiliğin sabit değil; aksine zamanla değişebilen ve gelişebilen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İnsan, öğrenme yoluyla davranışlarını değiştirme ve yeniden yapılandırma kapasitesine sahiptir. Ayrıca, başkalarından aldığı geribildirimler aracılığıyla da kişiliğinde çeşitli değişiklikler gerçekleştirebilir. Kişilik, bireysel farklılıkların açıklanmasında önemli bir unsurdur. Mizaç, kalıtım yoluyla bireye aktarılırken, karakter sosyal öğrenme süreçleri aracılığıyla şekillenir. Bu nedenle karakter, kişiliğin temel çatısını oluşturan “iskelet” olarak nitelendirilmektedir (Kart, 2024).

1.3.1. Kişilik Tanımı ve Kuramsal Yaklaşımlar:

Literatür taramasında kişilikle ilgili çok sayıda tanım mevcuttur. Çünkü konu değişik bilim dalları tarafından incelenmiş çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Kişiliğin, sadece bireyin kendisini değil, etkileşim veya iletişimde bulunduğu sosyal çevresini de tanıyabilmesi için etkili olduğu bilinmektedir. Çevreden alınan geri bildirimlerle de şekillenmekte, değişmektedir.

Kişilik, bireyin kendine has duygu, düşünce ve davranış biçimlerinin oluşturduğu bütünsel yapı olup, bu yapı zaman içerisinde belirli bir istikrar ve süreklilik gösterir (Cüceloğlu,1996).

Kişilik, bireyin duygusal hallerini, düşünsel süreçlerini, davranış biçimlerini, ilgilerini, yeteneklerini ve diğer psikolojik özelliklerini kapsayan, en karakteristik ve özgün bütün ve ayırt edici olarak tanımlanabilir. Erikson (1984), kişiliği, bu farklı psikolojik öğelerin birleşiminden oluşan dinamik ve uyumlu bir yapı olarak ele alır. Kişilik, bireyin çevresine nasıl tepki verdiğini ve kendini nasıl ifade ettiğini belirleyen, zaman içinde tutarlılık gösteren bir olgudur. Bu nedenle kişilik, sadece bireyin içsel dünyasında değil, sosyal etkileşimlerinde ve yaşamındaki kararlarındaki yansımalarıyla da şekillenir.

Kişilik psikolojisinde çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiş ve bu yaklaşımlar kişiliğin doğası, gelişimi ve bireyin yaşamındaki işlevi üzerine farklı açıklamalar sunmuştur. Psikoanalitik kuram, kişiliğin büyük ölçüde bilinçdışı süreçler tarafından şekillendiğini savunurken, davranışçı yaklaşımlar kişiliği öğrenilmiş davranışlar bütünü olarak değerlendirir. Bunun yanında, hümanistik yaklaşımlar kişiliğin bireysel özgürlük, öz-yönelim ve kendini gerçekleştirme süreçleriyle oluştuğunu vurgular.

Allport ve Odbert (1936) kişiliğin temel niteliklerini anlamak için üç soruya odaklanmıştır. İnsan özellikleri nasıl tanımlanabileceği, kişiliği belirleyen temel özelliklerin neler olduğu, bu özelliklerin nasıl saptanabileceğini araştırmışlardır (Kart, 2024). Geliştirdikleri özellik (trait) kuramı, kişilik özelliklerinin zamana karşı görece kalıcı olduğu ve farklı durumlar karşısında süreklilik gösterdiği savunulmuştur (Kart, 2024). Burger'a (2006) göre, bu yaklaşım, davranışın nedenlerini açıklamak yerine, davranış kalıplarını tanımlamaya ve yorumlamaya odaklanır

Allport'un izinden giden Cattell, kişilik özelliklerini yüzeysel (surface) ve kaynak (source) özellikler olmak üzere iki gruba ayırmış ve 16 temel kişilik faktörüne dayanan 16 PF Modelini geliştirmiştir. Bu çalışmalar, daha sonra Büyük Beş Kişilik Kuramı'nın (Big Five) temelini oluşturmuştur (Pervin, Cervone & John, 2005'den; Yıldız, 2019).

Eysenck (1991) ise kişiliği boyutlar üzerinden sınıflandırmış, iki temel boyutu öne çıkarmıştır: İçe dönüklük – dışa dönüklük ve duygusal denge – dengesizlik. İçe dönük bireyler daha içe kapanık, sessiz ve yalnız aktivitelerden hoşlanan kişiler olarak tanımlanırken, dışa dönük bireyler daha sosyal ve dış uyaranlara açık yapıdadır.

Öte yandan, Murray (1938), kişilik davranışlarının temelinde yer alan güdeleri açıklamış, bunları birincil (fizyolojik) ve ikincil (psikososyal) ihtiyaçlar olarak sınıflandırmıştır. Su, yiyecek gibi fizyolojik gereksinimlerin yanında, başarı, tanınma, bağlılık gibi psikososyal ihtiyaçların da insan davranışlarını yönlendirdiğini belirtmiştir. Bu yaklaşımlar, kişilik kuramlarının bireyin davranışlarını anlamada güdülerin, ihtiyaçların ve özelliklerin nasıl işlev gördüğünü açıklama çabasının birer parçasıdır.

Son yıllarda, özellikle Büyük Beş Kişilik Kuramı gibi yapılandırılmış ve ölçülebilir kuramlar, kişiliğin evrensel boyutlarını açıklamak açısından geniş kabul görmüştür (Pervin, Cervone ve John, 2005; Yıldız, 2019). Bu kuram, kişiliği beş temel boyut üzerinden ele alarak, bireyler arasındaki farklılıkları sistematik biçimde değerlendirmeyi mümkün kılar.

1.3.2. Büyük Beş Kişilik Modeli:

Kişilik özelliklerini açıklamada yaygın olarak kabul edilen bu modelin evrenselliği üzerine birçok araştırmacı fikir birliğine varmıştır. Goldberg (1993), Bu modelin farklı kültürlerde geçerliliğinin kabul edildiğini öne sürerken McCrae ve Costa (1991) araştırmalarında bu modelin çeşitli toplumlarda tutarlılık gösterdiğini ve evrensel olduğunu gözlemlemişlerdir. Kişilik modelleri arasında en iyi tanımı yapan büyük beş kişilik modeli olduğunu Digman (1990) ve Block (1995) ortak görüş olarak bildirmişlerdir. Paunonen ve Ashton (2001), bu modelin insan davranışlarındaki değişimleri açıklamak için etkili bir araç olduğunu ifade etmişlerdir.

Costa ve McCrae (1992), modelin geniş çapta kabul gördüğünü dört temel kanıtla dayandırmaktadır: Birincisi, her bir faktörün belirli davranış eğilimleriyle ilişkili olması; ikincisi, kişilik özelliklerinin farklı kişilik sistemlerinde ve doğal dillerde tutarlılık göstermesi; üçüncüsü, beş faktörün farklı cinsiyet, yaş, ırk ve dil gruplarında benzer şekilde bulunması; ama farklı kültürlerde farklı karşımıza çıkması ve dördüncüsü modelin biyolojik temellerle ilintili olduğuna dair bulguların mevcut olması (Akt.; Sevi, 2009).

Bireyin davranışlarında her insanda olan beş ayırt edici özellik vardır. Kapsamlı bir model olan bu kuram beş faktör davranış kalıplarını açığa çıkarma gücünü ve etkisini uzun süre korumaktadır. Costa ve McCrae (1992) tarafından genetik olup olmadığı tartışılmıştır (Akt.; Kart,2024).

Büyük beş kişilik modelinin bazı sınırlılıkları olduğundan da bahsedilmektedir. McAdams (1995), beş faktör kişilik modelinin kişiliğin temel organizasyonunu açıklamada etkili olduğunu kabul etmekle birlikte, modelin kişiliğin oluşum sürecine dair yeterli açıklamalar sunmadığını belirtmiştir. Block (1995) ise kişilik gelişimiyle ilgili önemli unsurların modelde eksik kaldığını öne sürerek, modelin kişiliğin dinamik yönlerini tam olarak kapsadığına dikkat çekmiştir (Akt.; Sevi, 2009).

Öğretmenlerin iş tatminleriyle büyük beş kişilik kuramı arasındaki bağlantıyı anlamak için; bu yaklaşımın ayrı ayrı sınıflandırılmış beş temel boyutunu açıklamak yerinde olacaktır.

1.3.3. Dışadönüklük, İçedönüklük:

Büyük Beşli Kişilik Modeli'nde yer alan dışadönüklük boyutu, Goldberg (1993), bireyin sosyal ilişkiler kurma eğilimi, enerjik olma durumu, dış dünyaya açıklığı ve olumlu duygulanım

gibi özellikleri içermektedir. Bu kavram, Eysenck'in (1967) geliştirdiği içedönüklük-dışadönüklük boyutuyla büyük ölçüde benzerlik göstermekte olup, bireyin ne kadar sosyal, dışa dönük ve etkileşime açık olduğunu belirleyen temel bir faktördür (Akt.; Kart, 2024). Costa ve McCrae (1985), dışadönük bireyler, sosyal ortamlarda daha aktif olup, heyecan arayışı içinde olan, konuşkan, sıcak ve girişken bireyler olarak tanımlanmaktadır. Hogan da dışadönük bireylerin sosyallikte ve girişkenlikte daha güçlü olduklarını belirtmiştir.

Eysenck (1990) ve diğer araştırmacılar, dışadönüklüğün biyolojik temellere sahip olduğunu ve bireylerin merkezi sinir sisteminin uyarılabilirliği ile ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda, dışadönük bireylerin ödül odaklı davranış sergiledikleri ve sosyal etkileşimlerden keyif aldıkları belirtilmektedir (Mac Donald, 1995). Örneğin, çocukluk döneminde sosyal uyaranlara daha fazla tepki veren bireylerin, yetişkinlikte dışadönüklük eğilimi gösterme olasılığı daha yüksek bulunmuştur (Zuckerman et al., 1988. Somer ve ark., 2004).

Olumlu duygular ve sıcaklık boyutlarının en yoğun görüldüğü bireylerde dışadönük faktörünün baskın olduğu anlaşılmıştır. Johnson ve Ostendorf (1993) yaptıkları çalışmalarda enerjik, sevecen, eğlenceli, istekli, neşeli gibi olumlu duyguların en çok dışadönük bireylerde sonra da yumuşak başlı bireylerde görüldüğünü tespit etmişlerdir (Sevi, 2009).

Öte yandan, içedönüklük, bireyin daha çok kendi iç dünyasına yönelmesi, sosyal etkileşimlerden kaçınması ve daha bağımsız bir yaşam sürme eğiliminde olması şeklinde tanımlanmaktadır. İçedönük bireyler genellikle daha az konuşkan, gözlemci, düşünceli ve yalnız vakit geçirmekten hoşlanan bireylerdir. İçedönük bireylerin aşırı uyarılmaya karşı daha duyarlı oldukları ve bu nedenle düşük uyarıcı ortamlarda daha iyi performans gösterdikleri öne sürülmektedir (Sevi,2009).

Bu boyutun bireyin mesleki yaşamı üzerindeki etkileri de göz ardı edilemez. Örneğin, dışadönük bireyler, öğretmenlik, satış, liderlik gibi sosyal etkileşim gerektiren mesleklerde daha başarılı olma eğilimindeyken, içedönük bireyler analitik düşünme, yazarlık veya mühendislik gibi bireysel odaklı işlerde daha verimli olabilirler (Smith et al., 2001; Somer ve ark., 2004).

1.3.4. Uzlaşılabilirlik, Yumuşak Başlılık, Hırçınlık :

Costa, McCrae ve Dye (1991), uzlaşılabilirlik (agreeableness), bireyler arası ilişkilerin niteliğini belirleyen temel faktörlerden biridir. Bu boyut, kişinin başkalarıyla uyum içinde olma

eğilimini, iş birliğine açıklığını ve empatik yaklaşımlarını ifade etmektedir. Yumuşak başlı, yardımsever, saygılı ve güvenilir bireyler genellikle bu boyutta yüksek puan alırken, düşük puan alan bireyler ise daha rekabetçi, kaba, çıkarıcı ve düşmanca tutumlar sergileyebilirler (Somer ve ark., 2004).

Costa ve arkadaşları (1991), uzlaşılabilirlik boyutunu, güven, dürüstlük, özgecilik, uyumluluk, alçakgönüllülük ve merhametlilik gibi alt bileşenlerle açıklamaktadır. Bu özellikler, bireylerin sosyal ilişkilerdeki tutumlarını ve başkalarına karşı sergiledikleri duygusal ve davranışsal eğilimleri şekillendirir (Akt.; Kart, 2024). Uzlaşılabilirliğin temel özellikleri:

- **Güven (Trust):** Costa ve ark. (1991), bireyin diğer insanlara iyi niyet yüklemesi ve onları güvenilir olarak algılamasıdır. Güven düzeyi düşük bireyler, başkalarını tehlikeli ve güvenilmez olarak değerlendirme eğilimindedirler.
- **Dürüstlük (Straightforwardness):** Açık ve samimi bir iletişim kurma eğilimi ile ilişkilidir. Bu boyutun düşük olduğu bireyler, daha hesapçı ve manipülatif davranabilirler (Wiggins, 1979; Somer ve ark., 2004).
- **Özgecilik (Altruism):** Bencil olmayan, başkalarına yardım etmeye yönelik eğilimleri içerir. Sosyal psikoloji alanında bu boyut, Norman'ın "cömertlik" ve Adler'in "sosyal ilgi" kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir (Somer ve ark., 2004).
- **Uyumluluk (Compliance):** Çatışma durumlarında başkalarıyla uzlaşma ve iş birliği yapma eğilimidir. Bu özellik, saldırganlık ve düşmanlık gibi negatif eğilimlerle ters ilişkilidir.
- **Alçakgönüllülük (Modesty):** Costa ve ark. (1991), kendi değerini abartmayan, kibirden uzak bir kendilik algısı ile ilişkilidir. Bu özelliğin düşük olduğu bireylerde narsistik eğilimler daha belirgindir.
- **Merhametlilik (Tender-Mindedness):** Duygusal karar verme ve empatik olma eğilimini kapsar. Sempati ve şefkat, bu boyutun merkezinde yer almaktadır (Somer ve ark., 2004).

Uzlaşılabilirlik, diğer kişilik boyutlarıyla da etkileşim içindedir. Örneğin, Costa ve McCrae (1991), bu boyutun dışadönüklükle benzer şekilde kişilerarası ilişkilerle bağlantılı olduğunu, ancak temel farkın ilişkilerin miktarı yerine niteliği olduğunu vurgulamışlardır. Dışadönük bireyler daha fazla sosyal uyaran arayışında olurken, uzlaşılabilir bireyler ilişkilerinde daha sıcak, iş birlikçi ve destekleyici bir tutum sergilerler.

Ayrıca, uzlaşılabilirlik boyutunun cinsiyetle de ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Johnson ve Ostendorf (1993), bu boyutun özellikle kadınlarla daha fazla ilişkilendirildiğini ve kadınların genellikle daha uyumlu ve empatik olduklarını belirtmişlerdir. Somer ve Goldberg'ın (1999) Türkiye'de gerçekleştirdiği araştırma, Türk kültüründe de uzlaşılabilirlik boyutunun benzer şekilde algılandığını ve dilsel karşılıklarının kültürel bağlamla uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Öte yandan, uzlaşılabilirlik boyutunun düşük olması, bireylerin daha saldırgan, rekabetçi ve düşmanca davranışlar sergilemesine neden olabilir. Bu bireyler, başkalarının çıkarlarını gözetmek yerine kendi çıkarlarını ön planda tutma eğilimindedirler. Kavgacı, kindar, kıskanç ve soğuk olarak tanımlanabilen bu bireyler, toplumsal ilişkilerde daha fazla çatışma yaşayabilirler (Somer ve ark., 2004).

Araştırmalar, uzlaşılabilirlik boyutunun yalnızca kişiler arası ilişkileri değil, aynı zamanda bireyin öz algısını ve sosyal tutumlarını da şekillendirdiğini göstermektedir (Somer ve ark., 2004). Bu bağlamda, uzlaşılabilirlik yüksek bireylerin daha sağlıklı ve destekleyici sosyal ağlara sahip oldukları, düşük uzlaşılabilirliğe sahip bireylerin ise daha fazla çatışma yaşama eğiliminde oldukları söylenebilir.

1.3.5. Öz Disiplin, Sorumluluk:

Öz disiplin, büyük beş kişilik modelinde sorumluluk (conscientiousness) iş tatmini ile doğrudan ilişkilidir. Öz disiplini yüksek bireyler, planlı ve düzenli olma eğilimindedir; görevlerine odaklanır, işlerini zamanında ve titizlikle tamamlarlar. Bu kişiler aynı zamanda başarıya yönelik bir motivasyona sahip olup, sorumluluklarını yerine getirme konusunda kararlıdır. İş ortamında çalışkan, sebatkâr ve yardımsever olabilirler, ancak zaman zaman kontrolcü olma eğilimleri de gösterebilirler. Öte yandan, sorumluluk boyutunun düşük ucunda yer alan bireyler düzensiz, dikkatsiz ve dağınık, kendilerini kontrol etmekten imtina edenlerdir (Kart,2024).

Harston, May ve Maller (1929) bu özelliği “ego gücünün” bir yönü olarak ele almıştır. Murray ve Kluckhohn (1953) ise sorumluluk boyutunu inisiyatif, istek gücü ve sorumluluk bilinci gibi kavramlarla ilişkilendirmiştir. Costa ve arkadaşları (1991), bu boyutun hem harekete geçirici (motivasyonel) hem de ketleyici (dizginleyici) yönleri içerdiğini vurgulamışlardır (Akt.; Sevi, 2009).

Costa ve arkadaşları (1991), sorumluluk faktörünü altı temel bileşene ayırmıştır:

1. Yeterlilik (Competence): Bireyin kendisini ehil, makul ve yetenekli görmesi.
2. Düzen (Orderliness): Kendi çevresini düzenli tutma ve organize olma eğilimi. Aşırı düzeyde olduğunda obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkili olabilir.
3. Görev Bilinci (Dutifulness): Johnson ve Ostendorf (1993)'e göre; davranış standartlarına, sosyal normlara sıkı sıkıya bağlı olma. Freudyen süperego ile bağlantılıdır.
4. Başarı Çabası (Achievement Striving): Hedeflere ulaşmak için kararlılıkla çalışma.
5. Öz Disiplin (Self-Discipline): Sıkılma ve dikkat dağıtıcı unsurlara rağmen görevleri tamamlayabilme yeteneği (Düşük olduğunda erteleme ve çabuk pes etme eğilimi görülür).
6. Tedbirlilik (Deliberation): Planlı, ihtiyatlı ve dikkatli olma eğilimi.

Bazı çalışmalar sorumluluk ve zekâ arasında ilişki olduğunu, korelasyon gösterdiğini ileri sürse de McCrae ve Costa (1985), WAIS testi ile ölçülen zekâ puanının sorumluluk boyutu ile düşük bir korelasyon gösterdiğini tespit etmiştir.

Johnson ve Ostendorf (1993)'a göre; sorumluluk boyutunun pozitif yönleri; düzenlilik, titizlik, kendini kontrol etme, organizasyon becerisi, amaca yönelik olma; negatif yönleri ise düşüncesizlik, dürtüsellik, tepkisellik, dikkatsizlik ve dürtü kontrol zayıflığıdır.

MacDonald (1995), sorumluluk boyutunun haz erteleme, sabır, detaylara dikkat etme ve güvenilir hareket etme ile bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Bazı araştırmacılar, bu boyutu obsesif-kompulsif bozuklukla ilişkilendirmiştir. Frontal korteks araştırmaları, sorumluluk ile bilişsel kontrol mekanizmaları arasındaki bağlantıyı desteklemektedir. Frontal lob hasarı olan bireyler, dikkat toplamada, davranış düzenlemede, dürtüleri kontrol etmede ve uzun vadeli plan yapmada zorluk çekmektedir (Akt.; Sevi, 2009).

1.3.6. Duygusal Denge, Nevrotiklik:

Nörotisizm ve duygusal denge, bireylerin duygu durumlarını ve çevresel olaylara verdikleri tepkileri belirleyen önemli kişilik boyutlarıdır. Nörotisizm düzeyi yüksek bireyler, genellikle kaygılı, alıngan, tedirgin ve duygusal olarak dalgalanma yaşayan kişiler olarak tanımlanır. Bu kişiler, gün içinde ruh halleri değişkenlik gösterebilir; sabah sakin ve iyimserken, akşam huzursuz ve gergin hissedebilirler. Ayrıca, çevresel uyaranlara karşı daha duyarlıdırlar ve olaylara çabuk tepki verebilirler. Kaygı düzeyleri yüksek olduğundan, başkalarına güvenme

konusunda temkinli davranabilir ve bazen sosyal ortamları gerebilecek tepkiler verebilirler (Kart, 2024).

Duygusal tutarsızlık, Costa ve McCrae (1992); bireyin anksiyete, öfke, huzursuzluk, düşünmeden hareket etme, güvensizlik ve depresyon gibi deneyimler yaşama eğilimini ifade eden bir kişilik özelliğidir. Kişilik psikolojisi alanında özellikle Eysenck'in çalışmaları, nörotisizmi psikolojik rahatsızlıklara yatkınlık gösteren, ancak aynı zamanda normal bir kişilik boyutu olarak ele alınan bir kavram olarak değerlendirmiştir. Araştırmalar, nörotisizm düzeyi yüksek bireylerin, ruh sağlığı ile ilgili çeşitli problemlere daha sık maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, nörotisizmin yalnızca psikopatolojik bir gösterge olmadığı, aynı zamanda bireylerin genel kişilik yapısını anlamada önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle stres algısı, başa çıkma mekanizmaları ve psikolojik iyi oluş gibi faktörlerle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Costa, 2001).

McCrae ve Costa (1987), nörotisizmin temel olarak anksiyete, depresyon, öfke ve huzursuzluk gibi olumsuz duygularla bağlantılı olduğu konusunda birçok araştırmacının hemfikir olduğunu ifade etmektedir. Bazı araştırmalar ise bu kişilik özelliğini, bireyin rasyonel olmayan düşüncelere sahip olma eğilimi ve etkili başa çıkma stratejileri geliştirememeye ile ilişkilendirmektedir. Nörotisizm düzeyi yüksek bireyler, yoğun ve karmaşık duygularla mücadele etmekte zorlanabilirler ve bu durum, olumsuz düşünceler geliştirme ve düşmanca tepkiler verme eğilimini artırabilir (McCrae & Costa, 1987). Özellikle, bu bireylerin stres karşısında kendilerini suçlama eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.

Smith ve arkadaşları (2001) tarafından yapılan çalışmalar, nörotisizmin duygusal istikrarsızlık ile doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, bu özelliğin psikolojik stres ve değişken tepki verme eğilimiyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Nörotisizmi yüksek bireylerin, stresli durumlara karşı daha hassas oldukları, sık sık kaygı, öfke veya üzüntü gibi olumsuz duygular yaşadıkları ve bu nedenle günlük yaşamlarında daha fazla duygusal dalgalanma gösterdikleri gözlemlenmiştir (Akt.; Sevi, 2009).

Ayrıca, nörotisizmin yüksek olması, kişinin başa çıkma mekanizmalarını olumsuz yönde etkileyerek rasyonel düşünmeyi zorlaştırabilir. Smith ve arkadaşları (2001), bu bireylerin genellikle stres altında daha tepkisel davrandıklarını ve sosyal ilişkilerde güvensizlik hissi yaşayabildiklerini vurgulamaktadır.

Bunun aksine, nörotisizmi düşük olan bireyler, yani duygusal dengeye sahip kişiler, stresle daha etkili bir şekilde baş edebilirler ve genel olarak daha huzurlu bir ruh hali sergilerler. Çoğunlukla daha sakin, uyumlu ve pozitif enerjiye sahip olarak tanımlanırlar. Bu bireyler, olumlu duyguları deneyimlemeye daha yatkın olup, kendilerine güvenleri yüksektir. Çevresel stres faktörlerine karşı daha dayanıklıdırlar ve duygusal dalgalanmaları daha az yaşarlar.

Orta düzeyde olan, yani nörotisizm ve duygusal denge arasında dengede kalan bireyler ise duygu durumlarında daha istikrarlıdır. Hem olumlu hem olumsuz duygular yaşayabilirler ancak aşırı uçlarda dalgalanma göstermezler. Duygusal olarak dengeli, güven duygusu gelişmiş, düşünerek hareket eden ve düzenli bir yapıya sahip bireyler olarak tanımlanabilirler (Kart, 2024).

1.3.7. Deneyime açıklık, Gelişmemişlik:

Deneyime açıklık boyutu, kişilik psikolojisinde araştırmacılar arasında en az fikir birliği içinde olunan alanlardan biridir. Bu kavram Norman (1963) tarafından “kültür” olarak adlandırılırken, Hogan (1983), Digman ve Inouye (1986) ile Peabody ve Goldberg (1989) tarafından “zekâ” ile ilişkilendirilmiştir (Somer ve ark., 2004). Cattell (1947), kişilik ölçeklerini geliştirirken, bireylerin kendileri veya çevrelerindeki kişiler tarafından derecelendirilen zekânın, ölçülebilen zekâ ile aynı olduğunu varsayarak, zekâyâ ilişkin terimleri ölçeklerinden çıkarmış ve bunun yerine doğrudan zekâyı ölçmeyi amaçlayan testler geliştirmiştir.

Bu boyutu belirleyen temel özellikler arasında estetik duyarlılık, hayal gücü, entelektüel merak, sanatsal eğilimler ve yaratıcı düşünme becerileri yer almaktadır (Peabody & Goldberg, 1989). Peabody ve Goldberg’in araştırmaları sonucunda, bu faktörün aslında kültürden çok zekâ ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Costa ve McCrae (1992) bu boyutu “deneyime açıklık” olarak ele almış ve analitik düşünme, yenilik arayışı, merak, bağımsızlık, orijinallik, sanata duyarlılık gibi özelliklerle tanımlamışlardır (Somer ve ark., 2004).

Deneyime açıklık boyutunun yüksek olduğu bireyler, genellikle yaratıcı, yeniliğe açık, entelektüel açıdan meraklı ve çeşitli konulara ilgi duyan kişiler olarak tanımlanırlar. Bu bireyler, olaylara geniş bir perspektiften bakabilme yetisine sahiptir ve genellikle soyut düşünme becerileri gelişmiştir. Bununla birlikte, kendilerine özgü ilkelere bağlı kalmaları ve geleneksel düşünme kalıplarını sorgulamaları nedeniyle, toplum içinde zaman zaman uyum sorunları yaşayabilirler.

Ayrıca, bu bireyler mizah duygusu gelişmiş, yenilikçi fikirlere açık ve esnek düşünme yapısına sahip kişiler olarak görülmektedir.

Öte yandan, bu boyutun düşük seviyede olduğu bireyler ise daha tutucu, geleneksel değerlere bağlı, kurallara uyum gösteren ve yeniliğe karşı mesafeli bir tutum sergileyen kişiler olarak tanımlanabilir. Bu bireyler, yaratıcı düşünceden ziyade somut ve yapılandırılmış bilgiye odaklanırlar, risk almaktan kaçınırlar ve genellikle çeşitliliğe fazla ilgi göstermezler. Gelenekselci tutumları nedeniyle, değişim ve yenilik gerektiren ortamlarda uyum sağlamakta zorlanabilirler.

Deneyime açıklık boyutunun zekâ ile doğrudan ilişkili olup olmadığı konusu, araştırmalarda tartışmalı bir alan olmuştur. Peabody ve Goldberg (1989), bu boyutun zekânın yalnızca ifade edici yönüyle ilişkili olduğunu belirtmiş ve bu ilişkilendirmenin doğrudan zekâyı ölçen bir faktör olarak ele alınamayabileceğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, York ve John (1992) tarafından yapılan araştırmalar, yaratıcı bireylerin genellikle açık fikirli, sorgulayıcı ve keşfetmeye yönelik bir eğilim sergilediklerini göstermektedir.

1.3.8. Kişilik Özellikleri ve Öğretmenlik:

Öğretmenlik mesleği gibi insan ilişkilerinin yoğun olduğu bir alanda, kişilik özellikleri önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin kişilik yapıları, eğitim sürecinde kritik bir rol oynayarak öğrenciler, veliler ve okul yönetimi ile kurdukları ilişkileri doğrudan etkilemektedir. Nitekim öğretmenlerin sahip olduğu bireysel özellikler, öğretim sürecini kolaylaştırabileceği gibi zorlaştırma potansiyeline de sahiptir. Literatürde, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki bağlantıyı ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Manley, 1995).

Telef (2004), 391 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma stratejileriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Günayar, Demir, Sertelin, Kılıçaslan ve Köksal (2004), öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Yapıcı (2008) ise öğrencilerin geçmiş deneyimlerini incelediği çalışmasında, öğretmen kişiliğinin öğrenci üzerinde uzun vadeli izler bıraktığını, bu nedenle sabır, hoşgörü ve sakinlik gibi özelliklerin öğretmenlerde bulunmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca Murray, Rushton & Paunonen (1990), öğretmenin kişilik özelliklerinin yalnızca sınıf içindeki iletişimi değil, aynı zamanda öğretim sürecinde tercih ettiği yöntemleri de doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Öğretmenin karakter yapısının öğrencinin okula ve eğitime yönelik duygularını şekillendirdiği de ifade edilmektedir (Ünal, 1991).

Bireylerin meslek seçiminde kişilik özellikleri ile mesleğin gereklilikleri arasındaki uyumu değerlendirmesi, mesleki tatmini ve başarısını doğrudan etkilemektedir (Külahoğlu, 2000). Bu nedenle öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin, mesleğin gerektirdiği temel kişilik özelliklerine sahip olup olmadıklarını sorgulamaları önem arz etmektedir (Uras & Kunt, 2005). Eğer bir birey, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel niteliklerle uyumsuz bir kişilik yapısına sahipse, mesleki rolü benimsemede güçlükler yaşayabilir ve bu durum öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Tezcan, 2001).

Öğretmenlerde bulunması gereken özellikler üzerine yapılan araştırmalar, belirli karakteristiklerin eğitim sürecinde kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Stronge (2007), etkili bir öğretmenin sorumluluk sahibi, empati yeteneği gelişmiş, esnek, hatalarını kabul edebilen, güven veren, mizah anlayışı olan, adil, tutarlı ve iletişim becerileri güçlü bir kişi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Hotaman (2011), öğretmenlerin yüksek düzeyde iletişim becerisine sahip, sevecen, teşvik edici, sabırlı, açık fikirli, yeniliklere açık, yaratıcı ve entelektüel bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Sünbül (2005) ise ideal bir öğretmenin açık fikirli, öğrencilerden yüksek başarı bekleyen, destekleyici, hoşgörülü ve esprili bir kişilik sergilemesi gerektiğini ifade etmektedir.

1.4. İş Tatmini:

Etimolojik olarak bireyin çalıştığı işten dolayı aldığı haz, memnuniyet, doyumunu ifade eder. İş tatmini hem davranışsal hem duygusaldır. Psikolojik olarak da bir ihtiyacın giderilmesiyle oluşan hoşnutluktur. İş tatmini bireysel ve örgütsel fayda sağlamakla birlikte, günümüzdeki modern yönetim anlayışlarında stratejik bir yeri vardır.

1.4.1. Tanım:

İş tatmini, bireyin iş yaşamında deneyimlediği genel memnuniyet düzeyini ifade eder. Bu memnuniyet çalışanın işinden duyduğu hoşnutluk ve işine karşı geliştirdiği olumlu duyguları bir yansımasıdır. İş tatmini sadece maddi kazançlarla ölçülmez. Bir ekibin içinde iş yapmaktan alınan keyif, ortaya çıkan ya da başardıkları işin verdiği mutluluk, yöneticilerinin yapılan iş karşısında takdirlerini iletmesi, yöneticilerin rahatlatıcı bir iş ortamı sağlaması, çalışma arkadaşlarıyla uyum içinde çalışılması iş tatmini belirleyen unsurlardandır (Ergün-Çelebi, 2020).

İş tatmininin Luthans'a (1992) göre üç boyutu bulunmaktadır:

1. İşe verilen duygusal bir yanıttır. Maddi bir sonucu yoktur, duygusal olarak hissedilir.
2. Çalışırken beklentileri hangi doygunlukta ne ölçüde karşıladığı ya da karşılamadığı ile anlaşılır.
3. İş tatmini birbirini etkileyen çeşitli tutumların bir yansımasıdır (Deveci, 2020).

İş tatmini, bireyin işine karşı geliştirdiği duygusal tepkilerin bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Bu duygusal tepkiler çalışanın işinden beklentileriyle elde ettiği sonuçların ne ölçüde örtüştüğüne bağlıdır. Beklentilerin karşılanması, çalışanın işine olan bağlılığını ve motivasyonunu artırırken, beklentilerin karşılanmaması ise tatminsizlik duygusunu beraberinde getirebilir. İş tatmini aynı zamanda çalışanın iş ortamındaki sosyal ilişkileri ve yöneticilerle olan etkileşimleri ile de yakından ilişkilidir. İyi bir iş ortamı, olumlu sosyal ilişkiler ve destekleyici bir yönetim tarzı çalışanın iş tatmini pozitif yönde etkileyebilir. Bu nedenle iş tatmini sadece bireysel faktörlerle değil, aynı zamanda dışsal boyut olan örgütsel faktörlerle de şekillenen bir kavramdır.

Bingöl'e (1997) göre, iş tatminin duygusal çıktıları arasında; yapılan işin haz vermesi, çalışma ortamında olumlu insan ilişkileri olması, işle ilgili psikolojik beklentileri karşılaması, yöneticilerin davranışlarının yapıcı olması, bir kurum kültürünün olması vardır. Maaş dışında işten elde edilen mesai, prim, yan hak ödemeleri gibi somut çıkarlar iş tatminini yükseltmektedir (Ergün-Çelebi, 2020).

Geleceği parlak olan meslekler, çalışanın kariyerinde ilerleme ve gelişim fırsatlarıyla ilgili beklentilerini karşılayan işler ve yöneticiler iş tatminini artırır. Yöneticiler tarafından yapılan adil personel değerlendirmeleri, yeni alanlar, potansiyel kazançlar çalışanın işteki mutluluğunu arttıran öğelerdir.

1.4.2. Kuramsal Yaklaşımlar:

Toker (2007) ve Aba Şenbayram'a (2018) göre; motivasyon, çalışanın performansını artırmaya yönelik somut ve soyut unsurları içeren bir süreç olup, iş tatmini ile güçlü bir ilişki içindedir. Çalışanın mevcut çalışma temposunu etkileyen motivasyon, zamanla işten duyulan memnuniyetin oluşmasına zemin hazırlar. Bu bağlamda, çalışana uygun koşulların sunulması, yalnızca motivasyonu artırmakla kalmaz, aynı zamanda iş tatminini de destekler. Niteliksel olarak birbirinden farklı olsalar da iş tatmini olgusunun literatürde sistematik biçimde ele alınması motivasyon kuramları aracılığıyla gerçekleşmiştir (Deveci, 2020). Bu kuramlar kapsam ve süreç kuramları olarak iki ana başlıkta incelenmektedir:

A- Kapsam Kuramları:

Bireylerin davranışlarını harekete geçiren içsel dinamikleri açıklamaya yönelik yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır. Bu kuramlar, bireyleri eyleme yönlendiren motivasyonel unsurların neler olduğunu ve tatmin düzeyine ulaşabilmek için hangi ihtiyaçların karşılanması gerektiğini incelemektedir. Temel amaç, bireylerin gereksinimlerini sistematik biçimde belirlemek ve bu ihtiyaçların uygun yöntemlerle karşılanmasını sağlamaktır. Böylece motivasyon düzeyi artmış olmaktadır.

1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı:

Amerikalı psikolog Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, bireylerin gereksinimlerini öncelik sırasına göre beş kademedeki sınıflandırmaktadır. Bu modelde ihtiyaçlar, fizyolojik gereksinimlerden başlayarak güvenlik, aidiyet, saygı ve en üstte kendini gerçekleştirme şeklinde ilerlemektedir. Maslow'a göre, alt düzeydeki ihtiyaçlar yeterince karşılanmadan bir üst düzeydeki ihtiyaç aktif hale gelmez. Bu kuram, motivasyon ve iş tatmini konularının anlaşılmasında temel bir referans noktası olmuş, bireylerin içsel güdülerle nasıl harekete geçtiğini açıklamada yol gösterici olmuştur (Eğinli, 2009).

Maslow ihtiyaçları şöyle sıralanmaktadır:

- **Fizyolojik İhtiyaçlar:** Beslenme, uyku, nefes alma gibi yaşamsal gereksinimlerdir.
- **Güvenlik İhtiyaçları:** Fiziksel ve psikolojik güvenliğin sağlanması, düzenli bir yaşam ortamı oluşturulması.
- **Sevgi ve Ait Olma İhtiyaçları:** Sosyal bağ kurma, aidiyet hissetme, kabul görme gibi duygusal gereksinimler.
- **Saygı İhtiyacı:** Bireyin hem kendisi hem çevresi tarafından değerli, yeterli ve takdir edilen biri olarak görülme arzusu.
- **Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:** Kişisel potansiyelin farkına varılması, yaratıcılık ve bireysel gelişim çabaları.

2. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı:

Bu kuram, bireylerin erken yaşam dönemlerinde şekillenen güdüsel kalıpların, ilerleyen yaşantılarında motivasyonel eğilimlerini belirlediğini öne sürmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin

başarı yönelimlerinin öğrenilmiş davranış biçimleriyle ilişkilendiğini ve her bireyin farklı düzeyde güdülere sahip olabileceğini savunur. Kurama göre, bireylerin motivasyonu üç temel ihtiyaç etrafında şekillenir.

- **İlişki Kurma İhtiyacı:** İnsanların sosyal bir varlık olmasından kaynaklı olarak diğer bireylerle bağ kurma, topluluk içinde yer alma ve sosyal ilişkilerini geliştirme eğilimini ifade eder.

- **Güç Kazanma İhtiyacı:** Bu güdüye sahip bireyler, çevrelerindeki kişileri etkileme, otorite kurma ve liderlik rolünü üstlenme arzusundadır. Güç ihtiyacının temelinde denetim, kontrol ve etki yaratma isteği yer alır.

- **Başarma İhtiyacı:** Yüksek başarı ihtiyacına sahip bireyler, ulaşılması güç fakat ulaşılabilir hedefler belirler; bilgi ve yeteneklerini kullanarak bu hedeflere ulaşma konusunda yoğun bir çaba gösterirler. Bu bireyler rekabetçi bir tutum sergileyerek performanslarını sürekli olarak geliştirmeye çalışırlar. Başarılı oldukça içsel tatminleri güçlenir. Sorumluluk sahibidirler, çözüm odaklıdırlar. McClelland'a göre, bireyleri en çok etkileyen güdü başarı ihtiyacıdır.

Bu kuram, özellikle iş yaşamında bireysel farklılıkların motivasyonel temellerini anlamaya katkı sağlaması bakımından önemlidir. Örgütlerde verimliliği artırmak isteyen yöneticiler için çalışanların hangi güdü tarafından yönlendirildiğini anlamak, doğru yönetim stratejilerinin geliştirilmesini mümkün kılmaktadır (Eğinli, 2009).

3. Alderfer'in ERG Kuramı:

Alderfer tarafından 1972 yılında geliştirilmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına dayanan ancak özellikle iş yaşamına daha uygun ve esnek olmayı amaçlayan bir modeldir.

Maslow'un kuramı bireyin ihtiyaçlarını hiyerarşik bir düzende ele alırken, Alderfer bu yaklaşımı üç temel kategoriye indirgemıştır:

- **Varoluş İhtiyacı:** Bireyin temel fiziksel ve güvenlik gereksinimlerini kapsar. Yaşamın sürdürülebilmesi için zorunlu olan beslenme, barınma, sağlık, gelir gibi maddi kaynakları ifade eder. Bu kategori, Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelir.

- **İlişki Kurma İhtiyacı:** Kişinin diğer bireylerle kurduğu sosyal ilişkilerden duyduğu hazzı içerir. Aile, arkadaşlar, iş arkadaşları ve sosyal çevreyle iletişim kurma, bu iletişimin sürdürülmesi ve bireyin çevresinde kabul görme isteği bu gruba girer. Maslow'un sevgi, ait olma ve kısmen saygı ihtiyaçlarıyla örtüşmektedir.

• Gelişme İhtiyacı: Bireyin potansiyelini ortaya koyma ve üretken olma eğilimini kapsar. Yaratıcılık, sorumluluk alma, başarıya ulaşma ve bireysel gelişim bu kategoriye dâhildir. Maslow'un en üst düzeyde tanımladığı kendini gerçekleştirme ihtiyacına karşılık gelmektedir.

Alderfer'in ERG kuramı, ihtiyaçların katı bir sıralamaya göre değil, bireysel farklılıklar ve yaşam koşullarına göre değişkenlik gösterebileceğini savunur. Bu bağlamda, bireyler birden fazla ihtiyacı aynı anda deneyimleyebilir ya da üst düzeydeki bir ihtiyaç karşılanmadığında daha alt düzeydeki bir ihtiyaca geri dönebilirler. Örneğin, bir birey gelişim ihtiyacını tatmin edemediğinde yeniden sosyal ilişkilere ya da maddi güvencelere yönelme eğiliminde olabilir.

ERG modeli, Maslow'un kuramıyla karşılaştırıldığında daha dinamik ve geriye dönük geçişleri mümkün kılan bir yapı sunmaktadır. Bu esneklik, özellikle iş ortamlarında çalışanların motivasyonel farklılıklarını anlamak ve yönetmek açısından önemli avantajlar sağlamaktadır (Eğinli, 2009).

4. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı (Hijyen-Motivasyon Kuramı):

Frederick Herzberg tarafından geliştirilen bu kuram, çalışanların iş ortamında yaşadıkları memnuniyet ve memnuniyetsizliğin iki farklı faktör grubuna dayandığını ileri sürmektedir. Herzberg, gerçekleştirdiği araştırmasında bireylerden iş yerinde kendilerini iyi ya da kötü hissettikleri durumları açıklamalarını istemiş ve bu anlatımlar doğrultusunda yaptığı analizlerde, iş tatmini ve tatminsizliğine neden olan faktörlerin birbirinden farklı olduğunu saptamıştır.

Bu doğrultuda elde edilen bulgular, iki temel faktör grubunu ortaya koymuştur:

1. **Hijyen** faktörleri: İşin yürütülme koşulları ile ilgili olan bu faktörler; ücret, iş güvencesi, çalışma koşulları, denetim kalitesi, kişiler arası ilişkiler ve işletme politikası gibi unsurları kapsamaktadır. Bu faktörler mevcut olmadığında çalışanlarda tatminsizlik yaratmakta, ancak var olmaları durumunda yüksek düzeyde bir memnuniyet sağlamamaktadır.

2. **Güdüleyici** (motivasyonel) faktörler: Bu grup, çalışanın işin kendisine yönelik algısıyla ilgilidir. Başarma hissi, tanınma, sorumluluk, işin kendisinden alınan doyum ve kişisel gelişim gibi faktörleri kapsamaktadır. Bu unsurların varlığı, çalışanlarda yüksek düzeyde motivasyon ve iş tatmini yaratmakta; yokluğu ise doğrudan tatminsizlik oluşturmamaktadır.

Herzberg'e göre, iş yerinde tatmin ve tatminsizliğe neden olan etkenlerin farklı doğaları bulunmaktadır. Bu bağlamda, yalnızca hijyen faktörlerini sağlamak, çalışanlarda motivasyonu

artırmaya yetmemekte; esas olarak güdüleyici faktörlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Tatmin sağlayan bu içsel faktörler, bireylerde içsel bir ödüllendirme hissi oluşturmakta ve motivasyonu doğrudan olumlu yönde etkilemektedir (Eğinli, 2009).

B- Süreç Kuramları:

Bu kuramlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren içsel istek ve ihtiyaçlardan çok, bu davranışları etkileyen dışsal faktörler üzerine odaklanmaktadır. Süreç kuramlarının temel amacı, bireylerin hangi dışsal etkenler doğrultusunda belirli davranış biçimlerini sergilediklerini ve bu faktörlerin motivasyon düzeyini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktır.

1. Adams'ın Eşitlik Kuramı:

Jay Stacy Adams tarafından geliştirilen Eşitlik Kuramı, bireylerin sadece ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasına odaklanmadığını, aynı zamanda kendilerine adil ve eşit davranılıp davranılmadığını da önemsediklerini ileri sürer. Bu teoriye göre bireyler, iş yerindeki çabaları (örneğin deneyim, bilgi, yetenek, harcanan zaman) ile elde ettikleri çıktıları (örneğin maaş, sosyal haklar, terfi olanakları, takdir) değerlendirerek bu durumu çalışma arkadaşlarıyla kıyaslarlar. Eğer bu kıyaslama sonucunda bir dengesizlik hissedilirse, birey adaletsizlik duygusu yaşar ve motivasyonunda düşüş meydana gelir.

Çalışanlar algıladıkları bu eşitsizliği gidermek amacıyla çeşitli tepkiler gösterebilirler. Bunlar arasında performansını bilinçli şekilde düşürme, ücret artışı talep etme, işe devamsızlık ya da işi bırakma, kıyaslama yaptığı kişiyi değiştirme, mevcut durumu rasyonelleştirme ya da karşılaştırma yaptığı kişiden destek isteme gibi davranışlar yer alabilir.

Bu kuramda dikkat edilmesi gereken iki temel unsur bulunmaktadır. İlki, eşitlik ya da eşitsizlik hissini nesnel koşullardan ziyade bireyin sübjektif algılarına dayalı olmasıdır. İkincisi ise, bireyin katkılarının fazla, elde ettiği ödüllerin ise az olması her zaman eşitsizlik hissine neden olmayabilir; birey, kendisini karşılaştırdığı kişiyle aynı koşullarda olduğunu düşünüyorsa eşitsizlik algısı oluşmayabilir. Ancak bu algı farklılaştığında, eşitlik duygusu da zedelenebilir (Eğinli, 2009).

2. Vroom'un Beklenti Kuramı:

Victor H. Vroom tarafından 1964 yılında geliştirilen Beklenti Kuramı, bireylerin davranışlarının, çeşitli seçenekler arasından bilinçli tercihlerle şekillendiğini öne sürer. Bu tercihler bireyin inançları, değer yargıları, tutumları ve psikolojik süreçleri tarafından etkilenir.

İnsanlar, yaptıkları seçimlerle elde edecekleri kazançları en üst düzeye çıkarırken, olası zararları en aza indirmeyi amaçlarlar. Vroom'a göre bireyler, iş yaşamlarında önemli gördükleri ödüllere ulaşabilmek adına belirli davranışları sergilerler. Bu nedenle, bireyler iş tercihlerini başarıma arzusu ve elde edecekleri ödüller doğrultusunda şekillendirirler. Kurama göre birey, göstereceği çaba ile alacağı ödül arasındaki ilişkiyi rasyonel olarak değerlendirmektedir (Semerci, 2012).

Kuram dört temel varsayımdan oluşmaktadır:

1. Bireyler, ihtiyaçları, motivasyonları ve deneyimlerine uygun kurumlara katılma eğilimindedir.
2. Bireyin davranışı, bilinçli ve özgürce yapılmış bir seçime dayanır.
3. Çalışanlar, kurumdan maaş, iş güvenliği, kariyer olanakları gibi ödüller bekler.
4. Bireyler, çeşitli seçenekler arasında sonuçları en faydalı olacak olanı tercih eder.

Bu çerçevede Beklenti Kuramı üç temel unsura dayanır (Bozbayındır, 2019):

- Beklenti: Bireyin harcadığı çabanın, belirli bir performansa dönüşeceğine inanmasıdır.
- Araçsallık: Gösterilen performansın, ödüle dönüşüp dönüşmeyeceğine dair bireyin algısıdır. Birey, iyi bir performansın ödüllendirileceğine inanıyorsa çaba sarf eder.
- Valens: Ödülün birey için ne derece arzu edilir olduğudur. Bu değer kişiden kişiye ve zamana göre değişebilir. Örneğin bazıları için terfi, bazıları için işten erken çıkmak daha anlamlı olabilir.

Modelde, birey belirli bir düzeyde çaba harcayarak yüksek performans göstereceğine inanırsa (beklenti), bu performans sonucunda ödül kazanacağını düşünürse (araçsallık) ve bu ödülü arzu ediyorsa (valens), tatmin ve motivasyon sağlanır. Kuramın önemli bir yönü, motivasyonu belirleyen ödüllerin kişisel olarak değerlendirilmesidir. Aynı birey için bile farklı zamanlarda ödülün anlamı değişebilir (Çelebi, 2020).

3. Lawler-Porter'in Bekleyiş Kuramı:

Lawler ve Porter, Vroom'un Beklenti Kuramı'nı temel alarak bu modeli daha da genişletmişlerdir. Onlara göre motivasyon, iş tatmini ve performans birbiriyle yakından ilişkilidir. Ancak yalnızca çaba harcamak, yüksek performansa ulaşmak için yeterli değildir. Bireysel

özellikler, bilgi düzeyi, yetenekler ve örgüt içerisindeki rol netliği de performans üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Çelebi, 2020). Bu kuram iki temel unsuru vurgular:

1. Bireyin bilgi ve yeteneği: Kişi, yaptığı iş konusunda yeterli bilgiye ve donanıma sahip değilse, harcadığı çaba performansa dönüşmeyebilir.

2. Bireyin rolü: Bireyin kurum içindeki rolünün açık ve uygun biçimde tanımlanmamış olması, motivasyonun ve performansın düşmesine neden olabilir.

Modelde, birey belirli bir görevi yerine getirirken bilgi ve yeteneğini kullanarak çaba gösterir. Bu çabanın ne kadar performansa dönüşeceği, onun sahip olduğu niteliklere ve rolünün uygunluğuna bağlıdır. Performans ise hem içsel (başarma duygusu, takdir edilme vb.) hem de dışsal (maaş, terfi, ödül vb.) ödüllerle karşılık bulur. Bu ödüller bireyde tatmin duygusuyla motivasyonu artırır ve bireyin daha sonra performans göstermesini destekler (Çelebi, 2020).

Lawler-Porter Modeli'ne göre kurumların bu motivasyon sürecinden etkin biçimde yararlanabilmeleri için dikkate almaları gereken hususlar şunlardır:

- Çalışan için anlamlı ve değerli olan ödüllerin belirlenmesi ve görevlerin bireyin bilgi ve yetenek düzeyine uygun şekilde dağıtılması,
- Kurumun beklentilerine uygun eğitimlerin sağlanması,
- Rol çatışmalarının azaltılması,
- İçsel ve dışsal ödüllerin bireyler üzerindeki farklı etkilerinin göz önünde bulundurulması,
- Çalışanın performans, ödül ve bu iki unsur arasındaki ilişki konusundaki tutumlarının izlenerek modelin gerektiğinde revize edilmesi.

1.4.3. Öğretmenlerde İş Tatmini:

İş tatmini, bireyin iş yaşamında elde ettiği deneyimlere yönelik genel tutumunu ve duygusal değerlendirmesini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram, sadece bireyin işe yönelik algısını değil, aynı zamanda işle kurduğu anlam ilişkisini, bağlılığını, mesleki doyum düzeyini ve örgütsel bağlılığını da kapsamaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleği gibi duygusal emek gerektiren, toplumsal işlevi yüksek ve çok yönlü roller içeren bir alanda iş tatmininin niteliği daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenin kendini mesleğine ait hissetmesi, eğitim sürecinde etkin

rol üstlenebilmesi ve öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından iş tatmini temel bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır (Mete, 2006).

Öğretmenlerde iş tatmini; bireysel beklentiler, kurumsal koşullar ve toplumsal değerlerle şekillenen karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde öğretmenin sahip olduğu kişisel motivasyon, öğrencilerle kurduğu ilişkiler, mesleki gelişim olanakları, okul yönetiminin tutumu ve çalışma ortamının fiziksel koşulları doğrudan etkili faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca mesleğin toplumdaki statüsü, ekonomik yeterlilik ve iş güvencesi gibi dışsal unsurlar da öğretmenlerin iş doyumlarını şekillendiren önemli değişkenlerdir (Yakupoglu, 2020).

Araştırmalar, öğretmenlerde iş tatmininin yüksek olduğu durumlarda mesleki tükenmişliğin azaldığını, meslekten soğuma ve istifa gibi olumsuz eğilimlerin düştüğünü, dolayısıyla eğitim kalitesinin doğrudan olumlu etkilendiğini göstermektedir. Örneğin, öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyiyle anlamlı bir ilişki içerisindedir. İşinden tatmin olan bir öğretmen, sadece akademik bilgi aktaran bir kişi değil; aynı zamanda öğrencilere rehberlik eden, onların duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sunan bir rol üstlenmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde iş tatmininin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir değeri olduğunun altını çizmektedir (Beydağ, 2023).

Öğretmenlerin iş tatmini üzerinde etkili olan faktörler arasında çalışma ortamının kalitesi öne çıkmaktadır. Fiziksel koşulların yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, araç-gereç eksiklikleri ve okul ikliminde yaşanan olumsuzluklar, öğretmenlerin motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Benzer biçimde, okul yöneticileriyle kurulan ilişkiler, meslektaşlar arası etkileşim, karar alma süreçlerine katılım gibi örgütsel dinamikler, iş doyumunu şekillendiren önemli sosyal unsurlar arasında yer almaktadır. Özellikle demokratik, katılımcı ve destekleyici bir okul kültürü, öğretmenlerin mesleki tatminini artırmakta; otoriter, dışlayıcı ve baskıcı yönetim anlayışları ise doyum düzeyini düşürmektedir (Tan et al., 2023).

Bununla birlikte, öğretmenlerin bireysel özellikleri de iş tatmini açısından dikkate alınması gereken önemli faktörlerdendir. Öz farkındalığı yüksek, mesleki aidiyet duygusu gelişmiş, içsel motivasyonla çalışan bireyler; dışsal koşullardan daha az etkilenmekte ve işlerinden daha yüksek doyum elde edebilmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel gelişimlerine yönelik fırsatların artırılması, yalnızca akademik becerileri değil, psikolojik dayanıklılık, stresle başa çıkma ve empati gibi duygusal yeterlilikleri de kapsayacak biçimde yapılandırılmalıdır (Beydağ, 2023).

1.4.4. İş Tatminiyle Beş Büyük Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki:

Bireylerin sahip olduğu kişilik özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkilerini analiz etmek, iş ortamındaki genel performans, bireysel tercihler ve davranışsal eğilimleri açısından anlamlı veriler sunmaktadır. Özellikle Beş Büyük Kişilik Modeli çerçevesinde yapılan çalışmalar, kişilik boyutlarının iş yaşamına olan yansımalarını daha sistematik biçimde inceleme olanağı tanımaktadır. Söz konusu model, bireyin duygusal dengesi, dışa dönüklüğü, deneyime açıklığı, uyumluluğu ve sorumluluk düzeyine dayalı olarak, iş tatmini üzerinde belirleyici rol oynayan psikolojik temellerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin iş performansları, tutumları ve motivasyon düzeyleri kişilik özellikleri ile doğrudan ilişkili olabilmektedir (Yakupoglu, 2020).

Beş faktör kişilik özelliklerinin iş tatminiyle olan ilişkisi yalnızca bireysel farkındalık kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda insan kaynakları yönetimi açısından karar süreçlerine de yön verebilecek niteliktedir. İş tatmini üzerine etkili olan kişilik unsurlarının detaylı biçimde analiz edilmesi; çalışan bağlılığının artırılması, tükenmişlik riskinin azaltılması ve takım içi uyumun güçlendirilmesi açısından yol gösterici bir boyut taşımaktadır. Bu ilişkiler, yalnızca psikolojik iyi oluşun desteklenmesine değil, aynı zamanda organizasyonel verimliliğin artırılmasına yönelik dönüşüm stratejilerinin tasarlanmasına da katkı sunmaktadır.

Sevimli ve İşcan'a göre (2005); kimi kişilik boyutlarının iş tatmini üzerinde olumlu etkiler yarattığı gözlemlenirken; bazı negatif özelliklere meyilli olan bireylerin işten doyum alma düzeylerinde düşüş yaşadığı da raporlanmaktadır. Özellikle nevroz düzeyi yüksek bireylerde, olumsuz duygulara yatkınlık ve karamsarlık gibi özelliklerin iş yerindeki ilişkileri ve iş deneyimlerini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Araştırmalar, özel yaşamında mutsuzluk yaşayan bireylerin bu eksikliği iş ortamında gidermeye çalıştıklarını öne sürse de bu durumun iş tatminine doğrudan olumlu yansımadağı görülmektedir. Duygu durumlarındaki dengesizlikler hem mesleki hem de sosyal yaşamda uyumsuzluk ve tatminsizlikle ilişkilendirilmektedir (Duyar H., 2024).

İş tatmininin bireylerin işle ilgili duygusal birikimlerini ve genel çalışma yaşamı kalitesini etkileyen önemli bir unsur olduğu pek çok araştırmayla desteklenmiştir. Beş faktör kişilik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, dışa dönüklük ve sorumluluk gibi pozitif kişilik özelliklerinin iş tatminini artırma potansiyeli taşıdığı; buna karşın nevroz eğilimi yüksek bireylerin işten

doyum düzeylerinin daha düşük olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Kaya, 2013; Aktay, 2010). Ancak bu ilişkinin zamana, bağlamsal faktörlere, bireyin yaşam döngüsündeki gelişimsel evrelere ve deneyimlerine bağlı olarak farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle genellemeler yaparken dikkatli olunması gerekmektedir (Kaya, N. ,2013).

Kişilik, bireyin karakteristik eğilimlerinin zamanla istikrar kazanarak şekillendiği, görelî olarak sabit ve öngörülebilir bir yapı sergileyen psikolojik bir olgudur. Bireyler benzer olaylara benzer tepkiler verme eğiliminde olsa da dışsal pekiştireçlerin (ödül-ceza) etkisiyle davranışsal düzeyde belirli esneklikler ve değişimler gözlemlenebilir. Bu durum, iş ortamındaki tutumların kişilikle ilişkisini açıklamada önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın konusu, türü, yöntemi, verilerin toplanması, ölçekler, çalışma grubu, işlem konularında bilgi verilecek bölümdür.

2.1. Araştırma Konusu, Amacı ve Türü:

Araştırmanın konusu, Milli Eğitim Bakanlığında çalışan ilk ve ortaöğretimdeki öğretmenlerin iş tatmini ile büyük beş kişilik özellikleri arasında nasıl bir bağlantı olduğunu anlamaktır. Türk eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin beş büyük kişilik özelliklerinin iş tatminlerine olan etkilerini; bunun kurum veya iş verimine olası katkısını anlayabilmek amaçlanmıştır. Çünkü yüksek iş tatminli öğretmenler yaptıkları mesleğe daha fazla bağlanırlar. Öğrencinin başarılı olması için daha fazla istekli olurlar. Dinham ve Scott (1998)'a göre, örgüt içi etkileşimlerde üstlendikleri roller daha yapıcıdır. Bireysel motivasyonu artınca çalıştıkları eğitim kurumunun da verimliliğini arttırıp katkı sağlarlar.

McCrae ve Costa (1997), kurum içi verimliliği arttıran faktörlerden diğeri ise, beş büyük kişilik özelliklerinden uyumluluk, sorumluluk ve dengede olma halidir. Bu üç özellik öğretmenlerin baskı altındayken zorluklarla baş etme becerilerine, iş tahminlerine, motive olma hallerine ve çalışma arkadaşlarıyla olan iletişim becerilerine yön vermektedir. Öğretmenlerin iş tatminleri arttıkça kuruma bağlılıkları da artar. Bu da öğretmenlerin aynı kurumda istikrarlı çalışmalarına neden olur. Öğretmen sirkülasyonu azalırken süreklilik ve kalite artmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2011).

Araştırma nicel araştırma olarak planlanmıştır. Nicel araştırmada veriler sayılarla toplanır. Bu araştırma yönteminde toplanan veriler analiz edilerek sayısal olarak değerlendirilir. Bu yöntemde araştırmacı hipotezleri sınamak, sayısal verilerle çıkarımlar yapmak için istatistiksel

analizlerden de faydalanılır. Elde edilen sayısal veriler sonuçların genelleştirilmesi için kullanılmaktadır (Karasar, 2019).

Araştırmanın odak noktası ise; öğretmenlerin iş tatmini ile büyük beş kişilik arasındaki ilişkiyi anlayıp analiz etmeye yöneliktir. Anket yoluyla veriler toplanmıştır.

Bu araştırmada, katılımcıların kişilik özellikleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üç ana veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak, katılımcıların kişilik özelliklerini belirlemek için “Beş Büyük Kişilik Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter, kişiliği beş temel boyut üzerinden ölçmektedir: dışa dönüklük, uzlaşılabilirlik, öz disiplin (sorumluluk), duygusal denge ve deneyime açıklık. Bu boyutlar, bireylerin sosyal etkileşim, iş birliği, duygusal tepkiler ve yeniliklere açık olma gibi kişilik özelliklerini kapsamaktadır.

İkinci olarak, katılımcıların mesleki tükenmişlik durumlarını değerlendirmek amacıyla “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter, tükenmişliğin üç ana boyutunu ölçmektedir: Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı. Bu boyutlar, bireylerin iş yükü, stres düzeyleri ve mesleklerine yönelik motivasyonlarındaki azalmayı anlamada önemli bir araçtır. Ayrıca, mesleklerine ve çalışma ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyan demografik özellikler de veri toplama sürecine dahil edilmiştir (Süren, 2015).

Üçüncü bölümde Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin işlerine yönelik bilişsel değerlendirmelerini ölçmeyi hedeflemektedir ve beşli Likert tipi derecelendirme sistemine sahiptir. Katılımcılar her bir maddeye “hiç memnun değilim” ile “tamamen memnunum” arasında puan vererek yanıt vermektedir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük toplam puan 20, en yüksek toplam puan ise 100 olarak belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu:

Çalışma grubu olarak Ankara'nın merkez ilçelerinde, 2024-2025 eğitim öğretim yılında, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenleri seçilmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir ve altmış iki kişiden oluşmaktadır. Öğretmenler yaş, deneyim yılı, medeni hal, cinsiyet, branş gibi demografik özellikleriyle kategorilere ayrılmıştır. Çalışmada ölçüt örneklemeden yararlanılacaktır. Bu ölçüte karşılık gelen durumlar sistemli olarak incelenir. Ölçüt örnekleme de çalışmaya başlamadan önce bir takım önem ölçütlerine karşılık gelen durumlar

seçilir (Neuman ve Rossman, 2006; Patton, 2014). Bu çalışmada alınan ölçütlerden biri öğretmenlerin en az üç yıllık öğretmen olmaları, diğeri disiplin cezası almamış olmalarıdır.

2.3. Ölçme Araçları:

Yapılan araştırmalarda, bir kavramı, bir değişkeni, bir durumu hem nitel hem de nicel olarak değerlendirmek için ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araçların geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Geçerli olması demek; ölçme aracının amaca yönelik olmasıdır. Farklı ortamlarda, zamanlarda, değişik kişilere uygulandığında benzer ya da tutarlı sonuçları verirse güvenilir olmasından bahsedilmektedir (Karasar, 2019).

Bu araştırmada araştırma sorusu doğrultusunda ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket beş büyük kişilik kavramı ile öğretmenlerin iş tatminine yönelik verileri toplamak amacıyla planlanmıştır. Katılımcıların demografik yapıları sekiz soruyla belirlenmiştir.

Ankette geniş bir grupta çalışma olanağı vardır. Büyük örnekleme yapılan çalışmalarda veri toplamak daha kolay ve genellenebilir (Karasar, 2019). Bir standardı olması açısından sonuçlar sistematik olarak analiz edilir (Büyüköztürk, 2018).

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, ikinci bölümde yer alan 44 sorudan oluşan Büyük Beş Kişilik Ölçeği (BFI) kullanılmıştır. Bu ölçeği, John, Donahue ve Kentle (1991) geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarıyla birlikte Şükran Gülin Evinç (2004) tarafından yapılmıştır. Büyük beş kişilik özelliği, kişiliği beş temel boyut üzerinden ölçen bir yapıdır: Dışa dönüklük, nevrotiklik (duygusal denge), sorumluluk, uyumluluk ve açık görüşlülük (deneyime açıklık). Bu beş temel boyut ve her bir boyuta ait sorular aşağıda sıralandığı şekilde düzenlenmiştir (Süren, 2015):

- Dışa Dönüklük 8 maddeden oluşmuştur: 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36 numaralı sorular.
- Nevrotiklik (Duygusal Denge) 8 maddeden oluşmuştur: 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39 numaralı sorular.
- Sorumluluk 9 maddeden oluşmuştur: 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43 numaralı sorular.
- Uyumluluk 9 maddeden oluşmuştur: 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42 numaralı sorular.
- Deneyime Açıklık 10 maddeden oluşmuştur: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 41, 44 numaralı sorular.

Anketin üçüncü bölümünde bulunan Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory- MBI) Christina Maslach ve Susan E. Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin iş yaşamlarında duygusal tükenmişlik düzeylerini, işlerine karşı duyarsızlaşmalarını ve mesleki başarılarını nasıl değerlendirdiklerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Nermin Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik- güvenilirlik çalışmaları özellikle sağlık çalışanları üzerinde yapılmıştır. Daha sonra Nuri Barış İnce ve Ali E. Şahin (2015) Maslach Tükenmişlik Envanterini eğitimciler üzerinde uygulamış yüksek düzeyde güvenilirlik tespit etmişlerdir.

- Duygusal Tükenme (9 madde): 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 numaralı sorular.
- Duyarsızlaşma (5 madde): 5, 10, 11, 15, 22 numaralı sorular.
- Kişisel Başarı (8 madde): 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19,21 numaralı sorular (Süren, 2015).

Son bölümde ise Minnesota doyum ölçeğini ilk kez uygulayıp Türkçeye çevirenin Oran (1989) olmasına rağmen; Yıldırım (1996) psikometrik özelliklerini gözden geçirmiştir. Çeşitli meslek gruplarına uygulamış güvenilirlik katsayısını .76 bulmuştur. Daha sonra banka çalışanlarına da testi uygulamış, iç tutarlılık katsayısını .90 olarak ortaya koymuştur (Kart, 2002).

2.4. Araştırmanın Sınırlılıkları:

Araştırma için Ankara ili seçilmiş belli okullarla altmış iki kişiyle sınırlı tutulmuştur.

Araştırmada öğretmenlere odaklanıldığı için; öğrenci, veli, okul idaresi, okul iklimi, okulun fiziki güçlük ve avantajlar gibi koşullar dikkate alınmamıştır. Araştırmanın bu sınırlılıklarıyla çıkan sonuçları genelleme yapmak sakıncalı olabilir. Bu araştırmadaki örneklem sınırlamalarını Türkiye'ye genellemek çalışmanın şeffaflığı ve güvenilirliği açısından önemlidir.

Bu araştırmanın zaman sınırlılığı da mevcuttur. Üç ay gibi kısıtlı bir zamanda yapılan bu çalışmayla tüm değişkenler kullanılamamıştır.

Araştırmada kullanılan üç ölçek de araştırmacının seçtiği demografik özelliklerle sınırlı kalmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların doğru, samimi, tarafsız olduğu kabul edilmiştir.

2.5. Araştırmanın Alt Problemleri:

1. Beş büyük kişilik özelliklerinden dışa dönüklük faktörüyle iş tatmini arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Beş büyük kişilik özelliklerinden uzlaşa bilirlilik faktörüyle iş tatmini arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Beş büyük kişilik özelliklerinden duygusal denge faktörüyle iş tatmini arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Beş büyük kişilik özelliklerinden deneyime açıklık faktörüyle iş tatmini arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Öğretmenlerin demografik yapısının iş tatminine etkisi nasıldır?
6. Öğretmenlerin iş tatminiyle kişisel başarısı arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Öğretmenlerin iş tatminiyle duygusal tükenme arasında nasıl bir ilişki vardır?

2.6. Veri Toplama Süreci ve Araçları:

Veri toplama aracı olarak, anketler çevrim içi uygulanmıştır. Demografik özellikler belirlendikten sonra beş faktör kişilik envanteri, Maslach tükenmişlik envanteri ve ardından da Minnesota doyum ölçeği ankete katılanlara uygulanmıştır. Anket “google forms” da hazırlanmış olup cevapların gizli tutulacağı anketin başında belirtilmiştir.

2.7. Araştırma Hipotezleri:

1. Öğretmenlerin büyük beş kişilik özelliği ile iş tatmini arasındaki ilişki anlamlıdır.
2. Dışa dönük öğretmenlerin iş tatmini içe dönüklerden daha fazladır.
3. Dışa dönük öğretmenlerin kişisel başarı hissi içe dönüklerden daha fazladır.
4. Öğretmenlerin çalışma yılı ile iş tatmini arasında bir bağlantı vardır.
5. Deneyime açık olan öğretmenlerin olmayanlara göre iş tatminleri yüksektir.
6. Duyarsızlaşma ile beş büyük kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü korelasyon vardır.
7. Kişisel başarı duygusu ile beş büyük kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü korelasyon vardır.

8. Duygusal tükenmişlik azaldıkça iş tatmini artar.

9. Duygusallık tükenmişlik cinsiyet değerine göre analiz edildiğinde kadınlarda daha yüksektir.

10. Duyarsızlaşma arttıkça iş tatmini artar.

2.8. İşlem:

Bu araştırmanın sonucunda verilerin toplanması ve analiz edilmesinin nasıl yapıldığını anlatan süreçtir. İşlemden, anketle toplanan veriler analiz edilip nasıl, hangi yollarla işleneceğini anlatan bölümdür.

1. Anketin Uygulanması: Daha önce belirlenen örneklem grubuna çevrimiçi uygulanıp sorular maksimum 20 dakikada cevaplanacaktır.

2. Veri Toplama: Çalışma grubundaki katılımcılara kendilerine verilen anketi doğru şekilde yapabilmeleri için bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara gönüllülük esasına göre anketi doldurabilecekleri etik kurallarla birlikte anlatılmıştır (Karasar, 2019).

3. Verilerin Analizi: Veriler önceden hazırlanan ölçeğe işlenip çıkan sonuçlar analiz edilecektir. Yukarıda çıkan araştırma hipotezleri test edilerek bulgulara ulaşılabilecektir (Büyüköztürk, 2018).

Elde edilen veriler sosyal bilimlerde kullanılan istatistiksel paket program olan SPSS 26 ile analiz edilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin büyük beş kişilik özellikleri, iş tatmini ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiyi anlamak için; tek yönlü varyans analizi ANOVA yapılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bulgular bölümünde ankete katılan öğretmenlerin beş büyük kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişki, daha önce belirlenen sekiz demografik özellikleri bağlamında ele alınmıştır. Bulgular tablo, grafik gibi görsellerle desteklenmiş, istatistiksel analizler sonucunda da raporlanmıştır. İlk olarak katılımcıların demografik özelliklerine ait, bulgular; daha sonra da kişilik özellikleri ve iş tatmini ölçeklerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş aralığı, görev yaptıkları okul türü, branş, eğitim durumu, öğretmenlikteki deneyim yılı ve görev yapılan kurum türü gibi demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler, frekans ve yüzde dağılımlarıyla analiz edilmiş; bulgular tablo ya da grafikler aracılığıyla görsel olarak desteklenmiştir. Her bir değişkene ait açıklamalar, ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

3.1.1. Cinsiyet:

Katılımcıların büyük bir oranı %82,3 ile kadın, %17,7' si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo 1'den çıkan sonuç öğretmenlikteki istihdamın literatürle de paralellik göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini icra eden çoğunluk kadınlardır.

Demografik Sorular: Cinsiyetiniz nedir?					
		Sıklık	%	Geçerli %	Birikimli %
Geçerli	Erkek	11	17,7	17,7	17,7
	Kadın	51	82,3	82,3	100,0
	Toplam	62	100,0	100,0	

Tablo 1: Cinsiyet

3.1.2. Medeni Durum:

Katılımcıların medeni hallerine göre yüzdelik dağılımları grafik 1’de sunulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (%66,1’i) evli, %17,7’si bekar, %14,5’i boşanmış, %1,6’sı ise bu soruya yanıt vermemiştir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinde evli bireylerin daha yaygın olduğunu göstermektedir. Medeni durumun, öğretmenlerin mesleki yaşamlarına ve iş tatmini düzeylerine etkide bulunabileceği düşündürmektedir.

Demografik Sorular: Medeni haliniz nedir?					
		Sıklık	%	Geçerli %	Birikimli %
Geçerli	Bekar	11	17,7	17,7	17,7
	Belirtmek istemiyorum	1	1,6	1,6	19,4
	Boşanmış	9	14,5	14,5	33,9
	Evli	41	66,1	66,1	100,0
	Toplam	62	100,0	100,0	

Tablo 2: Medeni Durum

3.1.3. Yaş Aralığı:

Katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımları tablo 2’de incelenmiştir. Çoğunluğun 41-50 yaş (%35,5) ve 31-40 yaş (%30,6) aralığında toplandığı görülmektedir. 51-60 yaş grubundaki oran %27,4 iken, 21-30 yaş grubuna %4,8 dir. En düşük oran ise 61 yaş ve üzeri öğretmenlere aittir (%1,6). Yaşın mesleki deneyim, tutum ve iş tatmini üzerindeki potansiyel etkisi göz önüne alındığında, bu veriler çalışmanın sonraki analizleri açısından önemlidir.

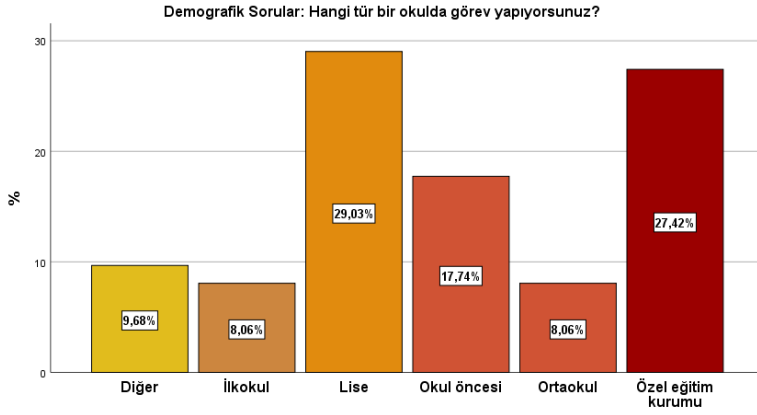
Demografik Sorular: Yaş aralığınız nedir?					
		Sıklık	%	Geçerli %	Birikimli %
Geçerli	21-30	3	4,8	4,8	4,8
	31-40	19	30,6	30,6	35,5
	41-50	22	35,5	35,5	71,0
	51-60	17	27,4	27,4	98,4
	61 yaş ve üzeri	1	1,6	1,6	100,0

	Toplam	62	100,0	100,0	
--	--------	----	-------	-------	--

Tablo 3: Yaş Aralığı

3.1.4. Görev Yapılan Okul Türü:

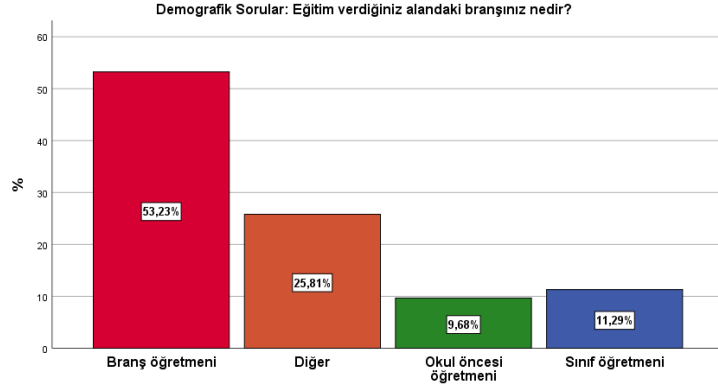
Katılımcıların %29,03'ünün liselerde, %27,42'sinin özel eğitim kurumlarında, %17,74'ünün okul öncesi eğitim kurumlarında görev yaptığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra %9,68'i diğer kurumlarda, %8,06'sı ilkokullarda, %8,06'sı ise ortaokullarda görev yapmaktadır. Bu bulgular, katılımcıların çoğunluğunun lise ve özel eğitim kurumlarında çalıştığını göstermektedir.



Grafik 1: Okul Türü

3.1.5. Branş:

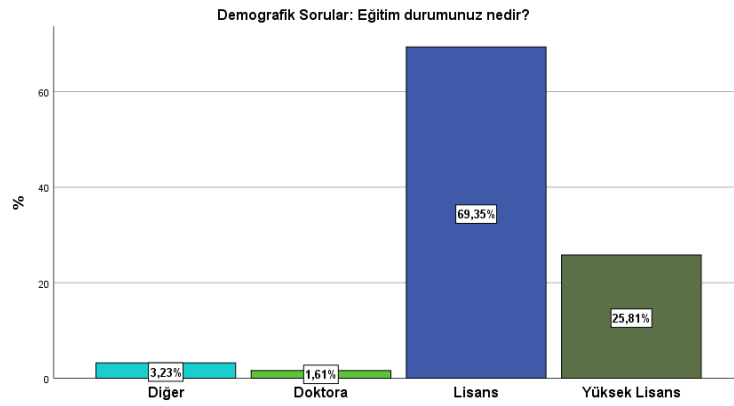
Katılımcıların eğitim verdikleri alanlara göre branş dağılımları grafik 2'de incelendiğinde, öğretmenlerin %53,23'ünün branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Bunu %25,81 oranıyla "diğer" kategorisi izlemektedir. Ankete katılanların %11,29'u sınıf öğretmeni ve %9,68'i okul öncesi öğretmenidir.



Grafik 2: Branş

3.1.6. Eğitim Durumu:

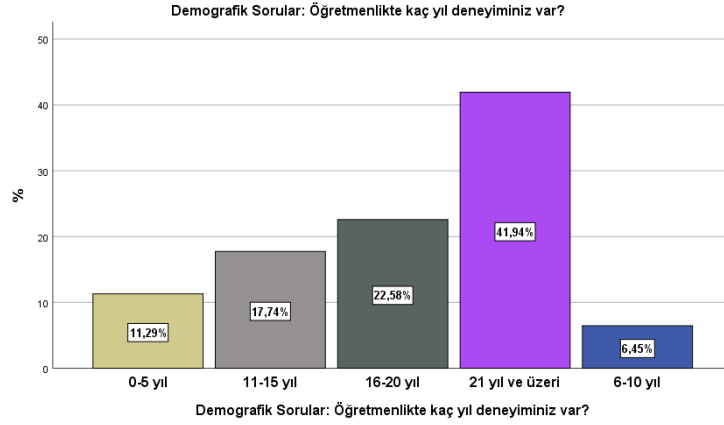
Grafik 3’te eğitim durumları incelenmiştir. %69,35’inin lisans mezunu olduğu ve en büyük oranı teşkil ettiği görülmektedir. Yüksek lisans mezunları %25,81 oranında yer alırken, doktora düzeyinde eğitime sahip olanların oranı %1,61 olarak belirlenmiştir. “Diğer” kategorisinde yer alan katılımcılar ise %3,23’lük bir dilimi oluşturmaktadır.



Grafik 3: Eğitim Durumu

3.1.7. Öğretmenlikte Deneyim Süresi:

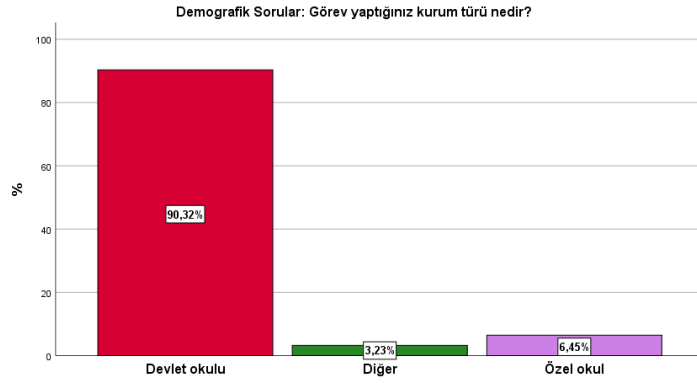
Öğretmenlerin %41,9 ile 21 yıl ve üzeri iş deneyimine sahip oldukları anlaşılmıştır. En az çalışma yılı %6,45 ile 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenler olmuştur.



Grafik 4: Deneyim Süresi

3.1.8. Kurum Türü:

Ankete katılan öğretmenlerin %90,32'si devlet okulu, %6,45 özel okul ve %3,23' ü ise diğer kurum çalışanları olmuştur.



Grafik 5: Kurum Türü

3.2. Büyük Beş Kişilik ve İş Tatmini Arasındaki Korelasyon:

Bu bölümde katılımcıların büyük beş kişilik özellikleriyle tükenmişlik ve iş tatmini arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda hem varyans hem korelasyon sonuçları değerlendirilmiştir.

3.2.1. Büyük Beş Kişilik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular:

Yapılan tek yönlü varyans ANOVA sonuçlarına göre; ankete katılan altmış iki öğretmenden, istatistiksel olarak en önemli anlamlı farkın ($p < 0.05$); cinsiyet açısından sadece duygusal tükenmede olduğu tespit edilmiştir [$F(1,60) = 4.85, p = .031$]. Bu sonuca göre cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik seviyeleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Elde edilen bu bulgu, kadın öğretmenlerin çalışma yaşamlarında daha fazla duygusal yük altında olduklarını göstermektedir.

Tablo 4'te, yapılan anket sonucundaki analizlerle elde edilen istatistiksel değerler sunulmuştur:

ANOVA						
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derece (df)	Ortalama Kare	F İstatistiği	Anlamlılık Değeri
DIŞADÖNÜK	Gruplar Arası	8,481	1	8,481	,405	,527
	Grup İçi	1193,553	57	20,940		
	Toplam	1202,034	58			
NEVROTİK	Gruplar Arası	,021	1	,021	,001	,972
	Grup İçi	998,898	60	16,648		
	Toplam	998,919	61			
SORUMLULUK	Gruplar Arası	10,489	1	10,489	,363	,549
	Grup İçi	1732,221	60	28,870		
	Toplam	1742,710	61			
UYUMLULUK	Gruplar Arası	48,911	1	48,911	2,448	,125
	Grup İçi	899,089	45	19,980		
	Toplam	948,000	46			
DENEYİMEACIK	Gruplar Arası	5,415	1	5,415	,109	,742
	Grup İçi	2968,585	60	49,476		

	Total	2974,000	61			
DUYGUSALTÜK	Gruplar Arası	203,274	1	203,274	4,853	,031
	Grup İçi	2513,323	60	41,889		
	Toplam	2716,597	61			
DUYARSIZLASM A	Gruplar Arası	,851	1	,851	,047	,829
	Grup İçi	1089,537	60	18,159		
	Toplam	1090,387	61			
KİSİBASARI	Gruplar Arası	,428	1	,428	,026	,873
	Grup İçi	996,927	60	16,615		
	Toplam	997,355	61			
DOYUM	Gruplar Arası	304,799	1	304,799	1,427	,237
	Grup İçi	12818,039	60	213,634		
	Toplam	13122,839	61			

Tablo 4: Cinsiyete Göre Büyük Beş Kişilik Özellikleri ve Duygusal Tükenmişlik Düzeyleri

3.2.2. Büyük Beş Kişilik ve İş Tatmini Arasındaki Korelasyon:

Tablo 5'te yer aldığı gibi bu bölümdeki bulgular Pearson korelasyon analizi uygulanarak ortaya çıkarılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı tablo değerini gösterirken çift kuyruklu test de anlamlılık düzeylerini göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş tatminiyle deneyime açıklık ($r = ,394$, $p < .05$) ve dışa dönüklük ($r = ,288$, $p < .05$) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dışa dönüklüğün artması iş tatmini üzerinde pozitif etki bulunmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin deneyime açıklık seviyeleri arttıkça iş tatminleri de artmıştır. Aynı şekilde dışa dönüklük yükseldikçe iş doyumunu da yükselmektedir.

Korelasyonlar							
		DOYUM	DIŞA DÖNÜK	NEVROTİK	SORUMLULUK	UYUMLULUK	DENEYİME ACIK
DOYUM	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	,288*	,208	,240	,223	,394**
	Anlamlılık (2-tailed)		,027	,106	,061	,132	,002
	Katılımcı Sayısı (N)	62	59	62	62	47	62

Tablo 5: Büyük Beş Kişilik ve İş Tatmini Arasındaki Korelasyon

3.2.3. Cinsiyete Göre Büyük Beş Kişilik Özellikleri Tükenmişlik Ortalamaları:

Bu başlık altında katılımcıların cinsiyet değişkenine göre, büyük beş kişilik özellikleri, tükenmişlik düzeyleri ve iş tatmini ortalamaları incelenmiştir.

Kadın katılımcı öğretmenlerin; erkek öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik düzeylerine ait istatistikler incelendiğinde, yüksek ortalamalara sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik puan ortalaması 22,92 (SS= 6,67); erkek öğretmenlerin ortalamasıyla 18,18 (SS= 5,34) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu daha önce elde edilen Anova sonucunu da desteklemektedir. Katılımcıların genel ortalaması ise 22.08 dir. Standart hatta verilerine de bakıldığında kadın öğretmenlerin 0.93, erkek öğretmenlerin ise 1.61 olduğu saptanmıştır. Bu analiz sonucu tablo 6’da diğer kişilik özellikleriyle birlikte yer almaktadır:

		Katılm. Sayısı	Ortalam	Std. Sapma	Std. Hata
DIŞADÖNÜK	KADIN	48	27,7917	4,05787	,58570
	ERKEK	11	26,8182	6,47793	1,95317
	Total	59	27,6102	4,55244	,59268
NEVROTİK	KADIN	51	22,4118	3,89449	,54534
	ERKEK	11	22,3636	4,90454	1,47878
	Total	62	22,4032	4,04669	,51393
SORUMLULUK	KADIN	51	31,8039	4,65197	,65141
	ERKEK	11	30,7273	8,06339	2,43120
	Total	62	31,6129	5,34500	,67882
UYUMLULUK	KADIN	41	29,3902	4,01172	,62653
	ERKEK	6	26,3333	7,14609	2,91738
	Total	47	29,0000	4,53968	,66218
DENEYİME AÇIK	KADIN	51	36,8627	6,51466	,91223
	ERKEK	11	37,6364	9,20079	2,77414
	Total	62	37,0000	6,98241	,88677
DUYGUSAL TÜK.	KADIN	51	22,9216	6,67486	,93467
	ERKEK	11	18,1818	5,34450	1,61143
	Total	62	22,0806	6,67341	,84752
DUYARSIZLASMA	KADIN	51	19,7843	4,00157	,56033
	ERKEK	11	20,0909	5,37503	1,62063
	Total	62	19,8387	4,22791	,53694

KİŞİ BASARISI	KADIN	51	24,4902	3,76496	,52720
	ERKEK	11	24,2727	5,36826	1,61859
	Total	62	24,4516	4,04352	,51353
DOYUM	KADIN	51	73,1961	14,76349	2,06730
	ERKEK	11	79,0000	13,85641	4,17786
	Total	62	74,2258	14,66726	1,86274

Tablo 6: Cinsiyete Göre Kişilik Özellikleri ve Tükenmişlik

3.2.4. İş Tatmini ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular:

Anket sonucu elde edilen analiz sonuçlarına göre, iş tatmini ile duygusal tükenmişlik arasında negatif ve istatistiksel veri olarak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. ($r=-,476$; $p < .01$) Çalışma yaşamında öğretmenlerde duygusal tükenmişlik azaldıkça iş doyumunu artmaktadır.

Çıkan bir sonuç ise iş tatmini ile duyarsızlaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r= ,340$; $p < .01$). Bu sonuçla Öğretmenler her şeye boş verdikçe çalışma yaşamlarında daha fazla doyum aldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 7’de de görülebileceği gibi kişisel başarı hissi ve iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r= ,254$; $p < .05$). Elde edilen bu bulguyla öğretmenlerin kişisel başarı duygusu arttıkça iş doyumlarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Korelasyonlar					
		DOYUM	DUYGU. TÜK.	DUYARSIZ LAŞMA	KİŞİ BAŞARI
DOYUM	Pearson Korelasy. Ks.	1	-,476**	,340**	,254*
	Anlamlılık (2-tailed)		,000	,007	,046
	Katılımcı Sayısı	62	62	62	62

Tablo 7: Kişilik ile İş Tatmini ve Tükenmişlik Arasındaki Korelasyon

3.2.5. Büyük Beş Kişilik ile Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon:

Tablo 8’den elde edilen sonuca göre, duyarsızlaşma ile beş büyük kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü korelasyon vardır. Özellikle dışa dönüklük ($r=,744$) ve deneyime açıklık ($r=$

,923) değişkenlikleriyle duyarsızlaşma arasında güçlü düzeyde korelasyon değerleri saptanmıştır. Sadece Nevrotiklik değişkeniyle duyarsızlaşma arasında istatistiksel veri olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,273$; $p=,032$). Bu da duygusal olarak daha dengesiz ve stresli olan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunu daha yoğun yaşayacaklarını göstermektedir. Bununla birlikte daha dışadönük özelliği olanlar da daha duyarsız olduğu anlaşılmıştır.

Kişisel başarı duygusu ile beş büyük kişilik özellikleri arasında pozitif ve güçlü korelasyon vardır. En yüksek korelasyon, uyumluluk, nevrotiklik ve dışa dönüklük bulgularıyla gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerde; sosyal ilişkilerinde uyumlu, dışa dönük ve duygusallığı yüksek olanlar mesleklerinde kendilerini daha başarılı hissetme eğiliminde olmaktadır. Daha dışa dönük kişilik özelliği gösteren öğretmenler daha çok kişisel başarı duygusu hissediyor ($r=.637$).

		DIŞA DÖNÜK	NEVROTİK	SORUMLULUK	UYUMLULUK	DENEYİME AÇIK
DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK	Pearson Korela. Katsayı	,123	,154	,094	,033	-,021
	Anlamlılık (2-tailed)	,354	,232	,467	,825	,873
	Katılım. Sayısı (N)	59	62	62	47	62
DUYARSIZLAŞMA	Pearson Korela. Katsayı	,744**	,273*	,737**	,648**	,923**
	Anlamlılık (2-tailed)	,000	,032	,000	,000	,000
	Katılım. Sayısı (N)	59	62	62	47	62

KİŞİ BAŞARI	Pearson Korela. Katsayı	,637**	,645**	,642**	,686**	,409**
	Anlamlılık (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001
	Katılım. Sayısı (N)	59	62	62	47	62

Tablo 8: Kişilik ile Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Arasındaki Korelasyon

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

Bu bölümde anket sonucuna göre elde edilen bulgular doğrultusunda genel bir değerlendirme yapılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin demografik değişkenleriyle beş büyük kişilik özellikleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ortaya çıkan ilişkiler yorumlanmıştır.

4.1.Genel Değerlendirme:

Katılımcılar görev yaptıkları okul türlerine göre değerlendirildiğinde; en yüksek oranın %29,03 ile lisede, ardından da %27,42 ile özel eğitim kurumlarında çalıştıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmen oranı %17,74 iken, diğer okul türlerinde görev yapanların oranı %9,68 olarak belirlenmiştir. Ortaokul ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin oranları ise en alt sırada ve %8,06 düzeyindedir.

Branş öğretmenlerinin oranı diğer gruplara göre daha yüksektir (%53,23). Diğer alanlarda görev yapanlar %25,81; sınıf öğretmenleri (%11,29) ve okul öncesi (%9,68) öğretmenleri ise üçüncü ve dördüncü sırada yer almaktadır.

Bu dağılım, ankete katılımının çeşitli öğretim kademelerinden ve alanlardan gelen öğretmen görüşlerine dayandığını göstermekle birlikte yoğunluk lise branş ve özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında, çoğunluğun %69,35 ile lisans mezunu, %25,81' nin de yüksek lisans derecesine sahip olduğu tespit edilmiştir. En alt katmanda ise %1,61 oranıyla doktora yapanlar olmuştur. Diğer kategorisinde yer alanlar ise %3,23'lük bir dilimi oluşturmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin büyük bir kısmının lisans seviyesinde mesleki yeterlilik kazandığını, ancak belirli bir oranın akademik gelişimlerini lisansüstü (%27,42) düzeyde sürdürdüğünü göstermektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin yoğun olarak lise ve özel eğitim kurumlarında (%56,45) görev yaptıkları sonucuna varılmıştır. Bunun da çalışılan okul kültürü, iş ortamı, yönetici pozisyonundaki kişilerle olan ilişkiler gibi faktörlerin iş tatminini etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca

demografik değişkenlerin, beş büyük kişilik özellikleri ve iş tatmini düzeylerinde bireyler arasında farklılıkların oluşmasına zemin hazırladığı görülmüştür.

4.2.Demografik Değişkenlere Göre Kişilik Özellikleri:

Anket sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük beş faktör kişilik özelliklerinin demografik değişkenler doğrultusunda farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet, medeni hal, yaş, eğitim durumu, deneyim süresi gibi değişkenlerin bireylerin kişilik boyutları üzerinde belirleyici etkilerinin var olduğu ve öğretmenlerin mesleki yaşantılarını etkilediği anlaşılmıştır.

Ortaya çıkan bulgulara göre, özellikle cinsiyet değişkeni açısından; dışa dönüklük deneyime, açıklık ve uyumluluk boyutlarında istatistiksel veri olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin uyumluluk düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkarken; deneyime açıklık düzeylerinde her iki cinste de anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Dışa dönüklük puanlarının iki grupta da ortalamanın üzerinde olması, öğretmenlik mesleğin doğası gereği sosyal etkileşim becerilerin güçlü olduğunu göstermektedir.

4.3. Kişilik, Tükenmişlik ve İş Tatmini Arasındaki Genel İlişkiler:

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında; duygusal tükenme boyutunun kadın öğretmenler de tüketmenin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Korelasyon analizleri, kişilik özelliklerinin hem iş tatmini hem de tükenmişlik boyutlarıyla anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Dışa dönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık, sorumluluk gibi büyük beş kişilik özelliklerinin kişisel başarıyla güçlü ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

İş tatmini ve tükenmişlik arasındaki ilişki ise; duygusal tükenme arttıkça iş tatmini düzeyi azaldığı tespit edilmiştir.

Yapılan ankette ortaya çıkan bulgularda öğretmenlerin çalışma hayatında sadece çalıştığı kurumla değil, aynı zamanda bireysel ve psikolojik özelliklerden de etkilendiği saptanmıştır. O yüzden değişkenlerin bir bütün olarak ele alınması gerektiği değerlendirilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Sonuç:

Yapılan bu çalışmada; iş yaşamında öğretmenlerin büyük beş kişilik özellikleriyle iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler, kavramlarla, literatür taramalarıyla ve yapılan anketle incelenmiştir. Bulgular elde edildikten sonra öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş tahminleriyle doğrudan ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle dışa dönüklük ve deneyime açıklık gibi olumlu kişilik özelliklerinin iş doyumunu arttırdığı; nevrotiklik ve duyarsızlaşma gibi boyutların ise tükenmişlik düzeyini etkilediği saptanmıştır.

Tükenmişlik konusunda da cinsiyet değişkeninin öne çıktığı; kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel başarı duygusunu hisseden öğretmenlerin, kişilik özelliklerinin ise; pozitif olarak dışadönüklük, deneyime açıklık ve uyumluluk olduğu anlaşılmıştır.

Bu çalışmada bulunan bulgular, Costa ve McCrae'nin (1992) büyük beş faktör kişilik özelliklerinin, iş tatmini, stresle başa çıkma ve tükenmişlik üzerine etkili olduğunu savunan teorik çalışmalarıyla örtüşmektedir. Ergün Çelebi (2020)'ye göre; çalışanların iş tatmini ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler var olup dışa dönüklük ve sorumluluk gibi özelliklerin iş tatminiyle pozitif yönde bir bağlantısı olduğu tespit edilmiştir.

5.2.Öneriler:

Alan yazıları ve ankete katılan öğretmenlerden de yola çıkarak iş yaşamında öğretmenlerin, iş tatminleri ve kişilik özellikleri arasındaki bağlantı için, bu konuda çalışacaklara öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Duygusal tükenmişlik konusunda cinsiyet bazlı farklılıkların göz önünde olması, kurum yöneticilerinin kadın öğretmenlere daha duyarlı olması, konuyla ilgili rehberlik sistemlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.
2. Çalışma yaşamında öğretmenlerin, büyük beş kişilik özellikleri ve iş tatmini arasında olan bağlantıdan dolayı; insan kaynakları politikalarının, öğretmenlerin güçlü yönlerini ortaya çıkaracak ve destekleyecek çalışma ortamlarının düzenlenmesi önerilmektedir.

3. Bakanlık tarafından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler planlanırken; iş tahminlerini arttırıcı, tükenmişliği azaltıcı programların geliştirmesi, öğretmenlerin görevlerinde daha etkin rol almalarını arttıracaktır.
4. Yapılacak olan kurum içi eğitimlerde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı gibi, bazı kişilik özelliklerindeki ilişkiden dolayı stres yönetimi ve kişisel farkındalık eğitimlerine ağırlık verilmesi öğretmenlerin iş performanslarını yükseltecektir.
5. Nicel bulgularının yanı sıra bireysel öğretmen görüşleri alınarak nitel veri toplanmasıyla daha derinlemesine bir araştırma, alan yazınına katkı sunabilir. Böylelikle daha öznel deneyimlerle desteklenerek, daha detaylı bir araştırma yapılabilecektir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi* (m.ö. 1000-m.s. 2013). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan günümüze*. Pegem Akademi.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü Gazi Orta Öğretmen Okulu Ve Eğitim Enstitüsü* (1926-1980). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Altunkaynak, M. (2023). *Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni*.
<https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925&refresh=62dd2619baa171658660377> (Erişim Tarihi: 25.03.2025)
- Avrupa Parlamentosu ve AB Konseyi (2006). *18 Aralık 2006 tarihli Yaşam Boyu Öğrenme İçin Temel Yetkinlikler Tavsiyesi*. Avrupa Birliği Resmî Gazetesi, L394,10-18.
- Ayhan, H. (1995). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınları
- Beydağ, M. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ile hayat memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi
- BCA. 180.09.0.0/78.382.1.3-5, 73, 127.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin Toplumsal/ Mesleki Roller ve Statüsü*. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne
- Bozbayındır, F. (2019). *Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deveci B. (2020). *Beş faktör kişilik özelliklerinin iş doyumunu ve yaşam doyumuna etkisi: turist rehberleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı).

- Duyar H. (2024). *Beş büyük kişilik özellikleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: aile sağlık merkezleri örneği*. (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Eğimli, A. T. (2009). *Çalışanlarda iş doyumu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma*. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi.
- Erdoğan, M. (2021). *Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Reform Süreci*. Eğitim ve Toplum Dergisi, 19(2), 45-67.
- Ergün Çelebi, R. (2020). *Çalışanların iş tatmini ve performans arasındaki ilişkide beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir araştırma* (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Günay, D., & Akyol, H. (2021). “*Türkiye’de eğitim reformları ve politikaları*”. Eğitim ve Bilim Dergisi, 46(207), 231-250.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nu Türkçeye uyarlama çalışması*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi
- Kanad, H.F. (1941). *Pedagoji*, Ankara. Gazi Terbiye Enstitüsü Neşriyatı
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (30. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kart, N. M. (2002). “*Yetişkin Bağlanma Stillerinin Bazı Bilişsel Süreçlerle Bağlantısı*” Ankara Üniversitesi Doktora Tezi
- Kart, N. M. (2024). *Çalışma Yaşamında Davranış ve Kişilik [Ders notları]*. Ankara Üniversitesi, Uzaktan Eğitim, İnsan İlişkileri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı, 2024-2025 Güz Dönemi.
- Kavcar, C. (2020). *Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Türkiye’de Uygulamalar*. Eğitim Bilimleri Araştırmaları, 15(1), 12-34.
- Kaya, N. (2013). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kongar, E. (2003). *21. yüzyılda Türkiye: 2000'li yıllarda Türkiye'nin toplumsal yapısı*. Remzi Kitabevi.

MEB (2012). *4+4+4 Eğitim Sistemi Hakkında Rapor*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2012). *On İki Yıl Zorunlu Eğitim Hakkında Rapor*. Milli Eğitim Bakanlığı

MEB, (2020). *Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platformları bilgileri*.

<http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr> (Erişim Tarihi: 25.03.2025)

MEB, (2018). *Türkiye'de eğitim göstergeleri 2018*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Öztürk, C. (1998). *Dünden bugüne Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Öztürk, C. (2007). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Personality: Theory and Research*. Wiley. Akt. Yıldız, 2019.

Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2007). *Kişilik özelliklerinde yaşam boyu ortalama düzey değişimlerinin desenleri*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 1-27.

Selvi, K. (2022). *“Öğretmenlik mesleği ve mesleki yeterlilikler”*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 28(3), 87-105.

Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. & Kartal, S. E. (2012). *Öğretmenlik Mesleğinin Gündemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bartın ili örneği)*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Sevi E.S. (2009) *“Psikobiyolojik kişilik modeli ve beş faktör kişilik kuramı”* Ege Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Öğretmen iş tatmini ve öğretmenlik mesleğini terk etme motivasyonu: Okul bağlamı, aidiyet duygusu ve duygusal tükenmişlikle ilişkiler*. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. (Akt; Kuru, 2015)
- Somer, O. (1998). *Türkçe 'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-312.
- Somer, O. ve Goldberg, L.R. (1999). *The structure of turkish trait descriptive adjectives*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431-450.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Süren, S. (2015) *“Banka çalışanlarında tükenmişlik ve beş büyük kişilik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması”* Balıkesir Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Şişman, M. (2020). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Pegem Akademi.
- Tan, A., Ayabil, B., Esmertil, O., Arslan, S., Turunç, A., & Bekiz, H. (2023). *Öğretmenlerin iş tatmininin bireysel ve örgütsel yordayıcıları: Nitel bir analiz*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Taşdemirci, E. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- TEDMEM (2022). *Türkiye Eğitim Raporu 2022*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TÜİK (2022). *Türkiye 'de Eğitimde Fırsat Eşitliği Raporu*. Türkiye
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti. (1341). *1339-1340 ders senesi ihşaiyat mecmuası*. İstanbul.
- Ünal, U. ve Birbudak, T. S. (2013). *İstanbul Dârulmuallimîni (1848-1924)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yakupoğlu, A. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin çalışma performanslarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalap H.ve Gaziöglu M. (2023). *Türk Eğitim Sisteminde Dijitalleşmeye Yönelik Uygulamalar*. Manas Araştırma Dergisi,12.

YÖK (2023). *Yükseköğretim İstatistikleri*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

EKLER

Ek-1: Anket Soruları

Ek-1A: Demografik Özellikler :

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

AÇIKLAMA

Bu anket çalışma yaşamında öğretmenlerin beş büyük kişilik özellikleriyle iş tatmini arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamak amacıyla yüksek lisans bitirme projesi kapsamında düzenlenmiştir. Cevaplarınız gizli tutulacaktır.

1. Cinsiyetiniz nedir?

- a) Kadın b) Erkek c) Belirtmek istemiyorum

2. Medeni haliniz nedir?

- a) Bekar b) Evli c) Boşanmış d) Belirtmek istemiyorum

3. Yaş aralığınız nedir?

- a) 21-30 b) 31-40 c) 41-50 d) 51-60 e) 61 yaş ve üzeri

4. Hangi tür bir okulda görev yapıyorsunuz?

- a) Okul öncesi b) İlkokul c) Ortaokul d) Lise e) Özel eğitim kurumu f) Diğer

5. Eğitim verdiğiniz alandaki branşınız nedir?

- a) Okul öncesi öğretmeni b) Sınıf öğretmeni c) Branş öğretmeni d) Diğer

6. Eğitim durumunuz nedir?

- a) Lisans b) Yüksek Lisans c) Doktora d) Diğer

7. Öğretmenlikte kaç yıl deneyiminiz var?

- a) 0-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl f) 21 yıl ve üzeri

8. Görev yaptığınız kurum türü nedir?

- a) Devlet okulu b) Özel okul c) Rehabilitasyon merkezi e) Diğer

EK-2: ÖLÇEKLER

EK-2A: Beş Faktör Kişilik Envanteri

Aşağıdaki ifadelerle ne ölçüde hemfikir olduğunuzu her soruya tek yanıt vererek belirtiniz:

	KENDİMİ BİRİ OLARAK GÖRÜYORUM	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Konuşkan					
2.	Başkalarında hata bulmaya eğilimli					
3.	Bir işi titiz yapan					
4.	Depresyonda, hüzünlü					
5.	Yeni, orijinal fikirler üreten					
6.	Sosyal ilişkilerinde yakınlaşmaktan kaçınan					
7.	Yardımsöver ve diğerlerine karşı bencil olmayan					
8.	Bazen dikkatsiz olabilen					
9.	Rahat ve stresle başa çıkabilen					
10.	Birçok farklı konuya meraklı					
11.	Enerji dolu					
12.	Başkalarıyla kavga başlatan (kavgacı)					
13.	Güvenilir bir çalışan					
14.	Gergin olabilen					
15.	Zeki, derin düşünen					
16.	Çevresine coşku yayan					

17.	Bağışlayıcı, affedici bir yapıya sahip					
18.	Dağınık olmaya eğilimli					
19.	Endişeli					
20.	Canlı bir hayal gücü olan					
21.	Kolaylıkla sessizleşebilen					
22.	Genellikle güvenilir					
23.	Tembelliğe eğilimli					
24.	Duygusal olarak çabuk değişmeyen, kolay üzülmeyen					
25.	Yaratıcı					
26.	Kendini kabul ettiren, güçlü bir kişiliğe sahip					
27.	Soğuk ve mesafeli olabilen					
28.	Başladığı işi azimle, bitirene kadar sürdüren					
29.	Birdenbire canı sıkılabilen					
30.	Sanatsal ve estetik deneyimlere değer veren					
31.	Bazen utangaç ve duygularını pek dışa vurmayan					
32.	Hemen herkese karşı düşünceli ve nazık					
33.	İşleri etkin bir biçimde yapan					
34.	Gergin durumlarda sakin kalabilen					
35.	Rutin işleri tercih eden					
36.	Cana yakın, sosyal					

37.	Başkalarına karşı bazen kaba					
38.	Planlar yapan ve onlara uyan					
39.	Kolayca gerginleşen					
40.	Fikir yürüten ve fikirlerini açıklamayı seven					
41.	Sanata ilgisi az olan					
42.	Başkaları ile işbirliği yapmayı seven					
43.	Dikkati kolay dağılılabilen					
44.	Sanat, müzik ve edebiyatla ilgili					

EK-2B: Maslach Tükenmişlik Envanteri:

Aşağıdaki ifadelerle ne ölçüde hemfikir olduğunuzu her soruya tek yanıt vererek belirtiniz.

		Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2.	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3.	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4.	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5.	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6.	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7.	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8.	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9.	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10.	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11.	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12.	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13.	İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.					
14.	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					

15.	İşim gereği karşılaştığım insanların ne olduğu umrumda değil.					
16.	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17.	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum..					
18.	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19.	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20.	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21.	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.					
22.	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

EK-2C: Minnesota Doyum Ölçeği:

Aşağıdaki ifadelerle ne ölçüde hemfikir olduğunuzu her soruya tek yanıt vererek belirtiniz.

		Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1.	Bana meşguliyet sağlaması bakımından					
2.	Tek başıma çalışma olanağının olması bakımından					
3.	Arasına değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
4.	Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından					
5.	Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı açısından					
6.	Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7.	Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
8.	Bana iş güvencesi sağlaması bakımından					
9.	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam açısından					
10.	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11.	Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
12.	İş ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından					
13.	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından					
14.	İş içinde terfi olanağının olması bakımından					
15.	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					
16.	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından					

17.	Çalışma şartları açısından					
18.	Çalışma arkadaşlarımlın birbirleriyle anlaşması bakımından					
19.	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından					
20.	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM BİLGİLERİM:

16.09.1969 Ankara doğumluyum. 1992 yılında, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Hindoloji Anabilim Dalını birincilikle bitirdim. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Hizmetler bölümü ön lisans diplomamı 2018 yılında aldım. 2020 yılında Anadolu Üniversitesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstriyel İlişkiler bölümünden mezun oldum.

SERTİFİKA PROGRAMLARI:

Atölye Tempo- Kişisel Gelişim Kursu (1996-2001); Başkent Üniversitesi – İleri Seviye Yaşam Koçluğu; NLP; Evlilik ve İlişki Danışmanlığı (2020); Rodos Grup – Diksiyon, Beden Dili, Etkili İletişim (2015); Milli Eğitim Bakanlığı-Yaşam Boyu Öğrenme G.M.-Özel Eğitim Uygulamaları (2017); Çağdaş Drama Derneği – Yaratıcı Drama Atölyesi (2009); ABB- Yazarlık Atölyesi (2021); Ressam ve Yazar Leyla SABAH- Resimle İç Gelişimi (2023-Halen)

GÖNÜLLÜ DENEYİMLERİM VE SOSYAL KATILIM:

LÖSEV (2006 – Halen): “Canım Kardeşim” projesinde 4 yıl ortaokul ve etüt öğretmenliği. Türkçe ve Dil Anlatım dersleri, kitap okuma kulüplerini oluşturma ve sürdürme; TOG Vakfı (2019 – 2020): Girişimcilik ve yaşam koçluğu sunumları, çalıştay katılımları; KİDGED (2020- 2021): Proje koordinatörlüğü, ev hanımlarına sunumlar: yaşam koçluğu, kaliteli yaşam, çocuk ve ergen iletişimi, etkili iletişim, zaman yönetimi anlatımları; çocuklar için oyun atölyeleri, akıl-zeka oyunlarına aktif katılım; KIZILAY (2018- 2021) Çeşitli gönüllü etkinlik ve çalışmalarına aktif katılım.

YABANCI DİLLER:

İngilizce- B2; Sanskrit ve Hindu Dili- Lisans düzeyinde

24 yıllık farklı alanlarda çalışma hayatı tecrübesine sahibim. Eğitim ve pazarlama/ kurucu ortaklık gibi alanlarının yanı sıra özel sektörde yöneticilik ve girişimcilik deneyimim bulunmaktadır. A.Ü. TÖMER’de yabancılara Türkçe eğitimi vererek başladığım kariyerime, bilişim sektöründe satış müdürlüğü ve bir teknoloji firmasının kurucu ortaklığı, çalışanı olarak devam ettim. Eğitim alanına geri dönerek toplamda 6,5 yıl öğretmenlik yaptım; halen M.E.B. Süha Alemdaroğlu Özel Eğitim Okulu’nda ücretli özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

ÖZET

“Çalışma yaşamında öğretmenlerin büyük beş kişilik özellikleriyle iş tatmini arasında nasıl bir ilişki vardır?” araştırma sorusuyla başlayan bu çalışmayla; öğretmenlerin kişilik özellikleriyle iş tatminleri düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılıp analiz edilmiştir.

Nicel olarak yapılan bu çalışmada, anket yoluyla veriler toplanmıştır. Katılımcıların kişilik özellikleri, iş tatmini ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üç ana veri toplama aracı kullanılmıştır: “Beş Büyük Kişilik Envanteri”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği”. Anket daha önce belirlenen sekiz adet sorudan oluşan demografik özelliklerle başlatılmıştır.

Ankete, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ve ilçelerinde çeşitli eğitim kademelerinde ve branşlarda, disiplin cezası almamış, en az üç yıllık öğretmenlik yapan, altmış iki birey katılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. Ayrıca tek yönlü varyans analizi olan ANOVA ve Pearson korelasyon analizlerinden de faydalanılmıştır. Verilerin analizinde güvenilirlik katsayısı $p < .05$ olarak tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularında, özellikle duygusal tükenmişlik düzeyinin kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Duygusal tükenmişlik düzeyi azaldıkça iş doyumunun arttığı; duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi arttıkça iş tatmininin yükseldiği tespit edilmiştir. Büyük beş kişilik kuramının özelliklerinden, bireyin deneyime açıklık düzeyi arttıkça doyum da arttığı ($r = .394, p < .05$); dışadönüklüğü yükseldikçe iş tatmininin de yükseldiği, dolayısıyla aralarında pozitif açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusu ile beş büyük kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü korelasyonun olduğu sonucuna varılmıştır. Daha dışadönük ve nevroitik bireylerin daha duyarsız oldukları görülmüştür. Daha dışadönük özelliğe sahip öğretmenler daha çok kişisel başarı duygusu ($r = .637$) hissettiği görülmüştür.

Elde edilen bulgular daha önce alan yazında yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Büyük beş kişilik modelinin iş tatmini ve tükenmişlik üzerinde anlamlı bir rolü olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Dışa dönük, sorumluluk ve açıklık düzeyleri yüksek olanların iş tatmininin daha yüksek ve daha dayanıklı oldukları yönündeki önceki bulgular bu

çalışmayı da desteklemektedir. Bu proje ileride, kişilik ve iş tatmini arasındaki bağlantıyı inceleyecek çalışmalara zemin teşkil edebilecek kapsamdadır.

Anahtar Sözcükler: Büyük Beş Kişilik Özelliği, tükenmişlik, iş tatmini, eğitim, öğretmenler, kişisel başarı duygusu, eğitim,

ABSTRACT

By this study which initiated with the research question “What is the relationship between the Big Five personality traits and job satisfaction among teachers in professional life is aimed to analyze the relationship between teachers’ personality traits and their levels of job satisfaction.

In this research which was done using a quantitative method, data was collected through questionnaire. Three primary data collection tools were used to examine the relationship between participants’ personality traits, job satisfaction, and professional burnout levels: the "Big Five Inventory (BFI)", the "Maslach Burnout Inventory", and the "Minnesota Job Satisfaction Questionnaire". The questionnaire was started with eight demographic items determined in advance.

A total of 62 teachers who are actively employed in various educational stages and branches in Ankara province and districts and who have had no disciplinary records and have had minimum of three years of teaching experience participated in the study during the 2024–2025 academic year. The data were analyzed using SPSS 26 software. Also, statistical techniques such as one-way ANOVA and Pearson correlation analysis are used. The factor of reliability is determined as $p < .05$ in the analysis of the data.

The findings indicated that especially emotional exhaustion levels were higher among female teachers. It is observed that emotional exhaustion decreased, job satisfaction increased and increase in depersonalization and personal accomplishment are associated with higher job satisfaction. It is also seen that a significant positive correlation was observed between eagerness to experience and job satisfaction ($r = .394, p < .05$), and between extraversion and job satisfaction. Therefore, depersonalization and personal accomplishment were positively correlated with Big Five personality traits. Teachers with higher levels of extraversion and neuroticism tended to experience more depersonalization. It was also found that more extraverted teachers experienced a greater sense of personal accomplishment ($r = .637$).

The results are consistent with previous studies in the literature. The significant role of the Big Five personality model in job satisfaction and burnout is understood and seen again one more time. Prior findings that individuals with high levels of extraversion, conscientiousness, and openness report higher satisfaction and greater resilience are also supported by this research. This

study may provide a foundation for future research exploring the connection between personality traits and job satisfaction in the field of education.

Key words: Big Five Personality Traits, burnout, job satisfaction, education, teachers, emotional exhaustion, Personal Accomplishment, depersonalization.