

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article  
Geliş Tarihi / Date Received : 01.09.2019  
Kabul Tarihi / Date Accepted : 25.02.2020  
Yayın Tarihi / Date Published : 06.03.2020



<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930>

## ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK TİPLERİ İLE MESLEĞE YABANCILAŞMA ARASINDAKİ İLİŞKİ

Taner ATMACA<sup>1</sup>

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama desenine göre yürütülen çalışmada Düzce ilinde görev yapan 663 öğretmenden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Öğretmenlerin kişilik tipleri Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ile belirlenmiştir. Bunun yanında kullanılan mesleğe yabancılaşma ölçeği ile de öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kişilik tipleri ile yabancılaşma arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre en fazla görülen kişilik tipleri sırasıyla yumuşak başlılık, dışa dönüklük, deneyime açıklık, sorumluluktur. En az görülen kişilik tipi ise nevroziktir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun kademesi ile yabancılaşma arasında anlamlı fark vardır ve en yüksek düzey yabancılaşma lise öğretmenlerindedir. Mesleği severek yapmayan öğretmenlerin de yabancılaşma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ve mesleğini severek yapanlara göre daha yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim durumu, eğitim fakültesi mezunu olup olmama, kadro türü, mesleki kıdem, yaş aralığı bakımından ise anlamlı farklılık yoktur. Nevrotik kişilik tipi baskın öğretmenler daha fazla mesleki yabancılaşma içindedir. Öğretmenlerin kişilik tiplerinden dışa dönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık mesleğe yabancılaşma ile negatif ve anlamlı korelasyon içindedir. Bunun yanında nevrozik kişilik tipi ile mesleğe yabancılaşma arasında pozitif ve anlamlı korelasyon vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılaşma, Kişilik tipleri

## THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERSONALITY TYPES OF TEACHERS AND ALIENATION FROM THE PROFESSION

### ABSTRACT

The aim of this research is to determine the relationship between the personality types of teachers and their alienation from the profession. This research was modeled according to relational descriptive pattern and data collected from 663 teachers working in Düzce. Personality types of the teachers were analyzed by Adjective Based Personality Test. Besides, the alienation scale of the profession was used to evaluate the level of alienation of teachers to the profession. In addition, the relationship between the personality types of teachers and alienation is examined. According to the findings of the study, the most common personality types among teachers are tender-mindedness, extroversion, openness to experience and responsibility. The least common personality type is neuroticism. According to the results of the study, there is a significant difference between the level of school and the alienation of the teachers. Alienation is highest in high school teachers. Besides, it is seen that there is a significant difference in the alienation level of teachers who do not like the profession. There is no significant difference in terms of gender, education level being a graduate of Faculty of Education, type of staff, professional seniority, age. It is seen that teachers with high neurotic personality traits have significantly more professional alienation. There is a negative and significant correlation with extroversion, tender-mindedness, responsibility, and alienation from the profession. In addition, there is a positive and significant correlation between neurotic personality type and alienation from the profession.

**Keywords:** Alienation, Personality Types

<sup>1</sup> Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, taneratmaca@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>

## 1.GİRİŞ

Eğitim bilimlerinde son zamanlarda yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin kişilik tipleri ile öğretim performansları, sınıf yönetimi, öğretim metotları mesleğe bağlılık, meslek aidiyeti, mesleki kimliklenme, mesleki tükenmişlik, mesleki motivasyon gibi değişkenlerin ilişkilendirildiği görülmektedir (Demir, Demir & Bolat, 2017; Jugovic, Marusic, Ivanec & Vidovic, 2012; Kim, Jörg & Klassen, 2019; Nkomo & Fakrogha, 2016; Shabani & Ghasemian, 2017; Voinea & Palaşan, 2014). Yapılan çeşitli alan araştırmaları öğretmenlerin daha iyi bir mesleki beceri geliştirmesinde, etkili öğretim stratejileri üretmelerinde ve mesleki doyum elde etmelerinde iyi bir alan bilgisine ek olarak pedagojik yeterliklere sahip olmanın ve mesleğe kendini adamanın yanı sıra öğretmenliğe uygun kişilik tiplerine sahip olunması gerektiğini de ortaya koymaktadır (Benekos, 2016). Öğretmenlik mesleği ile örtüşecek nitelikte kişilik tipi taşıyan öğretmenlerin bir dizi olumlu eylem içerisinde oldukları çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bunlar arasında sınıf içi öğrenme atmosferlerini daha nitelikli hale getirmeleri, etkili iletişim becerileri sergilemeleri, öğrencilerin kalıcı öğrenme davranışları için çalışmaları, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artıracak şekilde davranışları başta gelmektedir (Belanger & Longden, 2009; Young & Shaw, 1999).

Öğretmenlerin kişilik tipleri sadece sınıf içindeki öğrenme ve öğretme performanslarını etkilememekte, aynı zamanda öğrenci-öğretmen ilişkilerini de etkilemektedir (Andabai, 2013). Ayrıca, pozitif kişilik tipleri baskın olan öğretmenlerin mesleki değerlere önem verdiği, mesleğinin gereklerini yerine getirecek içsel motivasyonu ürettiği, sorumlu olduğu öğrencilerin bilişsel-duyuşsal gelişimlerini destekleyecek stratejiler ürettiği, öz yeterliklerini güçlendirdiği araştırma bulguları ile ortaya konulmaktadır (Djigic, Stojiljkovic & Doskovic, 2013; Eryılmaz, 2014). Bunun yanında, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve becerilerini artıracak türden profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmaları ve bu toplulukların bir parçası olarak kendilerini öğretmenlik mesleğinde daha yetkin hale getirmeleri ile kişilik tiplerini bağdaştıran bir dizi çalışmaya literatürde rastlamak mümkündür (Benoliel & Schechter, 2017; Graham, 2007; Jones, 2014). Ancak pozitif kişilik tipleri baskın olmayan öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları, yılmazlık düzeyleri ve mesleki motivasyonları beklendiği kadar yüksek düzeyde çıkmadığından ve tükenmişlik düzeyleri de yüksek olduğundan bu öğretmenlerin mesleğe yabancılaştırma düzeyleri de artış göstermektedir (Thomson, 1995). Literatürde yer alan pek çok araştırmada öğretmenlerin mesleğe yabancılaştırmasını etkileyen faktörlere rastlamak mümkündür. Bunlar arasında mesleki profesyonellikten yoksun olmak (Yorulmaz, Altınkurt & Yılmaz, 2015), öğretmenlerin istihdam biçimleri (Tsang, 2018), okuldaki iş yaşamının kalitesi (Akar, 2018), düşük iş tatmini (Deveci-Şirin & Şirin, 2015), örgütsel adalet ve örgütsel politikalar (Nojabae & Ahmadi, 2014) gibi etkenleri görmek mümkündür.

### Kişilik ve Öğretmenlerin Kişilik Tipleri

Literatür içerisinde kişiliğin, bireyin tutarlılık içeren davranış kalıpları olarak ifade edildiği görülmektedir (Burger, 2016). Bireyde kişiliğin meydana gelmesinde etkili hem genetik faktörlerden hem de çevresel ve kültürel faktörlerden söz etmek mümkündür. Birey, içinde doğduğu ve yaşadığı aile ve sosyal çevrenin etkisi ile kişilik tiplerini zaman içerisinde belirgin hale getirmektedir. Doğuştan getirilen özelliklerin değiştirilmesi biyolojik nedenlerden dolayı oldukça zordur ancak sonradan edinilen özellikler zaman içerisinde ortaya çıkan şartlara göre değişim gösterebilmektedir.

Kişilik tiplerinin bireyin çalıştığı işe ve sosyal çevresine ilişkin algılamasını ve değerlendirmesini etkilediği düşünülmektedir (Sudak & Zehir, 2013). Profesyonel bir meslek olarak öğretmenliğe ilişkin mesleki pratikler de bu mesleği yapanların kişilik tiplerinden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenebilmektedir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Uzun bir süreci kapsayan eğitim-öğretim faaliyetleri büyük ölçüde öğretmenlerle öğrencilerin etkileşimine dayanmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin kişilik tipleri bu etkileşimin odağında bulunmaktadır ve bu tiplerin süreçte önemli yer tuttuğu düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin kişilik tipleri eğitim öğretim etkinliklerini kolaylaştırabileceği gibi zaman zaman da güçleştirebilmektedir. Eğitim-öğretim sürecindeki etkileşimin paydaşların kişilik tipinden etkilenmesi kaçınılmaz olduğu gibi bir mesleği yaparken de bireyin kişilik tipleri ile mesleğin gerekleri arasındaki uyum oldukça önemlidir. Bireyin, kendi kişilik tiplerinin yanı sıra mesleğin gerektirdiği içsel motivasyon, uyum farkındalığı, mesleki çekicilik, kişisel gelişim ve kariyer planı arasında da uyum olması beklenmektedir (Külahoğlu, 2000). Öğretmenler; düşünsel tutumları, duygusal refleksleri, kişilik tipleri ve çeşitli alışkanlıkları ile öğrencileri etkileyebilmektedir. Öğrenciler çoğu zaman, öğretmenlerin işlediği konudan daha fazla, onların konuya yaklaşım tarzına, olgu ve olaylara kattıkları yorumlara ve davranışlarına dikkatlerini yönlendirmektedir (Kalafat, 2012).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği çeşitli özellikler ile bu mesleği seçen bireylerin kişilik tipleri arasında önemli sayılabilecek ölçüde uyumun yakalanamaması durumunda öğretmenliğe ilişkin çeşitli rollerin yerine getirilmesinde bazı zorluklar yaşanabilmektedir. Kişilikleri ile öğretmenliğin meslek özellikleri arasında tam uyum sağlayamayan öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sürücü & Ünal, 2018). Buna ek olarak, öğretmenlik mesleğinin değer

kodları arasında bulunan sevecen, empatik, hoşgörülü-sabırlı, mizahi yönü güçlü, sürekli öğrenen, öğrenciyi cesaretlendirici, önyargısız, farklılıklara saygılı olma ile öğretmenlerin kişilik tiplerinin tam uyuşmaması durumunda öğretmenlerin mesleğe ve kendilerine ilişkin bir yabancılaşma içine girmeleri yüksek olasılıkla görünmektedir.

### Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma sözcüğünün etimolojisine bakıldığında Latince “alienatio” kavramından geldiği görülmektedir ve toplumdan, değerlerden, bireyin kendisinden kopmak ve uzaklaşmak olarak betimlenmektedir (Yadav & Nagle, 2012). Farklı bir tanımlamada ise yabancılaşma, bireyin sosyal ve kültürel değerlere olan bağlılığının kayboluşu ve kişiyi kontrol eden toplumsal yapıya ve mekanizmalara ilişkin yaşanan bilişsel ve duyuşsal hissizlik olarak ifade edilmektedir (Dağlı & Averbek, 2017). Bireyin topluma, işine, çevresine ve kendine olan yabancılaşması genellikle edindiği olumsuz deneyimlerin sonucunda oluşan tatminsizlik ve mutsuzlukla birlikte ortaya çıkmaktadır. Yabancılaşma kavramı özün kaybedilmesi, ümitsiz olma, güçsüzlük hali, yalnızlık içinde bulunma, ilgisiz ve kayıtsız olma, kendini yalıtma, anlamın kaybedilmesi, hoşnutsuzluk gibi duyu ve durumların bütününe içine alan bir olgu şeklinde ifade edilebilir (Seeman, 1959). Farklı bir anlatımla, yabancılaşma insanı insan olarak meydana getiren öz vasıflarını kaybetmesi ile beraber bireyin kendinden, meydana getirdiği türünden, sosyal ve kültürel çevresinden koparak fakat onların hegemonyası ve belirleyiciliği içinde yaşamını devam ettirmesidir. Yabancılaşmanın göstergeleri olarak ise soğukluk, duygusuzluk, bağlanma kabiliyetinin kaybolması, işe adaptasyonun düşmesi, geri çekilme, ilişki kurmaktan kaçınma ve izolasyondur (Erjem, 2008).

Karl Marx, yabancılaşma (*alienation*) kavramı üzerinde sıklıkla duran düşünürler arasındadır. Marx’a göre insanı diğer canlı türlerinden ayırt eden, insanın ne’liğini belirleyen insanın çalışan bir varlık olması ve yaptığı işidir (Doğan, 2008). İnsanoğlu tarihin ilk zamanlarından beri yaşayabilmek için birtakım şeylere gereksinim duymuştur. Bu gereksinimlerin karşılanabilmesi içinse bireyin bir iş üretmesi ve bunun içinse çalışması gereklidir. Marx’ın tartıştığı yabancılaşma kavramının temelinde iş ve üretim ilişkileri bulunmaktadır. İnsanın işine yabancılaşma yaşaması Marx’a göre zaman içinde hayatındaki diğer her türlü etkinliği de etkilemektedir ve bunları yabancılaşmış ilişkilere dönüştürmektedir (Kızılçelik, 1992; Marx, 1968, akt. Kızıltan, 1986). Marx, yabancılaşmanın üretim ilişkileri sürecinde de ortaya çıktığını ve sadece üretimin sonucunda ortaya çıkabilecek bir durum olmadığını da belirtmektedir. Bu durumda ortaya çıkan ürünün yanında “iş”in bizatihi kendisi de insana yabancı ve ona zarar verici bir kimlik haline dönüşmektedir (Kızıltan, 1986). Bu dönüşüm sırayla insanın kendi emeğine yabancılaşması, birbirine yabancılaşması ve kendine yabancılaşması olarak Marx tarafından ifade edilmektedir (Giddens & Sutton, 2014).

Türkçedeki anlam örüntüsü içinde değerlendirildiğinde yabancılaşma kavramını çoğu zaman yaban, yabana ait, yabancı veya başka bir şekilde öteki şeklindeki semantik karşılıkları bulunmaktadır (Kiraz, 2011). Yabancılaşmayla toplumsal bir ilişki içinde bulunan insanın (üreten, emeği bulunan) ve onun emeğinin ürünü ile bu ürünlerin toplumsal olarak dışa aktarılması (nesneleşmesi), belirlenmiş bir toplumsal sistemle kaynaşması neticesinde üreticisinden giderek uzaklaşması ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, üreticisine hegemonya kurmaya başlayan emek ve emek sahibi ilişkisi anlaşılmaktadır (Doğan, 1998).

### Eğitim Örgütleri ve Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşması

Günümüzde eğitimde yaşanan yabancılaşma olgusu eğitsel sürecin vazgeçilmez paydaşları olan öğretmenleri birinci derecede etkileyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Pugh & Zhao, 2003). Literatürde, eğitimde yabancılaşma olgusu üzerine yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, farklı faktörlerin öğretmen yabancılaşmasını hızlandırdığı ya da etkilediği belirtilmektedir. Bu araştırmalar, eğitim örgütlerinde yabancılaşma olgusu ile yönetsel yapının demokratik olmayışının (Dworkin, Saha & Hill, 2003), yetkeci yönetim anlayışının, okullardaki bürokratik yapılarının işleyişinin (Cox & Wood, 1980), mesleki tükenmişliğin (Schlichte, Yssel & Merbler, 2010) ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerinden bilişsel, duyuşsal veya davranışsal olarak uzaklaşması ve bu süreçlerin gittikçe öğretmenlere anlamsız gelmesi öğretmenlerin mesleklerini, sıkıcı ve zevksiz görmelerine yol açabilmektedir (Kurtulmuş & Karabıyık, 2016; Yıldız, Akgün & Yıldız, 2013). Bütün bunların yanında, eğitimde yabancılaşma aynı zamanda öğretmenlerin okulda dışlandıkları ve ayırma tabii tutulduklarını düşünmesi ile ve öncelikle okuldaki meslektaşlarına ve daha sonra kendisine yabancılık hissetmesi ile ifade edilebilir (Eryılmaz & Burgaz, 2011). Yabancılaşmanın tüm örgütler üzerinde etkisi olduğu gibi özellikle okullar üzerindeki etkilerinin oldukça kayda değer ölçüde olduğu söylenebilir. Öğretmenler meslek hayatları süresince sosyal, psikolojik, maddi, fiziksel ve örgütsel birçok faktörden etkilenirler. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların nitelikleri, türü, yapısı, mesleği seçme sebepleri, mesleğe atfettikleri önem, aile yaşam biçimlerini, öğretmenin örgütüne yabancılaşmasına etki eden faktörler arasında sayılabilir (Korkmaz, 2014). Her mesleğin ve iş alanının kendine göre öncelendiği değerler, etik kodlar bulunduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü mesleği

değerleri bulunmaktadır. Bu değerler, mesleği yapanların davranış örüntülerini de etkilemektedir (Ateş, 2012). Öğretmenliğin mesleki değerleri ile öğretmenlerin sahip oldukları veya olması gereken değerler arasında örtüşme olması durumunda daha başarılı bir meslek hayatı ve eğitim-öğretim süreci yürütüldüğü düşünülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları veya öncelikle mesleki değerler ile sahip olduğu kişilik tiplerinin örtüşmemesi veya birbiri ile tezat oluşturması durumunda meslekten ve kendinden uzaklaşma, mesleğe yönelik bir yabancılaşma, değersizlik hissi yaşama, meslekten kopma yaşanması kuvvetli bir ihtimaldir (Yetim & Göktaş, 2004). Bu çalışma ile öğretmenlerin kişilik tipleri ve mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki korelasyonu belirlemek amaçlanmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Belirtilen bu temel amaç etrafında bazı alt amaçlar da ortaya konulmuştur. Bunlar:

- 1- Öğretmenlerin kişilik tiplerine yönelik algı düzeyleri nedir?
- 2- Çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, mezuniyet derecesi, eğitim fakültesinden mezun olup olmama, mesleği sevme, kadro türü, yaş, okul türü, kıdem, kademe) ile öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin sahip oldukları kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, öğretmenlerin kişilik tiplerinin mesleğe yabancılaşmayla olan ilişkisini belirlemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle negatif kişilik tipleri baskın öğretmenlerin bu özelliklerinin meslekten soğumalarına yol açtığı düşünülmektedir. Ek olarak, bu türde kişilik tipleri bulunan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini çok içselleştirmedikleri ve bundan kaynaklı olarak da mesleğe yabancılaştıkları varsayılmaktadır. Bu durumun da eğitim araştırmalarıyla okul içi pedagojik yansımalar bağlamında önemli olduğu söylenebilir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, öğretmenlerin kişilik tiplerinin mesleğe yabancılaşmaları ile olan ilişkisini tespit etmek istediğinden ilişkisel tarama modeline uygundur. İlişkisel tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olarak tanımlanmaktadır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmalarda; araştırmaya konu olan problem, durum, olay ya da olgu olay kendi şartları içinde ve olduğu şekliyle ifade edilmeye çalışılmaktadır. Bu sebeple, öncelikle her iki durumun belirli değişkenler bağlamında detaylı betimlemelere yer verilmekte ve daha sonra ise ortak kriterler etrafında yapılan bu betimlemeler arasında karşılaştırma yapılmaktadır (Karasar, 2013).

### 2.2. Araştırmanın evren ve örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Düzce il merkezinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu öğretmenlerden seçilen örneklem grubu oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında basit seçkisiz örnekleme metodu kullanılmıştır. Bu örnekleme metodunda evrende bulunan her bir bireyin örnekleme dahil olma olasılığı eşit olduğundan tercih edilmiştir. Düzce’de 2017-2018 verilerine göre toplam görevli öğretmen sayısı 4458’dir (<http://duzce.meb.gov.tr/>).

Örnekleme büyüklüğünün %5 hata payı çerçevesinde hesap edilmesi neticesinde büyüklüğün en az 354 kişiden oluşması gerektiği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Fakat araştırmanın veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler de hesap edildiğinde ve belirlenen örneklem büyüklüğünün altına düşmemek ve en iyi örneklem büyüklüğüne yaklaşmak için örnekleme alınan okullardan 700 kişiye ulaşılması hedeflenmiş ancak istatistik analizine uygun olarak dönen ölçek sayısı 663 olarak kalmıştır. Bu nedenle örneklem 663 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme ilişkin demografik dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenleri*

Değişkenler		n	(%)
Cinsiyet	Kadın	463	69,8
	Erkek	200	30,2
Öğrenim Durumu	Lisans	568	85,7
	Lisansüstü	95	14,3
Eğitim fakültesi mezuniyeti	Evet	517	78,0
	Hayır	146	22,0
Mesleği severek yapma	Evet	610	92,0
	Hayır	53	8,0
Kadro Durumu	Kadrolu	594	89,6
	Ücretli	69	10,4
Yaş	21-30 yaş	252	38,0
	31-40 yaş	301	45,4
	41+ yaş	110	16,6
Okul Türü	İlkokul	278	41,9
	Ortaokul	214	32,3
	Lise	171	25,8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	224	33,8
	6-10 yıl	176	26,5
	11-15 yıl	109	16,4
	16+ yıl	154	23,2

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin çoğunluğu kadın, lisans mezunu ve eğitim fakültesi çıkışıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleklerini severek yaptıklarını belirtmiştir ve çoğunluk kadrolu öğretmendir. Yaş aralığı ağırlıklı olarak 31-40'tır. Öğretmenlerin çoğunluğu ilkökulte çalışmaktadır ve mesleki kıdemi 1-5 yıl arasındadır.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada Likert tipi ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Likert tipi ölçme araçları tutum ölçümlerinde çoğunlukla tercih edilen ölçek türleri içerisinde ve önceden belirlenen alt boyutlara, bu alt boyutların içerdiği maddelere bireylerin ne ölçüde katıldıklarını tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır.

#### Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin belirlenmesi için Bacanlı, İlhan ve Aslan'ın (2009) geliştirdikleri Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) kullanılmıştır. SDKT, pratik şekilde ve katılımcılar tarafından kısa süre içinde cevaplanabilecek niteliktedir. SDKT birbirinin tersi ifadeler içeren kırk sıfat çiftinden meydana gelmektedir. Bu sıfat çiftlerini cevaplama tekniği olarak 7'li Likert türü dereceleme kullanılmıştır. Ölçek beş alt faktör içermektedir. Bu alt faktörler Beş Faktör Kişilik Modelinin alt boyutları olan Nevrotiklik (Duygusal Dengesizlik), Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Sorumluluk ve Yumuşak Başlılık şeklindedir. SDKT'ye 1-7 arasında puan verilmektedir. SDKT'nin orijinal versiyonunda güvenilirlik düzeyi hesaplamasında Cronbach's alpha katsayıları dikkate alınmıştır. En yüksek Cronbach's alpha katsayısı Dışadönüklük alt boyutunda .89, en düşük iç tutarlık katsayısı Duygusal Dengesizlik (Nevrotik) alt boyutunda .73 olarak bulunmuştur. Diğer kişilik boyutlarının iç tutarlık katsayıları Deneyime Açıklıkta .80, Yumuşak başlılıkta .87 ve Sorumlulukta .88 çıkmıştır. Bu araştırma için yapılan hesaplamalarda da En yüksek Cronbach's alpha katsayısı Dışadönüklük alt boyutunda .87, en düşük iç tutarlık katsayısı Duygusal Dengesizlik (Nevrotik) alt boyutunda .76 olarak bulunmuştur. Çıkan değerlere bakıldığında ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksektir.

#### Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ)

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği, Eryılmaz (2010) tarafından öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplamda beş alt faktörden (Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma) oluşmaktadır. Birinci faktör (18 madde) toplam varyansın %18,4'ünü, ikinci faktör (10 madde) %10,3'ünü, üçüncü faktör (4 madde) %5,1'ini, dördüncü faktör (6 madde) %7,8'ini ve beşinci faktör (3 madde) %3,8'ini açıklamaktadır. Toplamda açıklanan varyans ise % 45,4'tür. Ölçeğin orijinalinde Cronbach's alpha katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün Cronbach's alpha katsayısının .89, ikinci faktörün .86, üçüncü faktörün .67, dördüncü faktörün .73 ve beşinci faktörün .72 olduğu görülmektedir. Bu araştırma için hesaplandığında birinci faktörün Cronbach's alpha katsayısının .85, ikinci faktörün .82, üçüncü faktörün .77, dördüncü faktörün .79 ve beşinci faktörün .82 olduğu görülmektedir. Bu araştırma için hesaplanan ölçeğin genel Cronbach's alpha değeri 0,894'tür ve ölçeğin toplam puanı üzerinden analizler yapılmıştır.

## 2.4. Verilerin analizi

Veriler araştırmacı tarafından belirlenen okullara bizzat gidilerek elde edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 22 paket programına kodlanmış ve her bir alt problem için ilgili analizler yapılmıştır. Araştırmanın analizleri yapılmadan önce bağımlı değişkene ilişkin normallik değerlerine bakılmış ve basıklık-çarpıklık değerinin  $\pm 1,96$  aralığında ve Kolmogrov-Smirnov testi sonucuna göre tüm değişkenlerin  $p > .05$  normal dağılım gösterdiği bulunmuş ve bu nedenle bu çalışmada parametrik testler kullanılmıştır.

## 2.5. Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=05.02.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2020/18

## 3. BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kişilik tiplerine ilişkin elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

#### Öğretmenlerin Kişilik Tipleri

Değişken	n	$\bar{X}$	SS
Yumuşak başlılık	663	53,15	7,15
Dışa dönüklük	663	49,04	8,78
Deneyime açıklık	663	45,42	6,36
Sorumluluk	663	39,57	5,62
Nevrotiklik	663	22,82	6,57

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tiplerine ilişkin dağılım görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler sırasıyla en çok yumuşak başlılık ( $\bar{X}= 53,15$ ), dışa dönüklük ( $\bar{X}=49,04$ ) deneyime açıklık ( $\bar{X}=45,42$ ) ve sorumlu olma ( $\bar{X}=39,57$ ) kişilik tiplerine sahipken; en az nevroitik ( $\bar{X}=22,82$ ) kişilik tipine sahip oldukları görülmektedir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki farka ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’te öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenleri arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi görülmektedir.

**Tablo 3.**

#### Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri İle Demografik Değişkenleri Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Değişkenler		n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	463	2,25	0,44	661	1,732	0,08
	Kadın	200	2,19	0,40			
Öğrenim Durumu	Lisans	568	2,20	0,41	661	1,906	0,06
	Lisansüstü	95	2,29	0,40			
Eğitim Fak. Mezuniyeti	Evet	517	2,20	0,41	661	1,870	0,06
	Hayır	146	2,27	0,44			
Mesleği Sevme	Evet	610	2,16	0,37	661	10,857	0,00
	Hayır	53	2,76	0,47			
Kadro türü	Kadrolu	594	2,22	0,41	661	1,167	0,24
	Ücretli	69	2,16	0,41			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenler arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleğe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [ $t(663) = 1,732; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,25$ ) kadın öğretmenlerden ( $\bar{X}=2,19$ ) daha fazla yabancılaşma yaşadığı görülmektedir. Farklı anlatımla erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeyi kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrenim durumu ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [ $t(663) = 1,906; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman lisansüstü mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,29$ ) lisans mezunu öğretmenlerden ( $\bar{X}=2,20$ ) daha fazla yabancılaşma yaşadığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezuniyeti açısından ele alındığında da eğitim fakültesi mezunu olan ya da olmayan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [ $t(663) = 1,870; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,26$ ) eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerden ( $\bar{X}=2,19$ ) daha fazla yabancılaşma yaşadığı görülmektedir. Mesleği sevmeye ilişkin açıdan ise öğretmenlik mesleğini severek yapanlar ile severek yapmayanlar arasında mesleğe yabancılaşma açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $t(663) = 10,857; p < .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman mesleği sevmeyerek yapan öğretmenler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=2,76 > \bar{X}=2,16$ ). Buradan hareketle mesleğini sevmeyen öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma içinde oldukları söylenebilir. Kadro türü açısından ise öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(663) = 1,167; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kadrolu öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,22$ ) ücretli öğretmenlerden ( $\bar{X}=2,16$ ) daha fazla yabancılaşma yaşadığı anlaşılmaktadır. Tablo 4'te öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri ile çeşitli demografik değişkenleri arasındaki farkı gösteren ANOVA sonuçları görülmektedir.

**Tablo 4.**

*Öğretmenlerin Mesleğe Yabancılaşma Düzeyleri İle Demografik Değişkenleri Arasındaki Farkı Gösteren ANOVA Testi Sonuçları*

Değişken	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Tukey
Mesleğe Yabancılaşma	İlkokul	278	2,17	0,40	1,682	660	0,841	4,853	0,00	1<3
	Ortaokul	214	2,21	0,41						
	Lise	171	2,29	0,43						
	Toplam	663	2,21	0,41						
	<b>Kıdem</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>Kareler Top.</b>	<b>df</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Tukey</b>
	1-5 yıl	224	2,20	0,41	0,105	659	0,035	0,198	0,89	-
	6-10 yıl	176	2,23	0,42						
	11-15 yıl	109	2,21	0,44						
	16+ yıl	154	2,20	0,39						
	Toplam	663	2,21	0,41						
	<b>Yaş</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>Kareler Top.</b>	<b>df</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Tukey</b>
	23-30 yaş	252	2,19	0,41	0,766	660	0,383	2,191	0,11	-
	31-40 yaş	301	2,25	0,42						
41+ yaş	110	2,16	0,39							
Toplam	663	2,21	0,41							

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki farkı gösteren ANOVA sonuçları görülmektedir. Çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri anlamlı olarak farklılık göstermektedir [ $F(2, 660) = 4,853; p < .05$ ]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre ilkökullü ve lisede çalışan öğretmenler arasında fark vardır ve liselerde çalışan öğretmenlerin anlamlı şekilde daha fazla mesleki yabancılaşma yaşadığı anlaşılmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında da anlamlı bir fark yoktur [ $F(2, 660) = 0,198; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksekten düşüğe ortalamaların 6-10 yıl ( $\bar{X} = 2,23$ ), 11-15 yıl ( $\bar{X} = 2,21$ ) ve 1-5 yıl ( $\bar{X} = 2,20$ ) ve 16+ yıl ( $\bar{X} = 2,20$ ) şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş değişkenleri ile mesleğe yabancılaşmaları arasında da anlamlı bir fark yoktur [ $F(2, 660) = 2,191; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksekten düşüğe ortalamaların 31-40 yaş ( $\bar{X} = 2,25$ ), 23-30 yaş ( $\bar{X} = 2,19$ ) ve 41+ yaş ( $\bar{X} = 2,16$ ) şeklinde olduğu görülmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri ve kişilik tipleri arasındaki korelasyona ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.***Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşması ile Kişilik Tipleri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi*

	1	2	3	4	5	6
<b>Değişkenler</b>						
Mesleki yabancılaşma	1	-0,296**	-0,223**	-0,254**	0,319**	-0,166**
Dışa dönüklük		1	0,387**	0,590**	-0,190**	0,660**
Yumuşak başlılık			1	0,444**	-0,325**	0,471**
Sorumluluk				1	-0,169**	0,663
Nevrotiklik					1	-0,175**
Deneyime açıklık						1

*n = 663, \*p < .05, \*\* p < .01*

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri ve algıladıkları mesleğe yabancılaşma arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları ile kişilik özelliklerinin alt boyutlarından dışa dönüklük [ $r = -0,29$ ], yumuşak başlılık [ $r = -0,22$ ], sorumluluk [ $r = -0,25$ ] ve deneyime açıklık [ $r = -0,16$ ] arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Farklı anlatımla öğretmenlerin dışa dönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık yönü güçlü olanların mesleki yabancılaşma düzeyi daha düşüktür. Kişilik tipinin diğer alt boyutu olan nevrotiklik ile öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları arasında pozitif yönlü [ $r = 0,31$ ] orta düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle nevrotik kişilik tipi baskın olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma oranı da anlamlı şekilde daha yüksek düzeydedir.

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin pozitif kişilik tiplerinin beklenen ve istenen şekilde daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Pozitif kişilik tipleri baskın öğretmenlerin öğrenme ve öğretme motivasyonları, meslek bağlılıkları, mesleğe aidiyet duyguları, örgütsel vatandaşlıkları, öğrencilerle ve meslektaşları ile olan iletişim becerileri ve profesyonel mesleki davranış geliştirme kapasiteleri daha yüksek düzeyde oluşmaktadır (Demir, Demir & Bolat, 2017; Erkan & Avcı, 2014; Şimşek & Tuzluca, 2015; Yücel & Taşçı, 2008). Öğretmenlerin kişilik tipleri arasında en az görünen ise nevrotik kişilik tipidir. Bu bulgu Çelebi ve Uğurlu'nun (2014) bulguları ile örtüşmektedir. Nevrotik kişilik duygusal dengesizliği ifade etmektedir ve öğretmenlerde olması beklenmeyen bir özelliktir. Uslu'nun (2013) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada nevrotik kişilik tipinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu negatif yordadığı belirtilmiş ve öğretmenlik tutumunu en iyi yordayan kişilik tipinin dışa dönüklük olduğu kaydedilmiştir. Dışa dönük öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları, aileler, okul yöneticileri gibi eğitim paydaşları ile kurdukları nitelikli, girişimci ve pozitif ilişkilerin mesleğe ilişkin doyumunu ve tutumları da pozitif etkilediği düşünülebilir. Dışadönük bireylerin kararlı (Gawali, 2012) ve olumlu ilişkiler yaşama eğiliminde oldukları (McCrae & John, 1992) belirtilmektedir ve bu durum öğretmenlerden beklenen baskın kişilik tipleri arasındadır.

Öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elma (2003), Çalışır (2006) ve Celep (2008) de yabancılaşma ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulamamıştır. Ancak ortalama değerlere bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla mesleğe yabancılaşma yaşadıkları anlaşılmaktadır. Çevik (2009) ve Emir (2012) erkek öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadıklarını dile getirirken Aslan (2008) ise kadın öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma içinde olduklarını belirtmektedir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre mesleğe kendileri daha az adanmaları, mesleğe ilişkin işbirliği ve dayanışmaya daha az katılmaları, meslektaşlarla sosyalleşmeye daha az zaman ayırıyor olmaları bu farkın çıkmasında etkili olası nedenleri arasında yer alabilir.

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla mesleki yabancılaşma yaşadıkları araştırmanın bulguları arasında bulunmaktadır. Kabaklı-Çimen (2018) ve Kesik ve Cömert'in (2014), Mahmutyazıcıoğlu'nun (2015) bulguları da benzer yöndedir. Eryılmaz ve Burgaz'ın (2011) çalışmasında ise lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunlara göre daha az yabancılaşma yaşadıkları ancak düşük yabancılaşmanın ise ön lisans mezunu öğretmenlerde görüldüğü, farklı bir anlatımla eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerde mesleki yabancılaşmanın da arttığı belirtilmektedir. Akademik yaşantılar içerisinde lisansüstü eğitim ile birlikte daha fazla giren öğretmenlerin içinde buldukları mevcut şartlara yönelik geliştirdikleri negatif tutum ve davranışların, lisansüstü eğitimle birlikte mesleki kariyerlerinde kayda değer bir değişikliğin meydana gelmemesinin mesleğe ilişkin çeşitli içsel sorgulamaları da ürettiği düşünülebilir. Bu sorgulamalarla birlikte mesleğe karşı soğuma, meslekten bilişsel ve duyuşsal olarak uzaklaşma ve kopma, kendini meslekten yalıtılmış hale getirme durumları öğretmenler için söz konusu olabilir. Lisansüstü eğitimin bireyde beklenti düzeyini yükseltmesi ancak bu beklentilerini karşılayacak gelişmelerin olmaması ise içsel motivasyonu düşürebilmektedir.



Eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlere göre mesleğe yabancılaşma düzeyleri daha düşük düzeydedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilik yıllarında mesleğe ilişkin değer ve kodlarla daha yoğun şekilde iç içe olmalarının mesleği içselleştirmelerine destek olduğu ve mesleği daha çok sahiplenici profesyonel davranış geliştirdikleri düşünülmektedir. Bu durumun da mesleğe olan yabancılaşmayı azalttığı ve mesleki kimliklenmeyi artırdığı ileri sürülebilir. Mesleğini severek yapan öğretmenlerle sevmeyerek yapan öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Mesleğini severek yapan öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ve mesleğe bağlılıklarının daha güçlü olması bu farkın ortaya çıkmasında bir etken olarak ele alınabilir. Kabaklı-Çimen'in (2017) bulguları da öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen kişilerin mesleki yabancılaşma düzeylerinin benzer şekilde anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek ve severek yapmayan öğretmenlerin duygusal tükenme, mesleğe ilişkin duyarsızlaşma ve başarısızlık yaşama düzeylerinin de arttığı çeşitli araştırmalarda yer almaktadır (Diri, 2015; Yıldız, 2012). Bu duruma etki eden faktörler arasında mesleği severek ve isteyerek yapan öğretmenlerin geliştirdikleri olumlu ve yapıcı düşüncelerin yabancılaşma yaşamalarının önüne geçtiği ve yabancılaşma düzeyini azalttığı da söylenebilir.

Kadrolu çalışan öğretmenlerin beklenenin aksine olacak şekilde ücretli (geçici görevlendirme) çalışan öğretmenlere göre daha fazla mesleki yabancılaşma içinde oldukları görülmektedir. Ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Çınkır ve Kurum'un (2017) çalışmasında ise ücretli öğretmenlerin atanmamış olmalarından dolayı yaşadıkları sorunlar arasında tükenmişlik, yabancılaşma, intihar eğilimi gibi psiko-sosyal durumlardan söz edilmektedir. Ücretli öğretmenlerin istihdam güvencesinin olmaması ve geleceklere yönelik yaşadıkları yüksek düzeyde kaygı ve belirsizlik duygusunun mesleğe ilişkin yabancılaşmayı tetiklediği düşünülebilir. Ayrıca hem sosyal çevrelerinden hem de iş çevrelerinden kendilerine yönelik geliştirilen "atanmamış öğretmen" etiketinin oluşturduğu duygusal baskının ücretli öğretmenlerin benliklerine ve mesleklerine yabancılaşmalarını etkilediği söylenebilir (Güvercin, 2014). Ücretli öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarını tetikleyen ve artıran faktörlerle kadrolu öğretmenlerin yabancılaşmalarını etkileyen faktörler birbirinden farklı olabilir. Kadrolu öğretmenlerin istihdam güvenceleri olmakla beraber mesleklerinde mutlu ve istekli olmamaları, yönetsel sorun yaşamaları, iletişimi ve dayanışmayı meslektaşları ile istedik şekilde yapmamaları, mesleki bir yorgunluk içerisinde olmaları kadrolu öğretmenlerin yabancılaşmalarını etkileyebilmektedir.

Okul türü değişkenine göre ise öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek düzeyde mesleğe yabancılaşma lise kademesinde çalışan öğretmenlerde iken en düşük ise ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerde. Bayındır (2002) da çalışmasında benzer yönde bulgular yer almaktadır. Daha alt kademelerde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları mesleki sorunların lise kademesine göre öğretmenlerde daha az bilişsel ve duyuşsal tükenmişlik oluşturmaları, özellikle akademik başarı düzeyi düşük lise kademesinde çalışan öğretmenlerin bu tükenmişliğe bağlı olarak daha fazla yabancılaşma yaşadıkları ileri sürülebilir. Akpolat'ın (2014) ilkökul öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada ise kuruma karşı geliştirilen olumsuz tutum, düşünce ve davranışların, farklı anlatımla örgütsel sinizmin mesleğe yabancılaşmayı anlamlı şekilde artırdığı dile getirilmektedir. Korkmaz ve Çevik ise (2017) liselerde öğretmenlerin mesleki yabancılaşma yaşamalarında başat faktörler arasında kurum kültürünün önemli bir yer tuttuğuna işaret etmektedir ve okulda başarı kültürü yüksek ise öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri düşük çıkmaktadır. Başarı kültürü öğretmenlerin mesleğe ilişkin görev ve sorumluluklarının farkında olması, örgüte ve sorumlu olduğu öğrencilere katkı sunacak şekilde kendini motive etmesini gerektirmekte ve bu durum mesleki yabancılaşmayı azaltabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleğe yabancılaşmaları arasında anlamlı farklılık bulunmamakta ve ortalamalar birbirine çok yakın seyretmektedir. En yüksek ortalama mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerdedir. Bu bulguya paralel olarak da öğretmenlerin yaş aralıkları ile mesleğe yabancılaşmaları arasında farka rastlanmamış ve en yüksek düzeyde yabancılaşma 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerde görülmüştür. En düşük düzeyde yabancılaşma ise 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerde mesleki kıdemi 16 yıldan fazla olan öğretmenlerde görülmektedir. Kesik ve Cömert'in (2014) ve Kazoğlu'nun (2014), Kılıç'ın (2009) bulguları da mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin daha fazla işe yabancılaşma yaşadıklarını belirtmektedir. Tecrübenin az olması, öğretmenlik mesleğini profesyonel şekilde yürütecek nitelikte birikimin henüz oluşmaması olması bu farkın ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında beklendiği üzere nevrotik kişilik tipi baskın olan öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeyleri anlamlı şekilde daha fazladır. Dışa dönük, yumuşak başlı, sorumlu ve deneyime açık kişilik tipi baskın olan öğretmenlerin ise mesleğe yabancılaşma ile aralarında negatif yönlü bir korelasyon söz konusudur. Öğretmenler daha dışa dönük, daha deneyime açık, yumuşak başlı ve sorumlu oldukça mesleğe yabancılaşmaları da azalmaktadır. Farklı araştırmalarda nevrotik kişilik ile öznel iyi oluş arasında negatif ilişkiye yer verilmiştir (Doğan, 2013). Nevrotik kişiliğin depresif ve hüzünlü olma, gergin olma, sık aralıklarla duygusal bozukluk yaşama, huzursuzluk içinde

olma gibi çeşitli karakteristik özellikler taşıdıkları dile getirilmektedir (Bacanlı, İlhan & Aslan, 2009). Bu özelliklere sahip öğretmenlerin duygu durumlarının bozuk olması ise mesleğe olan yabancılaşmayı beklediği üzere artırmaktadır. Sonuç itibari ile öğretmenlerin en fazla pozitif kişilik tipleri taşıdıkları, eğitim kademesi arttıkça mesleğe olan yabancılaşmalarının da arttığı, nevrotik kişilik tipinin mesleğe yabancılaşmayla aynı yönde ilişki içerisinde olduğu, çalışılan eğitim kademesi arttıkça mesleğe yabancılaşmanın da fazlaştığı görülmektedir. Ayrıca, mesleğini severek ve isteyerek yapan öğretmenlerde mesleğe yabancılaşmanın anlamlı şekilde düşük seyrettiği araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu araştırma kendi içinde çeşitli sınırlılıklar içermektedir. Bunlardan birisi sadece tek bir ilde ve devlet okullarında yürütülmüş olmasıdır. Farklı çalışmalarda özel okullara ve başka illerdeki örneklemelere yer verilebilir. Okullarda öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmalarında etkili sebeplerin ortadan kaldırılmasına yönelik çeşitli yönetsel planlamalara (sosyalleşmeyi, aidiyeti ve mesleki dayanışmayı sağlayacak okul içi-dışı etkinliklere) yer verilebilir. Mesleki yabancılaşma içinde bulunan öğretmenlere zaman zaman mentör öğretmen, akran grubu çalışmaları, takım çalışmaları, etkileşim grupları gibi psikososyal çalışmalarla yabancılaşma duygularının önüne geçilebilir.

**KAYNAKÇA**

- Akar, H. (2017). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma düzeyine etkisi (Samsun ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi (Tez No: 363185), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Andabai, P. (2013). Teacher's personality and classroom management of tertiary institutions in Nigeria: The issues and perspectives. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(5), 73-78. doi: 10.5901/ajis.2013.v2n5p73.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi (Tez No: 177999), Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlakı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(6), 3-18.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi (Tez No: 124673), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Belanger, C. & Longden, B. (2009). The effective teacher's characteristics as perceived by students. *Tertiary Education and Management*, 15(4), 323-340. doi: 10.1080/13583880903335456.
- Benekos, P. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237. doi: 10.1080/10511253.2015.1128703.
- Benoliel, P. & Schechter, C. (2017). Is it personal? Teacher's personality and the principal's role in professional learning communities. *Improving Schools*, 20(3), 222-235. doi:10.1177/1365480217703725.
- Burger, J. (2016). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., & Karadeniz, Ş. D. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 231056), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Cox, H. & Wood, J. (1980). Organizational structure and professional alienation: The case of public school teachers. *Peabody Journal of Education*, 1-6.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması: Bolu ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Tez No: 190237), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelebi, N., & Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 537-569.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çevik, R. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi (Tez No: 241843), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çınkır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 5(3), 9-35. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s1m.
- Dağlı, A. & Averbek, E. (2017). The relationship between the organizational alienation and the organizational citizenship behaviors of primary school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1707-1717. doi: 10.13189/ujer.2017.051006.
- Demir, C., Demir, E. & Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.
- Deveci-Şirin, H., & E.F., Ş. (2015). The relationship between life satisfaction levels and work alienation in physical education teachers. *Asian Journal of Instruction*, 3(2), 1-14.
- Djigic, G., Stojiljković, S., & Doskovic, M. (2013). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 11, 593-602. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1206.
- Doğan, İ. (1998). İletişim ve yabancılaşma. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, S. (2008). *Hegel and Marx on alienation*. Unpublished master thesis (Tez Nu: 228449), METU, Ankara.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Dworkin, G., Saha, L. & Hill, A. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. Yayınlanmamış doktora tezi (Tez No: 205179), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi (Tez No: 312392), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Erjem, Y. (2008). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erkan, Z. & Avcı, R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: Mizaç ve karakter özelliklerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 84-94.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2049-2062.
- Eryılmaz, A., & Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California: SAGE Pub.
- Gawali, C. S. (2012). The impact of gender on development of big five (OCEAN) personality factors (openness to experience, conscientiousness, extroversion, agreeableness and neuroticism). *Indian Streams Research Journal*, 2(4), 12-14.
- Giddens, A. & Sutton, P. (2014). Sosyolojide temel kavramlar (Ali Esgin, Çev.). Ankara: Phoneix Yayınevi.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *Research in Middle Level Education*, 31(1), 1-17. doi: 10.1080/19404476.2007.11462044.
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: Ücretli öğretmenlik. *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü* (Ahmet Yıldız, ed.) (s. 139-178) içinde. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Jones, N. (2014). *The role of personality and professional learning community quality in predicting teacher effectiveness*. Doctoral Dissertation. George Mason University, Virginia, USA.
- Jugovic, I., Marusic, I., Ivanec, T., & Vidovic, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552. doi: 10.23863/kalem.2017.85.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Kazoğlu, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma alguları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi (Tez No: 375766). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kesik, F. & Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46. doi: 10.17679/inuefd.99916.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi (Tez No: 253346). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kızılcılık, S. (1992). *Sosyoloji teorileri II*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Kızıltan, G. S. (1986). *Kişinin silinen yüzü: Çağımızda yabancılaşma sorunu*. İstanbul: Metis.
- Kim, L., Jörg, V. & Klassen, R. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 3, 163-195. doi: 10.1007/s10648-018-9458-2.
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üstüne. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 147- 169.
- Korkmaz, M. & Çevik, M. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 675-716.
- Kurtulmuş, M., & Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- Külahoğlu, S. (2000). İyi öğretmenlik yetenek mi, beceri mi? *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 52-58.
- Mahmutyazıcıoğlu, L. (2015). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile mesleğe yabancılaşma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi (Tez No: 388046). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- McCrae, R. & John, O. (1992). An Introduction to the five factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- Nkomo, N. & Fakrogha, E. (2016). Teacher personality and effective classroom management. *International Journal of Innovative Research & Development*, 5(13), 10-14.
- Nojabae, S. & Ahmadi, G. (2014). Identification of factors affecting teachers' job alienation in western Mazandaran Province. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 4(7), 136-143.

- Pugh, K. & Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 187–201. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00103-8.
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2010). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40. doi: 10.3200/PSFL.50.1.35-40.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociology Review*, 24, 783-791.
- Shabani, K., & Ghasemian, A. (2017). Teacher's personality type and techniques of teaching pronunciation. *Cogent Education*, 4, 1-16, doi: 10.1080/2331186X.2017.1313560.
- Sudak, M., & Zehir, C. (2013). Kişilik tipleri, duygusal zeka, iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 141-165.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Opus: Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. doi: 10.26466/opus.404122.
- Şimşek, C. & Tuzluca, S. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 131-141.
- Thomson, W. (1995). The contribution of school climate and hardiness to the level of alienation experienced by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 269-274.
- Tsang, K. (2018). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346. doi: 10.1080/01596306.2016.1261084.
- Uslu, M. (2013). Pedagojik formasyon öğrencilerinin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 233-245.
- Voinea, M. & Palaşan, T. (2014). Teachers' professional identity in the 21st century Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 361-365. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.172.
- Yadav, G. K. & Nagle, Y. (2012). Work alienation and occupational stress. *Social Science International*, 28 (2), 333-334.
- Yetim, A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldız, K., Akgün, N., & Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1253-1284. doi: 10.9761/JASSS1193.
- Yorulmaz, Y., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 31-44.
- Young, S. & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70(6), 670–686.
- Yücel, C., & Taşçı-Kaynak, S. (2008). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 685-706.

---

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

It is seen that some of the recent studies in educational sciences are associated with variables such as teachers' personality types, teaching performances, classroom management, teaching methods, commitment to occupation, occupational engagement, professional identification, professional burnout, professional motivation (Demir, Demir & Bolat, 2017; Jugovic, Marusic, Ivanec & Vidovic, 2012; Kim, Jörg & Klassen, 2019; Nkomo & Fakrogha, 2016; Shabani & Ghasemian, 2017; Voinea & Palashan, 2014). Various field researches show that in addition to having good field knowledge, teachers should develop pedagogical competencies and devote themselves to the profession as well as having personality traits suitable for teaching in order to develop better professional skills, produce effective teaching strategies and obtain professional satisfaction (Benekos, 2016). It has been shown in various studies that teachers who have personality traits that coincide with the teaching profession take a series of positive actions. These include making classroom learning environments more qualified, exhibiting effective communication skills, working for students' lifelong learning behaviors, and behaving in ways that increase students' learning motivation (Belanger & Longden, 2009; Young & Shaw, 1999).

The personality traits of teachers do not only affect learning and teaching performances in the classroom but also affect student-teacher relations (Andabai, 2013). In addition, the positive personality traits of the dominant teachers value professional values, produce the intrinsic motivation to fulfill the requirements of the profession, the students are responsible for the cognitive-affective development of strategies to support the development of self-efficacy is demonstrated with research findings (Djigic, Stojiljkovic & Doskalmaz, 2013; 2014). In addition, it is possible to come across a series of studies that link the personality traits of teachers with the formation of professional learning communities that will increase their professional competencies and skills and making them more competent in the teaching profession (Benoliel & Schechter, 2017; Graham, 2007; Jones; 2014). However, as teachers' positive personality traits do not dominate, their commitment to the profession, resilience levels, and occupational motivation are not as high as expected, and their burnout levels are also high (Thomson, 1995). In many studies in the literature, it is possible to come across factors affecting the alienation of teachers from the profession. Among them, lack of professional professionalism (Yorulmaz, Altinkurt and Yilmaz, 2015), teachers' employment styles (Tsang, 2018), the quality of work-life in school (Akar, 2018), low job satisfaction (Deveci-Sirin and Sirin, 2015), organizational justice and organizational policies (Nojabae & Ahmadi, 2014). In addition to these factors, it is thought that the personality characteristics of teachers that are not suitable for the profession increase the professional alienation and the relationship between these two variables constitutes the framework of this research.

### 2. Method

This research is designed in a relational survey model. The main purpose of this study is to determine the correlation between various personality types and alienation levels of teachers. There are some sub-objectives around this main purpose. These are:

- 1- What personality traits do teachers have more?
- 2- Is there a significant difference between various demographic variables and teachers' perceptions of alienation from the profession?
- 3- Is there a significant correlation between the personality types of the teachers and their level of alienation from the profession?

### 3. Findings, Discussion and Results

Research findings show that teachers with high neurotic personality levels have significantly more occupational alienation. High school teachers experience more professional alienation than other teachers. Teachers who do not like their profession experience significantly more professional alienation than teachers who love their profession. While teachers had the most positive personality traits, they had the least neurotic personality traits.

The findings of the study reveal that teachers' positive personality traits are more dominant than expected and desired. Positive personality traits have higher levels of learning and teaching motivation, occupational commitment, feelings of belonging to the profession, organizational citizenship, communication skills with students and colleagues, and capacity to develop professional behavior (Demir, Demir and Bolat, 2017; Erkan and Avci, 2014; Simsek and Tuzluca, 2015; Yucel and Tasci, 2008).

Neurotic personality type is the least visible among the personality traits of teachers. This finding is consistent with Çelebi and Uğurlu's (2014) findings. Neurotic personality expresses emotional imbalance and is an unexpected feature in teachers. Uslu's (2013) study on prospective teachers indicated that neurotic personality traits negatively predicted the attitudes towards the teaching profession, and it was noted that extroversion was the best predictor of teaching attitudes. It can be considered that the qualified, entrepreneurial and positive relations established by extroverted teachers with educational stakeholders such as students, colleagues, families, and school administrators also positively affect the satisfaction and attitudes of the profession. Extroverted individuals are reported to be determined (Gawali, 2012) and tend to have positive relationships (McCrae & John, 1992) and this is one of the dominant personality traits expected from teachers.

There was no significant difference between the alienation of teachers and their gender. Apple (2003), Çalışır (2006) and Celep (2008) also found no significant difference between alienation and gender.

Among the findings of the study, master's degree teachers experienced more professional alienation than graduate alumni teachers. The findings of Kabaklı-Çimen (2018) and Kesik and Cömert (2014) and Mahmutyazıcıoğlu (2015) are similar. The alienation levels of the teachers who graduated from the faculty of education are lower than those who did not graduate from the faculty of education. However, no statistically significant difference was found. There is a significant difference between the levels of professional alienation of teachers who love doing their job and those who do not like it. Contrary to expectations, it is seen that the teachers working in the staff are in more occupational alienation than the teachers working in paid (temporary assignment). As a result, it is seen that teachers have the most positive personality traits, alienation from the profession increases as the level of education increases, the neurotic personality trait is in the same direction with alienation from the profession, and alienation from profession increases as the education level increases. In addition, it is understood from the research findings that the alienation to the profession is significantly low among teachers who do it voluntarily and willingly.

## **ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 05.02.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2020/18