

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE**  
**DEĞER TERCİHLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Esmâ Filiz İMSAL**

**İstanbul**  
**Haziran, 2019**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE DEĞER**  
**TERCİHLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Esmâ Filiz İMSAL**

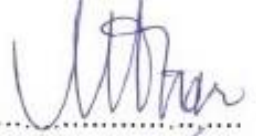
**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Mustafa OTRAR**

**İstanbul**  
**2019**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa OTRAR



Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM



Üye Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Değer Tercihleri Arasındaki İlişki**” isimli çalışmamın bilimsel ahlaka aykırı düşecek bir yardıma başvurmadan tarafımdan yazıldığını ve yararlanılan eserlerin tamamının kaynakçada gösterildiğini ve bunlara atıf yapılarak yararlandığımı belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

  
Esmal Filiz İMSAL

## ÖNSÖZ

Bilim, uçsuz bucaksız bir okyanus gibidir. Derinlere daldıkça çok daha farklı güzellikler, muazzam bir gizem ve daha birçok çeşitlilikle karşı karşıya kalınır. Yüksek lisansa başlamadan önce bu okyanusun akışının nasıl olduğu dolayısıyla araştırma yapmanın ne şekilde gerçekleştirildiği merakı zihnimi bir örümcek ağı ile çevrelemişti. Yüksek lisans aracılığı ile araştırma yapmayı öğrenmek ve sonucunda ise bilim okyanusuna bir nokta koyabilmek benim için harika deneyim oldu. Aynı zamanda bilimi layıkıyla yapmanın ise ne çok zor olduğunu yaşatarak öğreten bu araştırma, gerçekten çok zorlu bir süreç idi. Bu süreçte sabırla, anlayışla yanımda olan, beni destekleyen ve cesaretlendiren değerli danışman hocam Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a; varlığı ile bana bilimi sevdiren, bilgi ve tecrübesi ile beni aydınlatan kıymetli Doç. Dr. Bilal YILDIRIM'a; deneyimleriyle bana katkılarını eksik etmeyen sayın hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ'e, Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN'a, Dr. Öğretim Üyesi Ali GURBETOĞLU'na, Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ'a, Prof. Dr. Yusuf CERİT'e ve Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA'ya sonsuz saygılarımı sunarım.

Tezi bitirmemde her zaman yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen başta eşim Ahmet İMSAL ve kardeşim Esra Yeliz ÇEVİK olmak üzere bütün aileme; her zaman bana dayanak sağlayan ve varlığıyla huzur veren Tugba SANCAK ile vakit ayıramadığım için beni anlayışla karşılayan ve yardımlarını esirgemeye bütün arkadaşlarıma en içten sevgilerimi sunarım.

Araştırmanın başlamasıyla birlikte var olup büyüyen ve doğan biricik oğlum Osman Sarp İMSAL'ın bilim için uğraş vermesi dileğiyle.

Esma Filiz İMSAL

Haziran, 2019

**ÖZET**  
**ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE DEĞER TERCİHLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Esma Filiz İMSAL

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Haziran-2019, xxvi+253 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek, kişilik özellikleri ve değer tercihlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, branş, eğitim durumu ve görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırmada evren, İstanbul'da Avcılar ilçesinde, 2017–2018 Eğitim ve Öğretim yılı içinde görev yapan 873 öğretmenden oluşmaktadır. Bu evren içinden basit seçkisiz olarak belirli sayıda ortaokul ve öğretmen alınarak örneklem grubu 192'si kadın ve 104'ü erkek toplam 296 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. Demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu, kişilik özelliklerini belirlemek için “ACL (Sıfat Tarama Listesi)” ve değer tercihlerini belirlemek amacıyla “Schwartz Değerler Tercihi” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Uygulama ve verilerin elde edilmesinden sonra istatistiksel çözümlere geçilmiştir. İstatistiksel çözümlerinde İlişkisiz Grup t Testi, Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney-U Analizi ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak anlamlı farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmiştir. Kişilik özellikleri ile değer tercihlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Elde edilen istatistik sonuçlarının anlamlılığı 0.05, 0.01 ve 0.001 düzeylerinde incelenmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri cinsiyet, medeni durum ve görev değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte; branş değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun yanında araştırmadan elde edilen

bulgulara göre 6rneklemi oluşturan 6đretmenlerin değer tercihleri yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki k4dem ve g6rev değişkenlerine g6re anlamlı farklılık bulunmakta; fakat 7alıştığı okuldaki mesleki k4dem, branş ve eğitim durumu değişkenlerine g6re anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Bu sonu7lar doğrultusunda uygulayıcıya ve araştırmacılara 6neriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kişilik, Kişilik 6zellikleri, Değer, Değer Tercihleri.



## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND VALUE-BASED PREFERENCES OF TEACHERS**

Esma Filiz İMSAL

Master's Degree, Education Management

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Mustafa OTRAR

June-2019, xxvi+253 Pages

The primary aim of this study is to examine the relationship between personality traits and value-based preferences of secondary school teachers, and to decide whether those personality traits and value-based preferences vary based on factors such as their age, gender, marital status, professional seniority, seniority at school, area of expertise, educational background or position at work.

The target population of the study consists of 873 teachers who worked in Avcılar district, İstanbul in 2017-2018 academic year. The sample group, which is represented by a certain number of randomly selected secondary schools and secondary school teachers, consists of 296 teachers in total- 192 of whom are female and 104 of whom are male teachers.

The model of the study is the relational screening model. Data was gathered using a personal information form developed by the researcher to collect the demographic information, “ACL (Adjective Check List)” to determine the personality traits and “Schwartz Value Preferences Test” to determine the value preferences. After completing the implementation and the organization of the dataset, statistical analysis was performed. Independent Samples T Test, One-way Analysis of Variance (ANOVA), Mann Whitney- U Test and Kruskal Wallis-H Test were applied in order to assess whether significant differences exist or not. Spearman Correlation Analysis was applied to determine the relationship between the personality traits and the value preferences. The significance of the results was examined at 0.05, 0.01 and 0.001.

In the light of the findings obtained significant relationship was determined between the personality traits and value preferences of secondary school teachers. The personality traits of the secondary school teachers show significant difference according to the variances of gender, marital status and assignment; while they



show no significant difference when it comes to the variance of expertise. Besides that value preferences of the sample group show significant difference according to the variances of age, gender, marital status, professional seniority and assignment; but show no significant difference according to the variances of position at work, area of expertise and educational background.

In accordance with these findings, recommendations have been made for the implementers and researchers.

**Key words:** Personality, Personality Traits, Value, Value Preferences



## İÇİNDEKİLER

<b>JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xxvi</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıtları .....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.6. Araştırmada Kullanılan Tanımlar .....	8
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>10</b>
<b>LİTERATÜR</b> .....	<b>10</b>
2.1. Kişilik.....	10
2.1.1. Kişilik Kavramı .....	11
2.1.2. Kişiliği Etkileyen Temel Faktörler.....	14
2.1.2.1. Kalıtım ve Bedensel Faktörler.....	14
2.1.2.2. Sosyo-Kültürel Faktörler.....	16
2.1.2.3. Diğer Faktörler .....	18
2.1.3. Kişiliğin Yönleri.....	19
2.1.3.1. Karakter .....	19
2.1.3.2. Mizaç.....	19
2.1.3.3. Benlik .....	21
2.1.3.4. Kimlik.....	22
2.1.4. Kişilik Kuramları.....	22

2.1.4.1. Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı.....	22
2.1.4.2. Erik Erikson'un Kişilik Kuramı .....	28
2.1.4.3. Adler ve Kişilik Kuramı .....	34
2.1.4.4. Jung ve Kişilik Kuramı .....	39
2.1.4.5. Horney ve Kişilik Kuramı .....	44
2.1.4.6. Sullivan'ın Kişilerarası İlişki Kuramı .....	47
2.1.4.7. Fromm ve Kişilik Kuramı .....	49
2.1.4.8. Gordon Allport'un Kişilik Kuramı.....	51
2.1.4.9. Henry Murray'ın Kişilik Kuramı .....	53
2.1.4.10. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı .....	54
2.1.4.11. Robert McCrea ve Paul Costa'nın Büyük Beşli Kuramı.....	55
2.1.4.12. Eysenck ve Kişilik Kuramı .....	56
2.1.4.13. Abraham Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Kuramı .....	57
2.1.4.14. Carl Rogers'ın Benlik Kuramı .....	58
2.1.4.15. Berne ve Kişilik Kuramı .....	59
2.1.4.16. John B. Watson'ın Davranışçılık Kuramı .....	60
2.1.4.17. B. Frederick Skinner'ın Radikal Davranışçılık Kuramı.....	60
2.1.4.18. Julian B. Rotter'ın Beklenti-Değer Kuramı .....	61
2.1.4.19. Albert Bandura ve Sosyal Bilişsel Kuram.....	62
2.1.5. Kişilik Özellikleri .....	64
2.1.6. Kişilik Özellikleriyle İlgili Araştırmalar .....	65
2.2. Değerler .....	68
2.2.1. Değerlerin Tanımı .....	68
2.2.2. Değerlerin Oluşumu .....	71
2.2.3 Değerlerin Değişimi ve Etkileri .....	74
2.2.4. Değerlerin Özellikleri .....	76
2.2.5. Değerler Sistemine Bilim Dallarının Bakış Açısı .....	79
2.2.5.1. Felsefede Değer Kavramı .....	79
2.2.5.2. Psikolojide Değer Kavramı .....	80
2.2.5.3. Sosyolojide Değer Kavramı .....	80
2.2.5.4. İktisatta Değer Kavramı .....	81
2.2.6. Değerlerle İlişkili Kavramlar .....	82
2.2.6.1. Değerler ve değer .....	82

2.2.6.2. Değer ve inanç .....	82
2.2.6.3. Değer ve tutum .....	83
2.2.6.4. Değerler ve ahlak.....	84
2.2.6.5. Değer ve norm .....	85
2.2.6.6. Değerler ve sosyal normlar.....	86
2.2.6.7. Değerler ve ideoloji .....	87
2.2.6.8. Değerler ve ihtiyaç .....	88
2.2.6.9. Değerler ve ilgi.....	88
2.2.6.10. Değerler ve kültür .....	88
2.2.6.11. Değerler ve sosyal roller.....	90
2.2.7. Değerlerin İşlevi.....	90
2.2.7.1. Sosyal işlevi.....	90
2.2.7.2. Karar verme ve çatışma çözme işlevi.....	91
2.2.7.3. Motivasyonel işlevi .....	93
2.2.7.4. Yüksek-alçak düzey işlevi.....	93
2.2.7.5. Davranış yaptırım işlevi .....	94
2.2.8. Değerlerin Sınıflandırılması.....	95
2.2.8.1. Scheler'in Değer Sınıflaması.....	96
2.2.8.2. Nicolai Hartmann'ın Değer Sınıflaması.....	97
2.2.8.3. Spranger Değer Sınıflanması.....	97
2.2.8.4. Graves'in Değer Sınıflanması .....	100
2.2.8.5. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Sınıflanması .....	101
2.2.8.6. Hofstede'nin Değer Sınıflanması .....	102
2.2.8.7. Rokeach Değer Sınıflanması .....	103
2.2.8.8. Kahle Değer Sınıflanması .....	105
2.2.8.9. Schwartz Değer Sınıflanması .....	105
2.2.8.10. Erol Görgün'ün Değer Sınıflaması .....	108
2.2.8.11. Fichter Değer Sınıflaması.....	109
2.2.9. Eğitim ve Değerler .....	110
2.2.10. Eğitim ve Okul Yönetimi Açısından Değerler.....	110
2.2.11. Değerlerle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	111
2.3. Kişilik ve Değer İlişkisi .....	114
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>118</b>

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>118</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	118
3.2. Evren ve Örneklem .....	118
3.3. Veri Toplama Araçları .....	120
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	120
3.3.2. ACL (Sıfat Tarama Listesi) .....	120
3.3.3. Schwartz Değerler Tercihi .....	121
3.4. Verilerin toplanması .....	122
3.5. Verilerin çözümü ve yorumlanması .....	123
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>129</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>129</b>
4.1. Örneklem Grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği ve Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	129
4.2. Örneklem Grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği ve Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	131
4.3. Örneklem Grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	142
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları .....	142
4.3.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları .....	151
4.3.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulguları .....	159
4.3.4. Görev Değişkenine İlişkin Bulguları.....	169
4.4. Örneklem Grubunun Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	177
4.4.1. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular .....	177
4.4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....	182
4.4.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları .....	186
4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları.....	189
4.4.5. Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları ....	194
4.4.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulguları .....	199
4.4.7. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları .....	203
4.4.8. Görev Değişkenine İlişkin Bulguları.....	206
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>211</b>
<b>TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>211</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	211

5.2. Öneriler .....	230
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	230
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	232
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>233</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>245</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>253</b>



## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1.4.1.2: Freud'un Yapısal Zihin Modeli .....	25
Şekil 2.1.4.19.1: Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik Modeli .....	63
Şekil 2.2.8.9.1: Schwartz Değer Kuramı'ndaki Değer Alanları ve Değer Grupları Arasındaki İlişkilerle İlgili Model.....	108



## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.4.6.1: Sullivan'ın Gelişim Evreleri .....	49
Tablo 2.2.8.7.1: Milton Rokeach'ın Değer Sınıflaması (1973) .....	104
Tablo 2.2.8.9.1: Schwartz Değer Kuramı'ndaki On Temel Değer Alanı .....	106
Tablo 3.2.1: Ortaokul Öğretmenlerinin Demografik Yapısına İlişkin Betimleyici Değerler.....	119
Tablo 3.5.1.a: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeğinin Bazı Alt Boyutlar İçin Normallik Analizi Sonuçları - 1 .....	123
Tablo 3.5.1.b: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeğinin Bazı Alt Boyutlar İçin Normallik Analizi Sonuçları - 2 .....	124
Tablo 3.5.1.c: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeğinin Bazı Alt Boyutlar İçin Normallik Analizi Sonuçları - 3 .....	125
Tablo 3.5.2.a: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeğinin Bazı Boyutları İçin Normallik Analizi Sonuçları – 1 .....	126
Tablo 3.5.2.b: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeğinin Bazı Boyutları İçin Normallik Analizi Sonuçları – 2 .....	126
Tablo 4.1.1: Örneklem Grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler .....	130
Tablo 4.1.2: Örneklem Grubunun Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler .....	131
Tablo 4.2.1: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Özyönelim Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	132
Tablo 4.2.2: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	133
Tablo 4.2.3: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	134
Tablo 4.2.4: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Başarı Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	135
Tablo 4.2.5: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Güç Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	136
Tablo 4.2.6: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	137



Tablo 4.2.7: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Uyum Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	138
Tablo 4.2.8: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	139
Tablo 4.2.9: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	140
Tablo 4.2.10: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	141
Tablo 4.3.1.1: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başarma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	142
Tablo 4.3.1.2: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başatlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	142
Tablo 4.3.1.3: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Sebat Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	143
Tablo 4.3.1.4: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Düzen Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	143
Tablo 4.3.1.5: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Duyguları Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	143
Tablo 4.3.1.6: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Şefkat Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	144
Tablo 4.3.1.7: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yakınlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	144
Tablo 4.3.1.8: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Karşı Cinsle İlişki Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	144
Tablo 4.3.1.9: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Gösteriş Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	145
Tablo 4.3.1.10: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Bağımsızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	145
Tablo 4.3.1.11: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Saldırgan Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	145
Tablo 4.3.1.12: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Değişiklik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	146
Tablo 4.3.1.13: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İlgi Görme Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	146

Tablo 4.3.1.14: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kendini Suçlama Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	147
Tablo 4.3.1.15: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Uyarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	147
Tablo 4.3.1.16: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Danışmaya Hazır Oluş Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	147
Tablo 4.3.1.17: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Oto Kontrol Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	148
Tablo 4.3.1.18: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Özgüven Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	148
Tablo 4.3.1.19: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kişisel Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	148
Tablo 4.3.1.20: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İdeal Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	149
Tablo 4.3.1.21: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	149
Tablo 4.3.1.22: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Askeri Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	149
Tablo 4.3.1.23: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Erkekse Özellik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	150
Tablo 4.3.1.24: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kadınsı Özellik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	150
Tablo 4.3.2.1: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başarım Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	151
Tablo 4.3.2.2: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başatlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	151
Tablo 4.3.2.3: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Sebat Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	151
Tablo 4.3.2.4: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Düzen Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	152
Tablo 4.3.2.5: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Duyguları Anlama Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	152
Tablo 4.3.2.6: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Şefkat Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	153

Tablo 4.3.2.7: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yakınlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	153
Tablo 4.3.2.8: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Karşı Cinsle İlişki Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	153
Tablo 4.3.2.9: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Gösteriş Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	154
Tablo 4.3.2.10: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Bağımsızlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	154
Tablo 4.3.2.11: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Saldırganlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	154
Tablo 4.3.2.12: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Değişiklik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	155
Tablo 4.3.2.13: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İlgi Görme Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	155
Tablo 4.3.2.14: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kendini Suçlama Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	155
Tablo 4.3.2.15: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Uyarlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	156
Tablo 4.3.2.16: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Danışmaya Hazır Oluş Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	156
Tablo 4.3.2.17: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Oto Kontrol Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	156
Tablo 4.3.2.18: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Özgüven Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	157
Tablo 4.3.2.19: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kişisel Uyum Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	157
Tablo 4.3.2.20: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İdeal Benlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	157
Tablo 4.3.2.21: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yaratıcılık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	158
Tablo 4.3.2.22: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Askeri Liderlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	158
Tablo 4.3.2.23: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Erkeksi Özellikler Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	159

Tablo 4.3.2.24: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kadınsı Özellikler Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	159
Tablo 4.3.3.1: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başarma Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	159
Tablo 4.3.3.2: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başatlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	160
Tablo 4.3.3.3: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Sebat Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	160
Tablo 4.3.3.4: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Düzen Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	161
Tablo 4.3.3.5: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Duyguları Anlama Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	161
Tablo 4.3.3.6: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Şefkat Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	161
Tablo 4.3.3.7: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yakınlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	162
Tablo 4.3.3.8: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Karşı Cinsle İlişki Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	162
Tablo 4.3.3.9: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Gösteriş Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	163
Tablo 4.3.3.10: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Bağımsızlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	163
Tablo 4.3.3.11: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Saldırganlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	163
Tablo 4.3.3.12: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Değişiklik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	164
Tablo 4.3.3.13: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İlgi Görme Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	164
Tablo 4.3.3.14: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kendini Suçlama Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	165
Tablo 4.3.3.15: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Uyarlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	165
Tablo 4.3.3.16: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Danışmaya Hazır Oluş Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	165
Tablo 4.3.3.17: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Oto Kontrol Puanlarının Branşa Göre	

Karşılaştırılması .....	166
Tablo 4.3.3.18: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Özgüven Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	166
Tablo 4.3.3.19: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kişisel Uyum Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	167
Tablo 4.3.3.20: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İdeal Benlik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	167
Tablo 4.3.3.21: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yaratıcılık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	167
Tablo 4.3.3.22: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Askeri Liderlik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	168
Tablo 4.3.3.23: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Erkeksi Özellikler Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	168
Tablo 4.3.3.24: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kadınsı Özellikler Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	169
Tablo 4.3.4.1: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başarma Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	169
Tablo 4.3.4.2: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başatlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	170
Tablo 4.3.4.3: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Sebat Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	170
Tablo 4.3.4.4: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Düzen Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	170
Tablo 4.3.4.5: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Duyguları Anlama Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	171
Tablo 4.3.4.6: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Şefkat Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	171
Tablo 4.3.4.7: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yakınlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	171
Tablo 4.3.4.8: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Karşı Cinsle İlişki Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	172
Tablo 4.3.4.9: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Gösteriş Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	172
Tablo 4.3.4.10: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Bağımsızlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	172

Tablo 4.3.4.11: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Saldırganlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	173
Tablo 4.3.4.12: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Değişiklik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	173
Tablo 4.3.4.13: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İlgi Görme Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	173
Tablo 4.3.4.14: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kendini Suçlama Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	174
Tablo 4.3.4.15: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Uyarılık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	174
Tablo 4.3.4.16: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Danışmaya Hazır Oluş Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması.....	175
Tablo 4.3.4.17: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Oto Kontrol Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	175
Tablo 4.3.4.18: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Özgüven Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	175
Tablo 4.3.4.19: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kişisel Uyum Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	175
Tablo 4.3.4.20: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İdeal Benlik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	176
Tablo 4.3.4.21: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yaratıcılık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	176
Tablo 4.3.4.22: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Askeri Liderlik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	176
Tablo 4.3.4.23: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Erkeksi Özellikler Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	177
Tablo 4.3.4.24: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kadınsı Özellikler Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	177
Tablo 4.4.1.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	178
Tablo 4.4.1.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	178
Tablo 4.4.1.3.a: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	178

Tablo 4.4.1.3.b: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	179
Tablo 4.4.1.4: Schwartz Değerler Tercihi Başarı Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	179
Tablo 4.4.1.5: Schwartz Değerler Tercihi Güç Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	180
Tablo 4.4.1.6: Schwartz Değerler Tercihi Güvenlik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	180
Tablo 4.4.1.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	180
Tablo 4.4.1.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	181
Tablo 4.4.1.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	181
Tablo 4.4.1.10: Schwartz Değerler Tercihi Evrensellik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması .....	182
Tablo 4.4.2.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	182
Tablo 4.4.2.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	183
Tablo 4.4.2.3: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	183
Tablo 4.4.2.4: Schwartz Değerler Tercihi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	183
Tablo 4.4.2.5: Schwartz Değerler Tercihi Güç Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	184
Tablo 4.4.2.6: Schwartz Değerler Tercihi Güvenlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	184
Tablo 4.4.2.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	184
Tablo 4.4.2.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	185
Tablo 4.4.2.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	185

Tablo 4.4.2.10: Schwartz Değerler Tercih Erensellik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	186
Tablo 4.4.3.1: Schwartz Değerler Tercih Özyönelim Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	186
Tablo 4.4.3.2: Schwartz Değerler Tercih Uyarılma Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	186
Tablo 4.4.3.3: Schwartz Değerler Tercih Hazcılık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	187
Tablo 4.4.3.4: Schwartz Değerler Tercih Başarı Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	187
Tablo 4.4.3.5: Schwartz Değerler Tercih Güç Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	187
Tablo 4.4.3.6: Schwartz Değerler Tercih Güvenlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	188
Tablo 4.4.3.7: Schwartz Değerler Tercih Uyum Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	188
Tablo 4.4.3.8: Schwartz Değerler Tercih Geleneksellik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	188
Tablo 4.4.3.9: Schwartz Değerler Tercih Yardımseverlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	189
Tablo 4.4.3.10: Schwartz Değerler Tercih Erensellik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması .....	189
Tablo 4.4.4.1: Schwartz Değerler Tercih Özyönelim Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	190
Tablo 4.4.4.2: Schwartz Değerler Tercih Uyarılma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	190
Tablo 4.4.4.3.a: Schwartz Değerler Tercih Hazcılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	190
Tablo 4.4.4.3.b: Schwartz Değerler Tercih Hazcılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	191
Tablo 4.4.4.4.a: Schwartz Değerler Tercih Başarı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	191
Tablo 4.4.4.4.b: Schwartz Değerler Tercih Başarı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	192



Tablo 4.4.4.5: Schwartz Değerler Tercih Güç Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	192
Tablo 4.4.4.6: Schwartz Değerler Tercih Güvenlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	193
Tablo 4.4.4.7: Schwartz Değerler Tercih Uyum Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	193
Tablo 4.4.4.8: Schwartz Değerler Tercih Geleneksellik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	193
Tablo 4.4.4.9: Schwartz Değerler Tercih Yardımseverlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	194
Tablo 4.4.4.10: Schwartz Değerler Tercih Evrensellik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması .....	194
Tablo 4.4.5.1: Schwartz Değerler Tercih Özyönelim Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	195
Tablo 4.4.5.2: Schwartz Değerler Tercih Uyarılma Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	195
Tablo 4.4.5.3: Schwartz Değerler Tercih Hazcılık Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	196
Tablo 4.4.5.4: Schwartz Değerler Tercih Başarı Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	196
Tablo 4.4.5.5: Schwartz Değerler Tercih Güç Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	196
Tablo 4.4.5.6: Schwartz Değerler Tercih Güvenlik Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	197
Tablo 4.4.5.7: Schwartz Değerler Tercih Uyum Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	197
Tablo 4.4.5.8: Schwartz Değerler Tercih Geleneksellik Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	198
Tablo 4.4.5.9: Schwartz Değerler Tercih Yardımseverlik Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	198
Tablo 4.4.5.10: Schwartz Değerler Tercih Evrensellik Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	198
Tablo 4.4.6.1: Schwartz Değerler Tercih Özyönelim Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	199
Tablo 4.4.6.2: Schwartz Değerler Tercih Uyarılma Puanlarının Branşa Göre	

Karşılaştırılması .....	199
Tablo 4.4.6.3: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	200
Tablo 4.4.6.4: Schwartz Değerler Tercihi Başarı Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	200
Tablo 4.4.6.5: Schwartz Değerler Tercihi Güç Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	201
Tablo 4.4.6.6: Schwartz Değerler Tercihi Güvenlik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	201
Tablo 4.4.6.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	201
Tablo 4.4.6.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	202
Tablo 4.4.6.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	202
Tablo 4.4.6.10: Schwartz Değerler Tercihi Evrensellik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması .....	203
Tablo 4.4.7.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	203
Tablo 4.4.7.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	203
Tablo 4.4.7.3: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	204
Tablo 4.4.7.4: Schwartz Değerler Tercihi Başarı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	204
Tablo 4.4.7.5: Schwartz Değerler Tercihi Güç Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	204
Tablo 4.4.7.6: Schwartz Değerler Tercihi Güvenlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	205
Tablo 4.4.7.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	205
Tablo 4.4.7.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	205
Tablo 4.4.7.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	206

Tablo 4.4.7.10: Schwartz Değerler Tercihî Evrensellik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	206
Tablo 4.4.8.1: Schwartz Değerler Tercihî Özyönelim Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	207
Tablo 4.4.8.2: Schwartz Değerler Tercihî Uyarılma Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	207
Tablo 4.4.8.3: Schwartz Değerler Tercihî Hazcılık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	207
Tablo 4.4.8.4: Schwartz Değerler Tercihî Başarı Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	208
Tablo 4.4.8.5: Schwartz Değerler Tercihî Güç Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	208
Tablo 4.4.8.6: Schwartz Değerler Tercihî Güvenlik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	208
Tablo 4.4.8.7: Schwartz Değerler Tercihî Uyum Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	209
Tablo 4.4.8.8: Schwartz Değerler Tercihî Geleneksellik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	209
Tablo 4.4.8.9: Schwartz Değerler Tercihî Yardımseverlik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	209
Tablo 4.4.8.10: Schwartz Değerler Tercihî Evrensellik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması .....	210

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

ACL: Adjective Check List (Sıfat Tarama Listesi)

Akt: Aktaran

Çev: Çeviren

Ed: Editör

SPSS: (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

vd: ve diğerleri

vb: ve benzeri



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Sanayi devriminden sonra pek çok alanda değişimler başlamış ve hızla ilerlemeler kaydedilmiştir. Yaşanan hızlı değişimler sebebiyle örgütler temel amaçlarını gerçekleştirebilmek ve sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla örgütün en temel birimi olan insan faktörüne verilen önem de artmaktadır. Bu sebeple etkin örgütsel kaynak kullanımında ve örgütlerin stratejik amaçlara ulaşabilmelerinde anahtar faktör; uygun çalışanı, ihtiyaç hissedilen görevde görev yaptırmaktır. Bu açıdan çalışanların kişilik özelliklerinin incelenmesi, iş-çalışan uyumluluğunun oluşturulmasında önem arz etmektedir. Çalışan ya da işgören adaylarının kişilik özelliklerinin değerlendirilmesinin örgüte etkin işe alınması, çalışanların daha verimli yönetilebilmesi, örgüt içi ilişkilerin iyileşebilmesi gibi hususlarda rolü büyüktür (Özsoy ve Yıldız, 2013:10).

Toplumların günden güne her alanda yaşanan gelişim ve yenilikler ile birlikte çeşitli değişimlere uğraması, her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Bu yüzden eğitim sisteminde yenileme yapılması ve değişimlerin görülmesi kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarında yenilik ve değişimin öncüsü ise okul yöneticileridir. Bu yüzden okul yöneticileri koşullara uygun düşünce ve fikirleri de aynı derecede geliştirmek zorundadır. Eğitim sistemindeki herhangi bir değişiklik ancak okul yöneticileri önderliğinde gerçekleştirilebilir (Taymaz, 1986:126-128).

Okul yöneticileri gibi öğretmenler de en az yöneticiler kadar koşullara uyum sağlamalı ve kendini geliştirmelidir. Kendini güncelleyen bir okul örgütü, adaptasyonunu tamamlayarak ilerleme kaydedilebilmekte ve bu ilerleme de öğrencilere etki etmektedir. Zira Mcdowell (1993:3) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kişilerarası ilişkilerinin öğretimde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Öyle ki öğretmenlerin göstermiş olduğu tutum ve davranışların, öğrencilerin bir benlik tasarımı geliştirmesinde etkili olan unsurlardan olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin kişiliği, tavır ve hareketleri öğrencilerde iz bıraktığından öğretmenlerin bu konuda dikkatli olması gerekmektedir (Tatar, 2014).

Dünyanın çok hızlı bir dönüşüm ve değişim yaşaması; bilginin üretilmesine, kullanılmasına ve aktarılmasına ilişkin her alanda değişimlerin yaşanmasına yol

açmaktadır (Genç ve Eryaman, 2007). Yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlamak eğitim kurumları tarafından iyi yetiştirilmiş bireyler ile gerçekleştirilebilir (Uncu, 2008). Eğitim aile, iş yeri, asker ocağı, cami gibi bireylerin oluşturdukları çeşitli gruplar içinde barınarak toplumda kültürlenme sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. Kültürleme süreci, bireyin kişilik yapısının içinde doğduğu ve büyüdüğü kültür aracılığıyla belirlenerek kuşaktan kuşağa aktarılmasıdır (Fidan, 1986). Bu anlamda yürürlükte olan değerlerin, bilgilerin ve hünelerinin yetişen kuşaklara kazandırılması ve iletilmesi eğitim yoluyla gerçekleşmektedir (Avcı, 2007:33). Bununla birlikte eğitim kurum ve kuruluşları, toplumun ve bireylerin değerleri ve değer sisteminin korunmasında veya değiştirilmesinde en etkin araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Avcı, 2007:33).

Okullar değere dayalı örgütlerdir. Nitekim okul yöneticileri ilişki yönelimli değerlerin öncelik verildiği bir okul iklimi yaratabilir ise etkili bir güdüleme sistemi de kurabilecektir (Sağnak, 2005). Aynı zamanda eğitim kurumları bilgi, kültür ve değer aktarımı yapan bir örgüt olarak, verimli ve etkin şekilde varlığını sürdürebilmek için çalışanların değer profillerini bilmelidir (Turgut, 1998; Uncu, 2008).

Topluma iyi bir vatandaş yetiştirme ve ahlaki değerlerin kazandırılmasında, etkin rolün okullarda olması gerektiği düşünülmektedir (Yıldırım, 2009). Okullarda ise öğrencilere bu değerleri kazandırabilecek ve öğrencileri kültürleme sürecini yaşatabilecek en önemli unsur öğretmenlerdir (Sarı, 2005; Yıldırım, 2009). Öğretmenler, gerek ahlaki görevlerinin bir parçası olarak gerekse de okulun işleyişinin bir parçası olarak öğrencilerin değerlerini etkilemek istemektedir. Aynı zamanda hem öğretmenler hem de öğrenciler, eğitimde karşılıklı olarak birbirini etkileyerek her biri bireysel değerlerini elde etmektedir (Veugelers ve Vedder, 2003).

### **1.1. Problem Durumu**

İnsan doğası gereği kompleks bir yapıya sahiptir. İnsandan insana, üstelik toplumdan topluma bir takım yaklaşım, düşünce ve davranış farklılıkları görülmektedir. Bireylerde farklılığa yol açan temel unsur kişiliktir (Aytaç, 2001). Kişilik, en önemli psikoloji konularından biridir. Psikolojide ele alınan bilimsel araştırmalarda esas amaç bireyi tanımak, bireyin tutum, duygu, düşünce ve davranışlarının sebep ve

sonuçlarını bütün gerçekliğiyle anlamaya çalışmaktır. Bireyi tanımak demek özellikle bireyin kimliğini ve kişiliğini tanımak demektir (Şentürk, 2010).

Kişilik, bireyin kendisi ve çevresi ile diğerlerine benzemeyen kendine özgün biçimde geliştirdiği ilişkilerin yapısıdır. Bireyin değişmeyen, belirgin ve tutarlı olan niteliklerinin tümü kişilik olarak ifade edilmektedir (Aytaç, 2001). Özsoy ve Yıldız (2013:3) kişiliği; fiziksel, zihinsel, kalımsal ve çevresel özelliklerle etkileşimli ve bunların da nispeten bir sonucu olan, belirli ölçüde tutarlı ve özgün duygu, düşünce ve davranış kalıbı olarak tanımlamıştır. Allport (1937) ise bireyin çevresine farklı ve özgün bir şekilde uyumunu saptayan psiko-fiziksel sistemlerin dinamik bir bütünleşmesini kişilik kavramı olarak anlamlandırmıştır (Akt. Güney, 2015:53).

Örgütlerde kişilik kavramı birçok bireysel ve örgütsel süreç ile ilgilidir ve hem bireysel hem de örgütsel performansa etki eder. Kişilik olgusu sadece işe alımlarda değil, örgütü ilgilendiren diğer alanlarla da bağlantılı ve üzerinde bilimsel çalışmalar yapılması gerekli olan bir alandır. Örgütsel kaynakların etkin şekilde kullanılabilmesi ve örgütlerin stratejik amaçlara ulaşmasında etkili olan en önemli faktörlerden biri ihtiyaç duyulan pozisyona uygun personelin yerleştirilebilmesidir. Bu nedenle çalışanların kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi iş ile işgören arasındaki uyumunun sağlanmasında önem arz etmektedir (Özsoy ve Yıldız, 2013:10). Aynı zamanda bireylerin kişilik özellikleri ile mesleki olgunluk düzeyleri (Otrar, 1997), örgüt iklimi (Saygılı, 2010), liderlik davranışı (Çemberci, 2003; Çağlar, Yakut ve Aladağ, 2005; Akçadağ, 2008; Aygün, 2014), örgütsel adanmışlık düzeyi (Güner, 2006), örgütsel bağlılık (Erdoğan, 2006); iletişim becerisi (Levent, 2011) ve sınıf yönetimi becerileri (Komitoğlu, 2009:200-201) gibi örgütün işleyişine etki eden pek çok kavramla ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur.

Değer sözlük anlamı ile bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık ve kıymet olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1994). Değerler, neyin yanlış ve neyin doğru, neyin kötü ve neyin iyi olduğuna yönelik ölçütlerdir. Değerler, bir kültür içinde önem verilen ve tercih edilen ifade eder (Şişman, 2014). Değerler birinin diğer bireyleri, onlara ait özellikleri ve tepkileri değerlendirme sürecinde kullandığı bir ölçüttür (Koç, 2013).

Değerler genellikle tutumların, davranışların ve algıların altında yatan sebepleri açıklamaktadır. Kişinin değerlerinin bilinmesi, kişinin neden etkilediği ve harekete

geçtiği hakkında bir bilgi sağlayabilir. Kişilerin değerleri örgütle iyi uyuyorsa çalışanların performansı ve doyumunu da yüksek olacaktır. Yöneticiler uyum sağlayan çalışanları takdir etme, onları ödüllendirme ve çalışanlar da uyum sağladıklarını algıladıklarında, tatmin olma eğitimidendirler. Bu, yöneticinin sadece bir işi yapabilmek için gerekli kabiliyet, deneyim ve motivasyon değil aynı zamanda örgütünki ile uyumlu bir değer sistemi olan adaylar araması gerektiğini savunmaktadır (Arslan, 2006; Robbins ve Judge, 2015). Bununla birlikte insanlar toplumsal bir sistem içerisinde yer aldığından, bireyler sosyal sistemde geçerli olan değerlere göre hareket etmektedir. Toplumsal değerlere aykırılık gerçekleşirse toplumla çatışma içine girilecektir (Güney, 2015:93).

Avcı (2007) yaptığı çalışmada gençlerin büyük kısmının gelecek endişesi ve kimlik arayışı ile ilişkilendirilebilecek değer problemi yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla gelecek kaygısına bağlı olarak kendilerine ve içinde yaşadıkları toplumun varlığına ve kurumlarına da güvensizlik artmaktadır. Sanayi devrimi sonucunda kendi toplum yapımızda da meydana gelen köklü değişimler, uluslararası bir boyut kazanan medyanın karmaşık etkileri, yeterli olmayan bir eğitim sistemi, mevcut değer yapılarının her geçen gün önemini yitirmesi ve yerine yenilerinin konulamamasından kaynaklanan problemler yaşanmaktadır. Bu problemler ekonomik yapı ve imkanların buna paralel gelişen, kanıksanan gelecek korkusu henüz kişiliği tam olgunlaşmamış ve toplumdaki yeri belirginleşmemiş gençlik sorunlarının da kaynağı olarak görülmektedir.

Kişilerin değer tercihlerinin bilinmesi hem çalışan hem de örgüt açısından oldukça önemlidir. Değer tercihleri ile benlik saygısı (Yıldız, 2012), özgecilik (Onatır, 2008), çatışma yaklaşımları (Kirişçi, 2010), öz yeterlik inançları (Aydın, 2008) gibi kişiyi ilgilendiren ve iş tatmini (Yapıcıkardeşler, 2007:195), aktarılmak istenilen değerler (Gedik, 2010), akademik iyimserlik (Uzun, 2014), örgütsel vatandaşlık (Aktay, 2008) gibi örgütsel pek çok kavram arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirleyen çalışmalar mevcuttur.

Kişilik özellikleri ve değerler birey ve örgüt açısından değerli görülen iki terimdir. Literatürde bu terimler arasında kavramsal olarak benzerlik ve farklılıkların olduğu söylenmiş; fakat Türkiye’de kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasındaki ilişki yeteri kadar somut olarak ortaya konmamıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada “İstanbul ili, Avcılar ilçesinde, devlet ortaokullarında görev yapan



öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasında ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Araştırmada problem cümlesi “İstanbul ili, Avcılar ilçesinde, devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### **1.2.1. Alt Problemler**

1) İstanbul ili, Avcılar ilçesinde, devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri nelerdir ve nasıldır?

2) İstanbul ili, Avcılar ilçesinde, devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasındaki ilişki anlamlı mıdır?

3) İstanbul ili, Avcılar ilçesinde, devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri,

a. Cinsiyet

b. Medeni durum

c. Branş

ç. Görev

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4) İstanbul ili, Avcılar ilçesinde, devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin değer tercihleri,

a. Yaş

b. Cinsiyet

c. Medeni durum

d. Mesleki kıdem

e. Çalıştığı okuldaki kıdem

f. Branş

g. Eğitim durumu

h. Görev

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütler sosyo-mekanik sistemlerden olması nedeniyle insan unsuru, neredeyse bütün araştırmalar için örgütsel performansı saptayan ve doğrudan etkileyen anahtar faktördür. Bu doğrultuda bireyin duygu, davranış ve düşüncesini etkileyen unsurları belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Örgütsel alanda ise işgörenlerin yönetimin istediği yönde hareket etmeleri beklenmektedir. Bütün işgörenler farklı özelliklere sahip olması ise bu durumu zorlaştırmaktadır. Buna rağmen insan gücünün en verimli ve en etkin şekilde kullanılması, örgütsel başarının anahtarıdır. Yöneten ve işgören arasındaki etkileşim psikolojik bir süreçtir. Bu süreci kişilik faktörünü en iyi değerlendiren ve kullanan yöneticiler daha başarılı olacaktır (Zel, 2011). Kişilik özellikleri, insanın dünyayı yorumlamada ve olayları yargılamada kullandığı birer süzgeç görevi üstlenmektedir. Yönetici, örgütün göreve ilişkin kurallarını ve değerlerini bu süzgeçten geçirmekte ve kişiliğinin elverdiği şekilde yanıt vermektedir. Örgütün kuralları ve değerleri çalışanları etkileyen birer etki dizisidir. Örgüt, bu etkilere istediği tepkileri almak için çeşitli önlemler almaktadır. Çalışan bu etkilerden hangisini ödül ya da ceza kabul ediyorsa ona göre davranışını ayarlamaktadır. Dolayısıyla bireylerin kişiliği örgüte karşı tutumunun kaynağıdır ve örgütsel kavramlarda etkisi büyüktür (Başaran, 2008:68). Eğitim örgütü olan okullarda çalışan öğretmenin kişilik ve genel özellikleri, diğer mesleklere göre daha önemlidir. Öğretmen sınıfta öğretici kimliğinin yanında aynı zamanda taklit edilen, takip edilen, bir model bir bireydir. Diğer mesleklerde genel yapı kişilik özellikleri o bireyin mesleğini ve işini daha az etkileyebilir fakat öğretmenlik özdeşleşmenin en fazla olduğu mesleklerden olması sebebiyle toplumun geleceği ve şekillenmesinde önem arz etmektedir (Komitoğlu, 2009:3-4).

Örgüt gözüyle değerlendirildiğinde çalışan ve yöneticilerin değerleri, örgütün verimliliğini ve etkililiğini yönlendiren unsurlardan biridir. Öyle ki ortak değerlerin varlığı kurumların daha çabuk ilerlemesine ve gelişmesine fayda sağlamaktadır (Tanıt, 2007). Örgütte ortak değerlere sahip olunması, kültürel unsurun örgütsel amaçlarla uyumlu biçimde kurgulanması yoluyla katılım, koordinasyon ve kontrolü kolaylaştırmada yöneticilere yeni fırsatlar sunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). İnsanların kişiliği çalışma hayatından etkilenebildiği gibi sahip olduğu kültürel değerlerle de çalışma hayatına katkıda bulunabilmektedir (Güney, 2015). Herhangi bir toplumun yapısını analiz edebilmek için, o toplumun yapısındaki rollerin,

süreçlerin ve kurumların anlaşılması gerekmektedir. Bu rol, süreç ve kurumların sosyal aktörler ile adlandırılmaları da değerler tarafından yapılabilmektedir. Bu sebeple de herhangi bir toplum yapısının analizine yarar sağlayacak en önemli etmen, o toplumun sahip olduğu değer yargılarının tespitidir. Böylece o toplumun işlevlerine ve yapısına ilişkin geleceğe dönük yansımaları oluşturulabilecektir (Özensel, 2003:222).

Bireylerin düşünce, davranış ve tutumlarının biçimlenmesinde değerler önemli rol oynamaktadır (Yılmaz, 2009). Bireysel düzeyde değerler, davranışın kaynağı olarak tanımlanmaktadır. Değerler, bireyi diğer bireylere tanıtmada, diğerlerinin davranışını ve bireyin davranışını yargılamada, bireyi diğerleriyle karşılaştırmada ve diğerlerini ikna etmede baz alınmaktadır. Bu sebeple çalışanların değerlerini tespit etmek, uygun örgütsel teknikleri uygulamak açısından önemlidir. Aynı zamanda örgüt çalışanlarının değer sistemleri ile ilgili bilgili olmak, etkili güdüleme sistemlerinin oluşumu için ön koşuldur. Grup davranışı;, etkin liderlik, karar verme, iletişim biçimi gibi bazı örgütsel süreçlerin değer yönelimlerinden etkilendiği varsayılmaktadır. Değerler; algı, kişilik, tutum ve motivasyonları anlamının temeli olduğundan örgütsel davranışta anahtar role sahiptir. Bu sebeple de değerler, örgütsel ve bireysel düzeyde incelenmesi gereken önemli olan bir konudur. Değer sistemleri, yöneticilerin durumları idrak etmesine ve problemlere bakış açısına, kararlarını ve problemleri çözümüne, diğer bireylere ve gruplara bakış açısına, bireyler arası ilişkilerine, dolayısıyla hem bireysel hem de örgütsel başarısına etki etmektedir (Sağnak, 2005). Ayrıca yöneticilerin bir çalışanın belirli bir işi yapmak için gerekli kabiliyete sahip olup olmadığının yanı sıra onun değişen durumlara uyum sağlayacak esnekliği ve kuruma adanmışlığını da önemsemeye başlamıştır. Zira değerler bireyi neyin etkilediği ve harekete geçirdiği hakkında bir anlayış sağlamaktadır (Robbins ve Judge, 2015). Buradan örgüt ve birey için mühim yere sahip olan kişilik özellikleri ile değer kavramının arasındaki ilişkinin tespit edilmesinin, örgütlerin çalışma niteliği ve işleyişi açısından önemli olduğu görülmektedir.

Literatüre bakıldığında bireylerin kişilik özellikleri ve değer tercihlerinin örgüt için çok kıymetli iki kavram olduğu anlaşılmalı birlikte bu iki değişken ile ilgili verilerin elde edilmesi ve aralarındaki ilişkilerin tespit edilmesi sadece birey için değil örgüt için de önem arz etmektedir. Türkiye’de kişilik özellikleri ve değer tercihleri arasındaki ilişkiye yönelik kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Kişilik

özellikleri ve değer tercihlerinin sıkça araştırılan konulardan biridir. Bununla birlikte değer kavramının güncel ve tartışılan bir konu haline gelmesi ve gerekli değerlerin yitirilmesi düşüncesi ile kazandırılmaya çalışılan bir olgu olması yönüyle araştırılması gerekmektedir.

Bu sebeplerden dolayı bireylerin kişilik özellikleri ile değerleri arasındaki ilişkilerin bulunması ve bu ilişkilere uygun stratejiler kullanılarak örgütlerin etkililiği ve veriminin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasına, örgüte uyum sağlaması ve örgüt işleyişinin daha düzenli şekilde sürdürülmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu yönleriyle kişilik özellikleri ile değer tercihlerini tespit etmenin ve varsa aralarındaki ilişkiyi belirlemenin literatüre değer katması hedeflenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sayıtları**

- Araştırmada kullanılan ölçeğin katılımcılar tarafından samimiyetle doldurulduğu düşünüldüğünden, elde edilen bilgilerin güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu araştırma 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili, Avcılar ilçesinde, devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.
- Kişilik özellikleri ve değer tercihleri, kullanılan ölçme araçlarının alt boyutları ile kısıtlandırılmıştır.
- Araştırma, yapılan istatistiksel çözümlenmelerle sınırlandırılmıştır.

#### **1.6. Araştırmada Kullanılan Tanımlar**

**Kişilik:** Kalıtsal, çevresel, zihinsel ve fiziksel niteliklerle etkileşim içinde ve nispeten bu niteliklerin de bir sonucu olan, belirli ölçüde özgün ve tutarlı düşünce, duygu ve davranış kalıbıdır (Özsoy ve Yıldız, 2013:3).

**Değer:** Arzu edilen durum, olay ve davranışlar hakkında tercih etme veya değerlendirme yapmada nispi önemle sıralama yapılmasına rehberlik eden inanışlardır (Schwartz ve Bilsky, 1987:551).

**Değerler tercihi:** Schwartz ve diğerleri tarafından (2012) kategorize edilen 10 değer tercihlerinden oluşmaktadır. Bu değerler aşağıda verilmiştir (Schwartz vd., 2012):

- **Öz yönelim;** düşünce ve eylemde bağımsızlığı seçme

- **Uyarılma;** yenilik, hayatta heyecan ve meydan okuma
- **Hazcılık;** zevk alma ve duygusal zevk duyma
- **Başarı;** sosyal standartlara göre yeterlilik göstermek yoluyla kişisel başarı elde etme
- **Güç;** sosyal statü ve prestij, kaynaklar veya bireyler üzerinde kontrol ya da hakimiyet kurma
- **Güvenlik;** toplumun, kişinin ve ilişkilerinin güvenliğini, uyumunu ve istikrarını sağlama
- **Uyum;** başkalarını üzen ya da başkalarına zarar verecek ve sosyal beklentileri ya da normları ihlal edebilecek eğilim, eylem ve dürtülerin sınırlandırılması
- **Geleneksellik;** geleneksel kültüre veya dinden ötürü elde edilen gelenekleri ve düşünceleri kabullenme ve onlara bağlılık ve saygı gösterme
- **Yardımseverlik;** sıklıkla görüşülen kişilerle olan ilişkilerin korunması ve geliştirilmesi
- **Evrensellik;** anlayış, takdir, hoşgörü, herkesin ve doğanın iyiliğini gözetme.

## BÖLÜM II

### LİTERATÜR

#### 2.1. Kişilik

Psikologlar, insanların hangi talebe genel olarak ne tür tepki verdiği konusuyla ilgilenirler. Aynı durumda olan herkesin aynı tepki vermemesiyle birlikte temel hedef insanların çoğunun ne yapacağını tanımlayan davranış modelleri geliştirmektir. Bu, psikolojinin alt dalı olan sosyal psikolojiye girmektedir. Kişilik psikolojisi ise bu alanla yakından ilgilidir. Her iki alan da insan davranışlarının nedenlerini incelese de sosyal psikoloji belli durumlarda tüm insanların vereceği ortak tepkileri araştırıp genel tepki kalıplarını belirlemeye çalışırken kişilik psikolojisi aynı durumlarda insanların birbirinden farklı davranışlar sergilemesinin yani bireysel farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Kişilik psikolojisinin temel hedefi “neden bazı insanlar içe dönükken bazıları dışadönük, bazı insanlar daha sosyalken bazıları daha yalnızdır?” sorusuna yanıt bulmaktır. Kişilik psikolojisinde hedef, bir bireyin belli durumlarda nasıl ve neden öyle davrandıklarını araştırarak o kişiyi diğerlerinden ayıran farklılıkları yani onun kişiliğini incelemektir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:1-2).

Kişiliği tanımsal olarak gruplandırarak açıklamaya çalışan kişilik kuramcıları mevcuttur. Bunlardan kişiliğin davranışsal olarak tanımında bireyde incelenebilen ve ölçülebilen davranışları ele alınır ve alışkanlıklara dikkat çekilir. Davranışçı psikologlar, bir bireyin kendine has ve çoğunlukla gözlenebilen davranış ve alışkanlıklarının tümünü “kişilik” olarak tanımlamaktadır. Sosyal uyarıcı olarak kişilik tanımlamaları, kişiliği toplumsal açıdan ele almaktadır. Bireylerin birbirini üzerinde ne tür etkiler yarattığını ve ne tür izlenimler bıraktığını araştırılmaktadır. Kişiliği, insanın sosyal uyarıcı olma değeri olarak kabul eden psikologlar da vardır. Sosyal uyarıcı olarak kişilik kavramı, bir anlamda bireyin toplumda oynadığı roller ve bu rollerin diğerleri üzerinde bıraktığı etkilerin bütünüdür. Bazen bireylerin kişilik niteliklerini değerlendirilirken yanılgılar gerçekleşebilir. Dolayısıyla bireyin gerçek benliği iç açıdan görülemez. Birey ancak dıştan görülür. Bu görünüş ve davranışlarının başkaları üzerinde bıraktığı izlenimler bu bireyin kişiliğini oluşturur. Derinlik psikologlarına göre ise bireyin ölçülebilir ve gözlenebilir bütün özellikleri

birtakım iç etmenlerden ileri gelmektedir. Bir insanın gerçek kişiliği iç yaşamındaki güçlerin kendine özgü özellikleri ile açıklanabilir. Bu yüzden insanın kişiliğini anlayabilmek için, dinamik iç güçlerin kendine özgü yapısının anlaşılması gerekmektedir (Baymur, 2017:273-275).

Kişilik dendiğinde herkes ne denilmek istendiğini anlasa da formel bir tanım yapmak kolay değildir. Bilimsel olarak açıklamaya yönelik birçok kuramsal yaklaşım bulunmasına rağmen psikologların hemfikir olduğu tek bir tanım yoktur. Kişiliğin kesin bir anlam olarak ifade edilememesindeki nedenini kişiliğe farklı perspektiflerden bakılmasına ve her tanımın farklı teorik temeller üzerinden çalışılmasına bağlanabilir (Cüceloğlu, 2006:404; Luthans, 2011; Erden ve Akman, 2017:81).

### **2.1.1. Kişilik Kavramı**

Batı dillerinde ise kişilik, “personality”, “personnalité”, “persönlichkeit” gibi kelimeler ile kullanılmaktadır. Kişilik sözcüğü, Latince klasik tiyatro oyuncularının rollerine uygun olarak yüzlerine taktıkları maske anlamına gelen “persona” sözcüğünden türetilmiştir (Morgan, 2017). Kişilik ile ilgili çeşitli bakış açılarına göre oluşturulmuş tanımlar vardır. Bunlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir. Tanımdaki ayırt edicilik, bir bireyi diğerlerinden farklı kılan özelliklerini ifade etmektedir. Toplumdaki çoğu bireyin yaptığı alışılmış davranışlardan farkını gösteren özellikleri ayırt ediciliktir. Bazı özellikler tüm insanlarda ya da bir grup insanda bulunuyor olabilir, ancak bunları oluşturduğu örüntü kişiye özgüdür. Tutarlılık kavramı da zaman içerisinde bireyin benzer durumlar karşısında davranışlarında pek değişimin olmaması anlamına gelmektedir. Birey okul yaşamında rekabetçi ise iş yaşamında da rekabetçi olması beklenir ve olağandır. Tutarlılık, bireyin kaçınılmaz bir şekilde her zaman ve her durumda aynı davranacağı anlamına gelmez. Birey, kişiliği doğrultusunda bulunduğu ve karşılaştığı durumlara uygun şekilde tepkiler verme becerisine de sahiptir. Dolayısıyla bireylerin aynı durumlar karşısında gösterdiği davranışlarda küçük farklılıklar olabileceği de göz önüne alınmalıdır. Yapılaşmış kavramdaki anlam ise kişiliğin çok sayıda birimden oluşan bir sistem olması ve bu sistemde kişilik özelliklerinin birbiriyle uyum içerisinde işleyerek varlığını devam ettirmesidir.

Kişiliği oluşturan sistem bireye özgü bir örüntü oluşturmaktadır. Birey, iç ve dış çevre ile sürekli ilişki halindedir. Birey kendinde var olan duygu ve düşünce dışında çevresindeki insan, olay ve nesnelere de algılamaktadır. Kişilik, bu iç ve dış çevreyle kurulan ilişki biçimini belirleyerek soyut bir kavram olmaktan çıkarmakta ve bireyin her günkü davranışında gözlenebilen somut bir kavram haline dönüştürmektedir (Cüceloğlu, 2006:404-406; İnanç ve Yerlikaya, 2016:3-4).

Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanabilir. Tutarlı davranış kalıpları ortam ve zamana bağlı olarak süreklilik göstermesi anlamına gelir. Bireylerde bu tutarlılığı beklememiz doğal olsa da insanların zamanla değişebileceği de hesaba katılmalıdır. Kişilik içi süreçler, kişilerarası süreçlerden farklı olarak nasıl davranacağımızı ve hissedeceğimizi etkileyen ve içimizde gelişen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsar (Burger, 2016:23). Buna ek olarak kişilik kavramı; çevresel, zihinsel, fiziksel ve kalıtsal özelliklerle etkileşimli ve nispeten bu özelliklerin bir sonucu olan, belli ölçüde özgün ve tutarlı duygu, düşünce ve davranış kalıbı şeklinde tanımlanabilmektedir (Özsoy ve Yıldız, 2013:3).

Kişilik kavramsal olarak, bireyin toplumsal yaşamı içinde edindiği davranışlarının ve alışkanlıklarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (Ozankaya, 1995:83). Bireyi diğer bireylerden ayıran, bireyin kendisine has ve tutarlı olarak gösterilen davranış özellikleri kişiliği oluşturmaktadır (Erden ve Akman, 2017:81). Diğer bir ifade ile kişilik, bir bireyi ötekenden ayıran toplumsal tinsel ve bilinçsel özelliklerin tümü olarak adlandırılmıştır (Hançerlioğlu, 1996). Benzer şekilde kişilik; bir bireyi diğer bireylerden ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünüdür. Kişilik kavramı, bir bireyin nesnel ve öznel yanlarıyla diğer bireylerden farklılaşan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümünü içermektedir (Köknel, 1982:21). Kişilik, bireyin çevresine özgün ve farklı bir biçimde uyumunu belirleyen psiko-fiziksel sistemlerin dinamik bir bütünleşmesidir (Güney, 2015:53). Aynı zamanda kişilik kavramı bireyin tinsel ve ruhsal niteliklerinin, özelliklerinin toplamıdır. Kişilik, kişinin özünü kuran, kişiyi kişi yapan şey olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 1984:110). Kişilik kavramı bireyin, toplumsal çevresi içinde karşılaştığı ve edindiği izlenimlerle oluşturduğu davranış özellikleridir (Oğuzkan, 1974:104). Kişilik, bir bireyin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme biçimini tanımlayan düşünce, duygu ve



davranışın ayırt edici ve karakteristik örüntüsüdür (Smith, Hoeksema, Fredrickson, Loftus, Bem ve Maren, 2017).

Bireylerin kişilikleri güçlü, hoş, arkadaş canlısı, saldırgan gibi pek çok kelimelerle betimlemeye çalışılmaktadır. O halde kişilik, bireyin diğer bireylerin yanında gösterdiği davranış özellikleridir. Bu tanım bilimsel tanıma yakın kabul edilmekle birlikte psikologlara göre kişilik, bireyin özel ve ayırıcı davranışlarını içermektedir. Özel davranışlar, bireyin sıklıkla yaptığı ya da en tipik davranışlarını temsil etmektedir. Toplumdaki insanların hemen hemen aynı olan pek çok yanı olsa da kişiyi başkasından ayıran birçok özellik de mevcuttur. Örneğin toplumumuzda üç öğün yemek yenmesi ortak olsa da bir kişi çok fazla ya da çok az yemek yiyorsa bu o kişinin kişiliğini ayırt eden bir unsur olmaktadır (Morgan, 2017). Kişilik çok kapsamlı bir kavram olup bireyin, biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinik bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranış özelliklerini içine alır (Baymur, 2017:275).

Kişilik; bir bireyin tüm ilgi, tutum, yetenek, konuşma tarzı, dış görünümü ve çevreye uyum biçimi özelliklerini kapsayan bir kavramdır. Tüm bu özellikler bireyde kendine has ve uyumlu bir bütün oluşturarak kişilik adı altında onu diğer bireylerden ayırıcı bir niteliğe bürünmüştür (Otrar, 1997; Otrar ve Kulaksızoğlu, 1997:299).

Luthans (2010), çoğu kişinin kişiliği sosyal başarı ile eşit tuttuğunu düşünmektedir. Yani “iyi veya popüler kişilik”e sahip olma ya da “çok sayıda kişiliğe sahip olma” eğilimindedir ve kişiliği tek bir hakim karakteristik ile tanımlamaya yönelim görülmektedir. Kişiliği bu şekilde tanımlamak için binlerce kelimenin kullanılabileceği anlaşıldığında tanımlama problemi ilginçleşmeye başlar. Bu sebeple psikologlar, kişiliği söz konusu sıfatlarla tanımlanmada yetersiz bulmaktadır.

Kişilik, gözlemin diğer nesnelere ayrı bir şey olarak, bene ilişkin öznel bilinçliliği; kendi benin bilincinde olan bireyselliğidir. Bir diğer anlama göre kişilik, bir kişinin temel ve genel davranış tarzıdır. Bireyin davranışının bireye bir toplum içinde anlam veren, değer kazandıran ve bireyi toplumdaki diğer bireylerden farklılaştıran yönlerinin toplamıdır. Diğer bir kişilik tanımı ise bireysel insan organizma davranışının, bireyi diğer organizmalardan farklılaştıran yönlerinin bütünü şeklindedir (Cevizci, 1999:514).

### **2.1.2. Kişiliği Etkileyen Temel Faktörler**

Bireyin kişiliğinin kalıtımın mı yoksa çevrenin mi bir sonucu olduğu sorusu uzun zamandır tartışılmış ve cevap netlik kazanmamıştır (Robbins ve Judge, 2015). Yine de kişilik kavramının devamlı olarak dıştan ve içten gelen uyarıcıların etkisi altında olması; bireyin kalıtsal, biyolojik, psikolojik ve edinilmiş bütün duygularını, isteklerini, güdülerini, yeteneklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine alması (Aytaç, 2001) bakımından kişiliğin hem kalıtımsal hem de çevrenin etkisiyle oluştuğu sonucuna varılmıştır (Aytaç, 2001; Robbins ve Judge, 2015).

Kişilik yapısı ve davranışlar, kalıtımla kuşaktan kuşağa aktarılan bir yapı olmakla kalmayıp bu yapı üzerinde gelişerek oluşmakta ve merkezi sinir sistemini meydana getirmektedir. Merkezi sinir sistemi, bireyin içinde yaşadığı çevreyle sürekli etkileşim içinde olmasıyla birlikte ortaya çıkan davranışın niteliğini ve niceliğini saptamaktadır. Davranışların yinelenmesi, pekişmesi ve birikimi ise kişilik yapısını ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle kişiliğin temel yapısı, bireyin doğuştan gelen bir kalıtımsal özellikleri ile birlikte bireye geçmektedir. Kişiliğin temel yapısının devamlı çevreyle etkileşimi sonucunda ise kişilik oluşmaktadır (Köknel, 1982:32).

Literatüre bakıldığında kişiliği oluşturan temel faktörler farklı başlıklar altında gruplandırılarak ele alınmıştır. Burada belirtilen kalıtım ve bedensel faktörler; kalıtım, bedensel yapı, genetik ve biyolojik faktörler gibi özellikleri içine almaktadır. Benzer şekilde sosyo-kültürel faktörler; aile faktörü, sosyal yapı ve sınıf faktörü ve sosyalleşme süreci gibi özellikleri de içinde barındırmaktadır.

#### **2.1.2.1. Kalıtım ve Bedensel Faktörler**

Kalıtım; fiziksel görünüş ve duruş, yüz güzelliği, cinsiyet, huy, kas yapısı ve refleksler, güç seviyesi, boy, ağırlık ve biyolojik ritim gibi faktörleri içermektedir (Kulaksızoğlu, 2004; Robbins ve Judge, 2015). Buna ek olarak iskelet yapısı, heyecanlılık, duygusallık, heyecan durumu, direnme ve dayanıklılık gibi çoğu bedensel, kısmen de zihinsel ve duygusal özelliklere kalıtım etkisi büyüktür. Aksi olarak bireylerin belirli bir fiziki çevre ve sosyal yapı içerisinde yaşamaları sonradan öğrendikleri davranış kalıplarında (örf, adet, inanç, ahlak, fikir, düşünce vb.) kalıtımın etkisinin daha az olduğu düşünülmektedir (Zel, 2011).

Beden yapısı ve genetik etkenler, fiziksel özellikleri belirlemektedir. Fiziksel özellikler de kişilik özelliklerini etkilemektedir. Örneğin, ufak tefek, çelimsiz görünüme sahip kişilerin diğer bireylere bağımlı, hassas ve fazla yeteneği olmadığı düşünülebilirken kuvvetli ve uzun boylu kimselerin de daha bağımsız, daha yetenekli ve olgun olduğu düşünülmektedir. Burada bireylerin dış görünüş ve fiziksel özelliklerinin diğer bireylerin davranışlarını etkilediği görülmektedir. Örneğin fiziksel özellikleri güçlü olan bireyler daha olumlu bir benlik kavramı geliştirirken fiziksel özellikleri zayıf bireyler kendilerini diğer bireylerle karşılaştırdıklarında olumsuz benlik kavramı geliştirmektedir. Bu duyguların kişilik gelişimini etkilediği sonucuna varılmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004).

Kişilik yapıları çeşitli bedensel özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Beden yapısına göre kafa, göğüs, karın ve kas yapısına sahip bireyler; uzun, ince, kısa ya da zayıf, geniş ve şişman tipli bireyler; dışadönük olan açık kişiliğe ve içedönük olan kapalı kişiliğe sahip bireyler bulunmaktadır. Bedensel özelliklerine göre üç temel insan tipi görülmektedir. Endomorf tip, iç organ dokuları daha çok gelişmiş ve özellikle karın bölgesi geniş görünüme sahip bireylere denir. Endomorf tipler; yemek yemekten ve içmekten hoşlanan, çabuk ve kolay duygulanan, sevecen, insancıl, güvensiz, açık yürekli ve kolayca topluma uyum sağlayan bireylerdir. Mezomorf tip, omuzları ve özellikle kasları gelişmiş, kolları güçlü, bedeni dayanıklı, atletik yapıdaki bireylere denmektedir. Mezomorf tipler; serüvenden ve spordan hoşlanan, güçlü görünen, sıkıntıya ve acıya dayanıklı kişilik yapısına sahip bireylerdir. Ektomorftip, ince uzun bir yapıya sahip, iyi gelişmemiş kas yapısı olan bireyler için tanımlanmaktadır. Ektomorf tipe sahip bireyler; içe dönük, insanlardan kaçan, soyut düşünen ve diğer bireylerle kolay iletişim kuramayan kişilik özelliklere sahiptir. Bu görüşe ek olarak çok eski çağlardan beridir iç salgı bezlerinin bedensel ve ruhsal işlevler üzerinde etkili olabileceği savunulmaktadır. Öyle ki Hippocrates, bedensel sıvıya bağlı olarak dört farklı kişilik ve karakter görüşü belirlemiştir. Bunlar “kan”, “kara safra”, “sarı safra” ve “lenf”tir. İç salgı bezleri ve beden sıvıları ile kişilik arasında bir ilişki olduğuna dair ilk bilimsel yaklaşım, Hippocrates’e aittir. İç salgı bezlerine benzer olarak cinsiyetle ilgili salgı bezlerinin, kişilik gelişimi ve yapısı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Köknel, 1982:45).

### 2.1.2.2. Sosyo-Kültürel Faktörler

Her toplumun kendine has bir kültürü, hedefi, tavrı, duygu ve düşüncesi vardır. Kişisel davranışlarımızın çoğunda da yaşadığımız çevredeki hakim kültürün yansımaları görülmektedir. Yeme içme biçiminden tutun temizlik alışkanlığı, giyinme tarzı, konuşma ve dili kullanma şekli, zamanı kullanma ve çalışma biçimi, dini inanış ve kalıp yargılarımıza kadar her şey kültürün etkisinde kalmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004).

Gizil güçlerle doğan çocuk, fiziksel olarak değişip gelişmenin yanında içinde doğup yaşadığı, büyüdüğü toplumun geleneğini, ahlak anlayışını, dilini, dinsel inançlarını, kısaca toplumsal değerler sistemi ve davranış kalıplarını benimseyerek toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Bireyin yaşadığı toplumun bir üyesi haline geldiği toplumsallaşma sürecinde, hem uyum içinde yaşama amacıyla toplumsal kuralları benimseyerek öteki bireyle benzeşir, hem de doğuştan getirdiği gizil güçler temelinde öteki bireyden farklılaşan kişilik özellikleri kazanmakta ve geliştirmektedir (Köknel, 1982:80).

Sosyal sınıflar benzer eğitimsel, mesleki ve ekonomik özelliklere sahip insanların oluşturduğu gruplardır (Kulaksızoğlu, 2004). Bireyin ait olduğu sosyal yapı ve grup o bireyin eğitim imkanlarını, düşünce ve eğilimlerini, tüketim davranışları, yaşama biçimini ve çeşitli kişilik özelliklerini etkilemektedir. Öyle ki bireyin bir takım özelliklerinin bağlı olduğu sosyal grup bilinmeden de tahmin edilebileceği gibi bir takım kişilik özelliklerinin anlamlı olması da bağlı bulunduğu sosyal sınıfın bilinmesi ile gerçekleşir (Zel, 2011). Sosyal sınıflar gelişmekte olan ülkelerde sosyal tabakalaşmaya yol açarak kendi içinde eşitsizlikler meydana getirir. Her seviyede bireylerden beklenen davranışlar farklılaşabilir. Beklentiler ise bireyin kişilik özelliklerini biçimlendirmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

Bireylerin kalıtsal karakteristikleri ile içinde yetiştiği çevre arasında yerleşik bir korelasyon vardır. Ebeveynlerin çocuklarına hem kendi genlerini hem de yetişecekleri bir ev ortamı vermeleri kişiliklerine yön vermektedir. Örneğin, genel zeka kısmen kalıtsaldır. Yüksek zekaya sahip ebeveynlerin çocukları da yüksek zeka düzeyine sahip olacaklardır. Ancak büyük ihtimalle hem yüksek zekaya sahip ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişkilerle hem de evin bir parçası haline gelen kitaplar, dersler, müze gezileri gibi entelektüel deneyimlerle çocuklarına entelektüel

olarak iyi bir zemin hazırlayacaklardır. Benzer şekilde düşük zekaya sahip ebeveynlerin de çocuklarının kalıtsal dezavantajlarını arttıran bir ev ortamı sunmaları muhtemeldir. Bir diğer faktör ise sosyo-kültürel faktörlerin üç etkileşim aracılığı ile bireyin kişiliğinin bir işlevi haline gelmesidir. Bunlardan ilki olan reaktif etkileşim, aynı ortamda bulunan bireylerin bu ortamı farklı yorumlama, yaşama ve tepki gösterme biçimlerini ifade etmektedir. Bireylerin kişiliği, nesnel çevreden öznel psikolojik bir ortam oluşturur ve bu öznel çevre kişilik gelişimini biçimlendirmektedir. Evokatif etkileşimde her bireyin kişiliği, başkalarından ayrı tepkileri harekete geçirir. Örneğin ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları ile çocuğun kişiliği arasında bir ilişki vardır. Çocuğun kişiliği, ebeveynlerin yetiştirme tarzına yön verirken uygulanan yöntemler de çocuğun kişiliğini şekillendirmektedir. Proaktif etkileşim ise çocukların büyüdükçe ebeveynlerin kendilerine sağladıkları ortamı aşarak kendi ortamlarını seçme ve oluşturmaya başlamasıyla ilgilidir. Proaktif etkileşim, bireylerin kendi kişilik gelişimlerinde aktif ajanlara dönüştükleri bölümdür (Smith vd., 2017).

Kişiliği biçimlendiren en önemli çevresel faktör ailedir. Aile normal koşullarda bireylerin tanıştığı ilk sosyal gruptur. Gerek övgü ve ceza sonucu gerek de gözlem yoluyla edinilen davranışların kazanılmasında aile faktörü etkilidir. Çocuklar, ebeveynlerinin birçok kişilik özelliğini, kültürel ve ahlaki standartlarını taklit ederek, model alarak öğrenirler. Aile içerisinde değer verilen bir unsur çocuk içinde değerli hale gelir. Kişilik davranışlarına bakıldığında pek çok özelliğin ebeveynleri ile benzer olduğu görülür. Model alma sürecinde çocuk, anne babanın birçok kişiliğini taklit ederken, ahlaki ve kültürel değer ve standartlarını da benimser. Bununla birlikte anne baba tutumu da kişiliği etkileyen unsurlar arasındadır. Örneğin birçok aile, bilinçsiz olarak, çocuklukta yaşadığı kötülüklerin acısını çocuklarına yaşatma eğilimindedir. Zamanla kendilerinin çocukken yaşadığı sıkıntıları çocuklarının da yaşadığını fark ederler (Zel, 2011; Morgan, 2017). Bireyler tutum ve davranışlarını, ailede ve kültürde edinilen öğretilerden farklı şekilde geliştirememektedir (Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2015:627). Öyle ki yapılan araştırmalar aile bireylerinin sahip olduğu özelliklerin çocuğun benlik kurgusunda etkili olduğu tespit edilmiştir (Yıldırım, Yıldırım, Otrar ve Şirin, 2015:292-294).

### 2.1.2.3. Diğer Faktörler

Bireylerin iç salgı bezlerinde, istem dışı çalışan sinir sisteminde olduğu gibi su ve tuz dengesinde, yıl, ay ve gün içerisinde belirli değişimler olduğunu ve dışa yansıyan davranışların bu değişimlere bağlı olduğu düşünülmektedir. Örneğin, kimi yazın hareketli ve canlıdır, kimisi de isteksiz ve durgun olabilmektedir. Dolayısıyla her bireyin kendine özgü bir beden ve ruh saati olduğu ve bunun bireylerin bedensel ve ruhsal durumlarını belirlediği görüşü ortaya çıkmaktadır (Köknel, 1982:44-48).

Kişiliğin oluşumunda iklim, tabiat ve yaşanan bölgenin fiziki şartları da önemli rol oynamaktadır (Soysal, 2008). Coğrafi bölge ve fiziki çevre kişilik özellikleri üzerinde doğrudan etkilerinden çok dolaylı bir etkiye sahiptir. Bireylerin yaşadığı toplumun kültürü ve antropolojik yapısı üzerinde coğrafi özelliklerin etkisi büyüktür. Bireylerin kişilik özellikleri üzerindeki coğrafi özelliklerin dolaylı etkisini gözler önüne sermektedir. Örneğin iklim şartları soğuk olan yerde yaşayan bireylerin daha donuk ve sert bir özelliğe sahip olduğu genel görüşü hakimken sıcak iklim şartlarında yaşayan bireylerin ise daha çabuk değişen duygusal tutum, yumuşak ve gevşek bir özelliğe sahip olduğu genel görüşü hakimdir (Zel, 2011). Buna ek olarak coğrafi konum, yer altı ve yer üstü kaynaklar ile toplumun tarihsel, kültürel, ekonomik ve siyasi yapısı da bireyin yaşam ve kişiliğinde belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır (Köknel, 1982:81).

Kişiliği etkileyen diğer faktörlerden bazıları da kitle iletişim araçları, yetişkinler grubu ve doğum sırası şeklinde sıralanabilir. Kitle iletişim araçlarını etkin kullanan bireyler ile kullanmayan bireyler arasında farklılıklar gözlenmektedir. Yetişkin ve gençlerin yeni davranış kazanmalarında kitaplar, dergiler, televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarının etkisi daha fazla görülmektedir (Zel, 2011). Kitle iletişim araçlarının en önemli etkilerinden biri insan yığınlarının beklentilerinin, özlem ve isteklerinin genişletmesidir. Böylelikle toplumsal güdüler güç kazanmakta, bireylerin kişilik yapılarını etkilemekte ve insan yığınlarını harekete geçirmektedir. Teknoloji ve ekonomik gelişmelerle birlikte ulaşım hızlanıp yığınlaşan halk arasındaki kültürel etkileşimi hızlandırmaktadır (Köknel, 1982:82). Ayrıca bireylerin hayatını kişisel istek ve arzularına göre yaşamak istemesi, geliştirmekte olduğu benlik kavramını etkilemektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

### **2.1.3. Kişiliğin Yönleri**

Çoğu insan kişiliğin ne olduğu hakkında açık bir fikre sahip değildir. Çünkü kişilik kavramı, günlük dilde pek çok anlamda kullanılmaktadır. Kişiliği güçlü, iyi biri ama belirgin bir kişiliğe sahip değil, uzaktan çekici ama yakından boş bir insandır, kişiliği olmayan bir politika izlenmektedir... gibi ifadeler kişilikle ilgili dile getirilen örneklerdendir. Kişiliğin farklı anlamlarda kullanılması, eş anlamlı birçok kelimenin mevcut olmasından kaynaklanmaktadır (Baymur, 2017:271).

#### **2.1.3.1. Karakter**

Karakter kavramı, seciye veya meşrep sözcükleri ile eş anlamlıdır (Kulaksızoğlu, 2004). Genel olarak kişilikle en çok benzetilen kavram karakterdir. Karakter; bireyin zihinsel, duygusal ve bedensel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir. Karakteri, kişilik ve benlik kavramlarından ayıran özellik, bireyin karakterinin, yaşanan çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlak kurallarından meydana gelmesi ve bireyin değerlendirmelerini bu değer ve kurallara göre yapmasıdır (Köknel, 1982). Karakter, bireyin ilk yaşlarından itibaren sosyal yaşantılar sonunda birtakım değer yargılarının benimsenmesi ile gelişmektedir (Baymur, 2017:272). Karakter, kişiliğin ahlaki yönünü oluşturan bölümdür (Kulaksızoğlu, 2004). Kişilik ile karakter arasındaki belli bir takım farklar bulunmaktadır. Örneğin kişilik toplumsal bir olgu olgudur, yakın ilişkisi olan karakter gibi doğuştan gelmez; toplum içinde ve toplumsal koşulların belirlenmesi ile oluşur (Hançerlioğlu, 1996). Karakter ile kişilik arasındaki en önemli farklardan biri, karakter kavramının çoğunluk tarafından sıklıkla ahlaksal özellikleri anlatmak için kullanılmış olmasıdır. Ancak kişilik, karakteri de içine alan ve bir bireyin kendine özgü fiziksel ve ruhsal bütün özelliklerini içeren daha kapsamlı bir terimdir (Baymur, 2017:272).

#### **2.1.3.2. Mizaç**

Mizaç, bir bireyin duygusal ve devinimsel özelliklerinin bütünü olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda duygusal denge durumunun özellikleri olarak da tanımlanmaktadır (Baymur, 2017:272). Huy, mizaç ile eş anlamlıdır. Mizaç, kişiliğin duygusal yönünü açıklayan bölümdür (Kulaksızoğlu, 2004). Diğer bir görüşe göre ise mizaç, kişiliğin biyolojik çerçevesini oluşturan, büyük ölçüde kalıtımla geçip, bireyin somut bir durum karşısındaki tepkilerini belirleyen fizyolojik yapı ya da bünye şeklinde tanımlanmaktadır (Cevizci, 1999:514).

Bir bireyin mizacında -yani duyuş ve davranış tarzı üzerinde- beden kimyasının büyük ölçüde etkisi görölmektedir. Hormonların bireylerde ruhsal çöküntü, huysuzluk, çabuk duygulanma, keyifsizlik gibi hallere yol açtığı görölmektedir. Bilimsel bir dayanağı olmasa da bedende bulunan belli sınıfların oranlarının mizacı belirlediğı düşüncesi bulunmaktadır. Modern araştırmalarda ise tiroid, hipofiz, gonadlar ve adrenaller gibi kanalsız bez salgılarının beden yapısı ve davranışlar üzerinde etkili olduğı görölmüştür (Baymur, 2017:272-273). Hippocrates insanların mizacını bedende en çok bulunan ve kişiliğı etkileyen sınıflara göre dörde ayırmıştır. Bunlar (Köknel, 1982:95):

- Hafif kanlı mizaç; canlı, kanlı, bol ve tatlı konuşan, kolay ilişki kuran, neşeli, müzik, eğence ve şaraptan hoşlanan bireyleri ifade etmektedir. Bedenlerinde kan etkin rol oynamaktadır. Hafif kanlı mizaca sahip insanlar, ellerindeki uğraşıyı önemser, zihinlerindeki düşünceleri önemser ancak bunların çoğunu uzun süre devam ettiremezler. Sözllerinde durmaz, kalabalıktan, giyim, gösteriş ve süsten hoşlanır, sürekli değişiklik ararlar. Olayları ve kişileri fazla ciddiye almaz, yaşamlarından hoşnutturlar.
- Ağırkanlı mizaç; yavaş hareket eden, ağırkanlı, geç be güç duygulanan, dinlenmeye ve uykuya düşkün bireyleri betimlemektedir. Bedenlerinde lenf sıvısı etkin rol oynamaktadır. Ağırkanlı mizaca sahip bireyler, davranıştan çok duyu ve düşünceleri önemserler, ilkelere ve kurallara sıkı sıkıya bağlıdırlar.
- Karasevdalı mizaç; duygusal, uzak ve derin görüşlü, atılgan ve yürekli bireylerin mizaç türüdür. Bedenlerinde kara safra etkili olmaktadır. Karasevdalı mizaca sahip bireyler, kaygılı, endişeli ve aşırı duyarlıdırlar. Her konuda tedirgin olacak, üzölüp sıkılacak bir yan bulurlar. Yapacakları her davranışı öyle uzun düşünürler ki çoğ zaman eyleme geçmeden vazgeçerler. Kurallara ve değerlere bağlıdırlar.
- Sinirli mizaç; çabuk kızan, saldırgan, ateşli ve sert bireyleri belirtmektedir. Bedenlerinde sarı safra etkili olmaktadır. Sinirli mizaca sahip bireyler, çabuk sinirlenir, kızar, öfkelenir. Kolay karar verir, hızlı hareket eder ama çoğ zaman başladıkları işi bitiremezler. Sinirli mizaçlı bireyler emir vermeyi, işleri başkalarına yaptırmayı severler. Tanınmaktan ve gösterişten hoşlanırlar. Yaptıklarını abartıp yerli yersiz övünürler, başkalarının da kendisinden bahsedip övmesini isterler.



### 2.1.3.3. Benlik

Benlik, bireyin kendisi ile ilgili algılamaları ve değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004). Kişiliği büyük ölçüde etkileyen benlik, bireyin kişiliğine ilişkin kanılarından ve bireyin kendi görüş tarzından oluşmaktadır (Morgan, 2017). Benlik, toplumsal yaşantılar sonucu kazanılan bir oluşumdur. Bu oluşum toplumsal yaşamda statü gereği belirli rollerin oynanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki birey rollerini oynarken birçok insanla sosyal ilişkiye girmekte ve ilişkilerinde en iyi yönleri açığa çıkarmaya çalışmaktadır. İyi yönler gösterilirken zamanla benliğin de bir parçası haline gelmektedir (Zel, 2011). Benlik, bireyin günlük yaşantılarından uğraştığı işlerde elde ettiği başarılarına kadar etkisi çokça görülen bir kavramdır. Bireyin kendisi; yargılayan, değerlendiren, gözetleyen ve davranışlarını düzene koyarak yönlendiren bir güçtür. Sağlıklı bir bireyde ideal benlik ile benlik tasarımı arasında iyi bir uyum ve tutarlılık olmalıdır. Benlik tasarımına uygun davranan birey, kendini rahat hisseder. İdeal benliğine ne kadar ters düşerse o ölçüde de kaygılanır ve huzuru kaçar. Kendi ideallerine ve değer yargılarına uygun davranmanın bireyin kendine olan güvenini, saygısını ve mutluluğunu arttırdığı görülmektedir (Morgan, 2017).

Benlik ile kişilik arasında yapı ve gelişme bakımından kesin bir sınır çizmek çok zordur. Benlikle kişilik iç içe olmakla beraber benlik, kişilikten farklı özelliklere sahiptir. Birey, kişiliğin karakter ve mizaç gibi bazı özelliklerinin bir bölümü veya tamamı fark edemeyebilir. Dolayısıyla birey, kişiliğinin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından değerlendirilen yanlarını bilmeye ve tanımayabilir. Yani benlik, kişiliğin öznel yanıdır. Birey kendi benliğini belirli birtakım sorular ile oluşturmaktadır. Öncelikle “Ben neyim?”, “Ne yapabilirim?” ve “Benim için değerli olan şeyler nelerdir?” sorularına cevap arar, sonra “amacım ne?” ve “Hayattan ne istiyorum?” sorularına ve daha sonra “Ne yapabilirim?” ve son olarak da “Ne doğru, ne hatalıdır?” sorularına yanıt aranmaktadır. Bireylerin tutumu, eylemi, duygu, düşünce ve davranışı bu soruların yanıtını bulmaya yöneliktir. O halde benlik; bireyin özellikleri, amaç ve beklentileri, değer yargıları ve inançlarından oluşan, her an değişen, durağan olmayan bir yapıdır (Köknel, 1982; Morgan, 2017).

#### **2.1.3.4. Kimlik**

Kimlik, bir bireyin kendini konumlama ve tanımlamasının bir ifadesidir. Daha açık bir ifadeyle kimlik, bireyin kendisini sosyal dünyasında nerede durduğuna ve nasıl tanımladığı ilişkin bir cevaptır. Buradan kimliğin bir bireyin veya grubun kendini diğer birey ve gruplardan ayıran özelliklerin bütünüdür. Bu yönüyle kimlik kavramının tanımı, daima diğer bir bireye göre yapılmaktadır. Bunun yanında kimlik sözcüğü çok çeşitli alanlarda ve biçimlerde de kullanılmaktadır. Örneğin dinsel, etnik ya da kültürel azınlıklar arasında yaşanan savaşlarda kimlik çatışmasından, modernleşmeye karşı eski kimliklere dönüşten ya da kimlik regresyonlarından (gerilemesinden), ergenlik dönemlerinde kimlik krizlerinden bahsedilmektedir. Bununla birlikte bir birey ya da gruba ilişkin olarak kişisel veya bireysel kimlikten ya da kolektif veya sosyal kimlikten de söz edilebilmektedir (Bilgin, 2003:199-200). Kimlik kavramı zaman zaman benlik ve kişilik yerine kullanılsa da aslında bireyin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü anlamına gelmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

#### **2.1.4. Kişilik Kuramları**

##### **2.1.4.1. Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı**

Sigmund Freud, yaşamını psikanalitik kuramın geliştirilmesine adanmış ve çağdaş psikiyatrik görüşlerin temelini oluşturmuştur. Psikiyatrik alana yapmış olduğu katkılar sadece kavramlarla sınırlı kalmayıp alana yeni ve dinamik bir bakış açısı kazandırmıştır (Geçtan, 1995:21).

##### **2.1.4.1.1. Topografik Model**

Freud, kişiliği üç bölüme ayırmıştır: bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı. Bilinç, beden içinden ya da dış dünyadan gelen algıları fark eden bölümdür (Geçtan, 1995:26-27). Bilinç bölümü, farkında olunan düşünceleri içerir. Bu düşünceler zamanla yeni düşüncelerin oluşmasıyla birlikte değişir ve bilinçten kaybolur (Burger, 2016:77). Bilinç öncesi, gerçekliğe ilişkin sorunları çözmeye çalışmak gibi gelişmiş düşünme biçimlerine sahip olmakla birlikte düş kurma gibi ilkel düşünme biçimlerine de sahiptir (Geçtan, 1995:26). Her ne kadar bilinç ve bilinç öncesinin zihindeki düşüncelerin büyük bölümünü oluşturduğu düşünülse de Freud, bunların buzdağının görünen kısmı olduğunu söyler. Düşüncelerin büyük ve en önemli kısmı bilinçaltında bulunur. Bazı olağanüstü koşullar hariç, bilinçaltındaki bilgiyi bilinç düzeyine

getirilemez. Ne var ki günlük davranışlarımızın çoğu da bilinçaltında bulunmaktadır (Burger, 2016:77). Bilinçaltı, farkında olmadığımız arzu, istek, dürtü, duygu ve düşüncelerin bulunduğu bölümdür. Bilinçaltındakiler sürekli olarak bireylerin davranışı etkiler ve bireyler bu etkinin farkında değildir (Cüceloğlu, 2006:409). Özetle bilinç, o anki farkındalığımız; bilinç öncesi, o anda zihnimize olmayan ancak çağırılması halinde bilince ulaşabilen bütün bilgilerdir. Bilinçaltı ise dürtü, arzu ve davranışlarımızı etkileyen ulaşılamaz anılarımızın oluşturduğu bir depodur (Smith vd., 2017).

#### **2.1.4.1.2. Yapısal Model**

Yapısal model kişiliği üç bölümde incelemiştir: id (alt-benlik), ego (benlik) ve süperegö (üst-benlik). Doğumdan itibaren tek bir kişilik yapısı -id- vardır (Burger, 2016:77-78). İd bireylerin en ilkel en kaba, kalıtsal dürtü ve arzularını içermektedir (Cüceloğlu, 2006:407). İd, kişiliğin bencil ve yalnızca kişisel isteklerin tatmin edilmeye çalışıldığı bölümdür (Burger, 2016:78). İd ruhsal enerji kaynağıdır ve diğer bölümlerin çalışması için gerekli olan gücü de sağlamaktadır (Geçtan, 1984:40). Haz ilkesine göre çalışan id, hiçbir fiziksel ve toplumsal sınırlamayı tanımaksızın yalnızca bireysel tatmin sağlayacak şeylerle ilgilenmektedir (Burger, 2016:78). İd ne olursa olsun bütün isteklerinin hiç geciktirilmeden yerine getirilmesi istemektedir. Düşünce, id bölümü için etkili değildir (Cüceloğlu, 2006:407). Yalnızca bebekken değil yetişkinde de bu haza yönelme isteği kaybolmaz. Haz dürtüleri her zaman karşılanamaz. Karşılanamadığı durumlarda istenen elde edilmediğinden id istediği şeyin hayalini kurar ve bu gereksinimini geçici olarak tatmin eder. Freud, idin gereksinimlerini karşılayabilmek için kişinin dilek gerçekleştirme yöntemini kullandığını belirtmiştir (Burger, 2016:78). Aynı zamanda bilinçaltı gizlenen istek ve düşüncelerin çeşitli semboller yolu ile biçim değiştirdiği, bir nevi sansürleme yaptığı ve rüyalar aracılığıyla bilinç düzeyine taşındığı savunulmaktadır. Rüyalar, bilinçaltında gizlenenlerin bilinç düzeyindeki anlatımı olarak nitelendirilmektedir (Geçtan, 1995:23-24).

Çevreyle etkileşime giren 2 yaş ve altı çocuklarda kişiliğin ikinci bölümü olan ego gelişmeye başlar (Burger, 2016:78-79). Ego, gerçeklik ilkesine göre çalışmaktadır. İd gerçeklikten habersiz, denetimsizce arzu ederken; ego gerçeklikten yanadır, gerçekliği kavrayıp yönetmekte, çevreyi gözeterek id denetim altına almaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:609; Burger, 2016:78-79). İd, istediğini hemen elde etme

peşinde iken; ego, koşullar uygun olduğunda istediğini elde edebileceğini diretmektedir. Ego, akılcı ve pratiktir; id ise mantığını düşünmeden hareket eder ve pratik değildir (Cüceloğlu, 2006:408). Ego'nun idden diğer bir farkı da egonun zihnin bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı bölümlerinde de serbestçe hareket edebilmesidir (Burger, 2016:79).

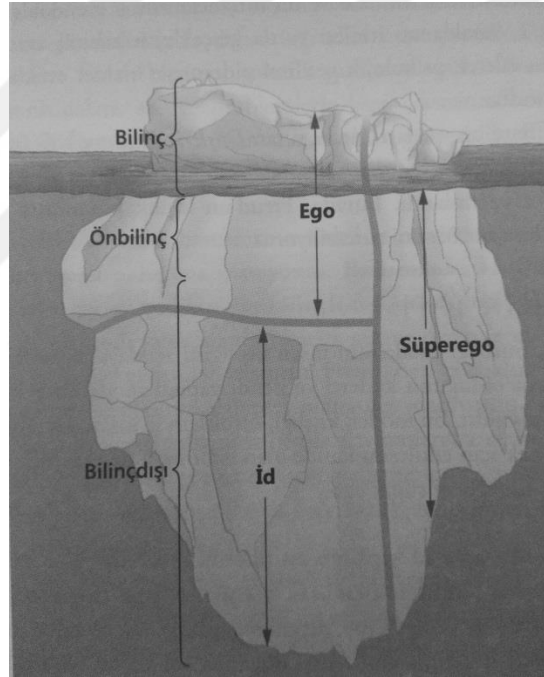
Kişiliğin üçüncü bölümü ise çocuğun beş yaşına geldiğinde oluşmaya başlayan süperego'dur. Süperego, toplumun ve özellikle de ebeveynlerin standartlarını ve değer yargılarını temsil etmektedir (Burger, 2016:79). Kişiliğin törel yönünü oluşturmaktadır (Geçtan, 1984:41). Eylemlerin doğru mu yoksa yanlış mı olduğu yargısına varır. Süperego, ana babanın ödüllendirme ve cezalandırmalarına tepki olarak gelişmektedir. Başlangıçta ana baba, çocuğun davranışını ödüllendirip cezalandırarak doğrudan denetlemektedir. Daha sonraları çocuklar ana babanın standartlarını kendi süperegolarına ekleyerek davranışlarını kendi denetimleri altına almaktadır (Smith vd., 2017). Süperego, bireyin kusursuz olmaya çabalamasını istemektedir (Geçtan, 1984:41). Süperego, neyi yapabileceğimiz neyi yapamayacağımız konusunda egoya göre daha fazla kısıtlama getirmektedir. Süperego, kişiliğin vicdan boyutunu üstlenmektedir. Süperego, ego tarafından bir davranışın nasıl olması gerektiğine karar verilmesi durumunda ideal kriterleri belirleyen bölümdür (Burger, 2016:80).

Özetle id, arzu ve istek; ego, mantık ve süperego ise vicdan boyutlarında düşünülmektedir (Cüceloğlu, 2006:408). Aynı zamanda id için kişiliğin biyolojik, ego için kişiliğin psikolojik ve süperego için kişiliğin toplumsal yanını oluşturduğu söylenilebilir (Geçtan, 1984:41). İd, en ilkel kişilik bölümüdür. Ego ve süperego buradan çıkarak gelişmektedir (Smith vd., 2017). İd ile ego ve süperegonun istekleri bir yandan birbirini tamamlarken diğer yandan da birbirleriyle çelişmektedir (Burger, 2016:80). Ego idden bağımsız değildir, gerçekte gücünü idden alır. Aynı zamanda ego idi engellemek amacı ile değil, ide yardım etmek amacıyla çalışır ve daima idi doyuma ulaştırmaya çalışmaktadır. Aksine olarak süperego, id ile sürekli bir çatışma içindedir. Süperego, egodan farklı olarak idin doyumunu gerçekliğe uygun olarak ertelemekle kalmaz; bu doyumunu tamamen engellemeye çalışır (Schultz ve Schultz, 2007:609). İyi bir şekilde bütünleşmiş bir kişilikte ego, katı ama esnekleşebilen bir denetim kurar ve gerçeklik ilkesi hükmünü sürdürür (Smith vd., 2017). Sağlıklı bir kişide ego, id ve süperegodan herhangi birinin baskın gelmesine izin vermez. Üç

bölüm arasındaki üstün gelme savaşı da sürekli olarak devam eder (Burger, 2016:80). Ego sürekli idin dürtülerinin gerilimini boşaltmak için gerçeği algılamak ve ustalıkla yönetmekte; süperegonun da mükemmel olma çabası ile baş etmek zorundadır. Eğer ego şiddetli olarak sıkıştırılırsa bireyde anksiyete gelişmesi ile sonuçlanması kaçınılmazdır (Schultz ve Schultz, 2007:610).

Freud, şekil 2.1.4.1.2'deki gibi zihni bir “buzdağı” modeline benzetmektedir. İdin tamamı, ego ile süperegonun büyük bir kısmı bilinçaltına batmıştır. Egonun ve süper egonun küçük bölümleri ise hem bilinçte hem de bilinç öncesindedir (Smith vd., 2017).

**Şekil 2.1.4.1.2: Freud'un Yapısal Zihin Modeli**



**Kaynak:** Smith, E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., Bem, D. J., & Maren, S. (2017). *Atkinson ve Hilgard Psikolojiye giriş* (5. Baskı). (Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Eserin orijinali 2003 tarihinde yayımlandı).

### 2.1.4.1.3. Libido ve Thanatos

Enerjinin farklı biçimler alabileceği ancak yaratılamayacağı veya yok edilemeyeceği anlayışını savunan enerji korunumu ilkesinden etkilenen Freud, her bireyde belirli bir miktar psişik enerji olduğunu öne sürmüştür (Smith vd., 2017). Freud, bireyleri harekete geçiren dürtü ve içgüdüleri libido ve thanatos olarak isimlendirmiştir.

Libido, yaşam ve cinsellik içgüdüsüne; thanatos ise ölüm ve saldırganlık içgüdüsüne verilen addır. Yaşam içgüdüleri acıkmak, susamak, cinsellik gibi kendini muhafaza etme ve türün devamlılığını sağlamaya yöneliktir. Libido, hayatın devam etmesini sağlayacak yaratıcı gücü ve enerji şekillerini meydana getirir. Ölüm içgüdüğü ise yıkıcı bir etkiye sahiptir. Çoğu insan yaşam ve cinsellik içgüdüğü ile hayata başlar. Bilinçaltında bulunan ölüm isteğı açıkça kendini göstermez. İntihar gibi içe yönelik ya da saldırganlık gibi dışa dönük de olabilmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:607; Burger, 2016:80-81). Bireylerin kendilerine yönelik olan yıkıcı davranışları dışa vurmasındaki sebep, kendini yok etme isteğinin yaşam içgüdüğü tarafından engellenmiş olmasıdır (Geçtan, 1984:42).

#### **2.1.4.1.4. Psikoseksüel Gelişim Dönemleri**

Freud; yetişkin kişiliklerin, yaşamın ilk beş ya da altı yaşlarına kadar olan deneyimlerimizden oluştuğunu savunmaktadır. Psikoseksüel gelişim dönemleri büyük oranda cinsel temalar üzerine kurulmuştur. Dönemleri belirleyen temel özellik, cinsel yönden birincil derecede duyarlı bölgelerdir. Her dönemde geçilmesi gereken bazı zorluklar ve krizler yer almaktadır. Her bir döneme özgü zorluk ve krizlerin sağlıklı şekilde atlatılamaması çeşitli saplanmalara yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak her bir dönemin yetişkin kişiliğine bir etkisi olduğu savunulmaktadır (Burger, 2016:85).

Geçirilen ilk dönem oral dönemdir (Burger, 2016:87). Oral dönemde bebekler yemekten ve emmeden haz alır ve uzanabildikleri her şeyi ağızlarına almaya başlarlar (Smith vd., 2017). Oral dönemde ihtiyaçların yeterince karşılanmaması ya da aşırı derecede doyurulması, oral kişilik özelliklerinin gelişmesine neden olur. Oral kişiliğe sahip yetişkinler, diğer bireylere bağımlı olmaktadır. Abartılı iyimserlik ya da karamsarlık, haset, kıskançlık, diğer bireylerden çok şey bekleme ve diğer insanlara bir şey yaptıklarında bunun karşılığını alma beklentisi içerisine girme gibi normal dışı pek çok kişilik özellikleri görülebilir (Geçtan, 1995:35). Örneğin bu dönemde dişlerin çıkmasıyla birlikte yaşanan saplanmalar bireyin aşırı saldırgan olmasına yol açabilmektedir. Bu saplanma nedeniyle bireyler çoğunlukla ağız yoluyla tatmin olmayı istemektedirler. Çok sigara ve içki içen ya da sürekli ellerini ağzına götüren yetişkinlere oral kişilik tanısı konulabilmektedir (Burger, 2016:87-88).

İkinci dönem 2-3 yaşlarında başlayan anal dönemdir. Anal bölge, anal dönemin cinsel yönden birincil duyarlı bölgesidir. Çocuklar dışkıyı tutmaktan da dışkılamaktan da haz almaktadır. Tuvalet eğitimi vermeye çalışan ebeveyn ile çocuk arasında çatışma yaşanmaktadır. Sarsıcı bir tuvalet eğitimi bireyde bir saplanma yaratır ve anal kişiliğe sahip olmasına neden olabilmektedir. Anal kişiliğe sahip insanlar, tuvalet eğitiminin nasıl yapıldığına bağlı olarak inatçı, aşırı derecede katı görüşlü, düzenli, cimri ya da cömert olabilirler ve dışsal baskılara direnme eğilimi geliştirebilirler (Geçtan, 1995:37; Burger, 2016:88; Smith vd., 2017).

En önemli psikoseksüel dönem 3-6 yaşları arasında yaşanan fallik dönemdir. Burger (2016:88-89), cinsel yönden en duyarlı bölgenin penis ya da klitoris olduğunu belirtmiştir. Geçtan (1995:37-40) ise her iki cinsten çocuğun da penis organına ilgili olduğunu söylemektedir. Fallik dönemde erkek çocuk annesine, kız çocuğu babasına ensestçe bir istek duymaktadır. Çocuklar, isteklerinin fark edilmesiyle ilgili korku yaşamaktadır. Erkek çocuğun, babasının kendi düşüncesini öğrenip penisinin kesilmesinden korkması iğdiş edilme (kastrasyon) korkusu olarak gelişmektedir. Eğer erkek çocuklar, kız kardeşinin cinsel organını görürse, korktuğu şeyin kız kardeşine geldiğini düşünürler. Kız çocukları ise erkeklerin cinsel organını gördüğünde penis kıskançlığı yaşamaktadır. Kıskançlık duygusu, bir penise sahip olma arzusu ile var olmakla birlikte penisin olmamasından kaynaklanan bir aşağılık duygusu da ortaya çıkmaktadır (Burger, 2016:88-89). Kız çocukları penisten yoksun bir halde düş kırıklığı yaşarken, sevgiyi bu organa sahip babasından beklemektedir (Geçtan, 1995:38-39). Çocuklar en nihayetinde isteklerinin gerçekleşmeyeceğini anladığında duygularını bastırmaya başlamaktadır. Daha sonra ise karşıt tepki geliştirerek aynı cinsiyetteki ebeveynleriyle kendisini özdeşleştirmektedirler (Burger, 2016:89). Kız çocuklarının babalarına karşı duydukları cinsel isteği bastırıp annelerini model almaları ve kendilerini anneleriyle özdeşleştirmeleri Elektra Kompleksi olarak isimlendirilmektedir. Erkek çocuklarının annelerine karşı duydukları cinsel isteği bastırıp babalarını model almalarına ve kendilerini babalarıyla özdeşleştirmelerine ise Oedipus Kompleksi olarak adlandırılmaktadır. Yunan efsanesinden esinlenerek adlandırılan elektra ve oedipus kompleksinde erkek çocuk babasını, kız çocuk annesini karşı cinsten ebeveyninin ilgisini paylaşmak zorunda olduğu bir rakip olarak görmektedir. Oedipus kompleksinin çocuk ile karşıt cinsteki ebeveyn arasındaki rekabet durumu Oedipal çatışma denmektedir

(Cüceloğlu, 2006:413-414; Smith vd., 2017). Sağlıklı geçirilen fallik dönem bireyi, kendi cinsiyetini benimsemiş, utanmadan merakını giderebilme, çevresindeki durumların ve bireylerin yanında kendi içsel dürtüleri üzerinde egemen olma yani hem dış ilişkilerine hem de iç dünyasına bir düzen getirme konusunda yeterli hale gelmektedir (Geçtan, 1995:40).

Oedipus kompleksinin çözülmesinden sonra ergenlikten önce girilen (Burger, 2016:90), 7-12 yaş arasında geçen dönem gizil dönemdir (Smith vd., 2017). Cinsel dürtüler azalmıştır. Çocuklar, kendi hemsinleri ile yakınlaşmaktadır. Kız ve erkek çocuklar, farklı nitelikteki oyunlara yönelmektedir. Saldırgan ve cinsel enerjiler çevreyi araştırma, öğrenme, oyun ve diğer bireylerle daha etkin ilişkiler kurmaya yöneltilmektedir (Geçtan, 1995:40-41).

Son dönem, ergenliğe ulaşılan genital dönemdir. Gizil dönemde azalan cinsel istekler güçlü bir biçimde geri dönmüştür. Yetişkinler cinsel bölgelerine odaklanır (Burger, 2016:90). Birey cinsel organları ile duyguları arasında bir bağ olduğunu fark başlanmaktadır. Karşı cinslerde romantik ilişkilerin doğduğu dönem olarak karşılaşılmaktadır (Cüceloğlu, 2006:412). Karşı cinse ilginin yanında meslek seçimine ilişkin tasarımlar, toplumsallaşma, grup etkinliklerine katılma ve yuva kurma isteği de görülmektedir. Genital dönemde bireyler toplumun onayladığı değer yargılara uygun varsayımlar geliştirebilme çabasıdadır. Hızla değişen çağdaş toplumlarda geçerli değerlere ulaşmak zordur. Bu dönemin başarıyla atlatılmaması sonucu yaşanan kimlik bunalımı sonucu ergende toplumdaki rolüne yönelik bir şaşkınlık yaratabilmektedir. Genital dönemde ergenler, geçici bir rol kararsızlığı yaşamaktadır. Çeşitli roller, düşünce, ideal ve değerler denenir, benimsenir, sonra terk edilir ve yenileri aranır. Bir dönem benimsenen idealler ve inançlar kısa süre sonra tümünden vazgeçilebilir de. Başarılı bir genital dönemi sonrasında ergenler tutarlı bir kimlik belirleyerek olgun bir kişiliğe sahip olmaktadır. Ergenler bu dönemde anlamlı sevgi ilişkileri kurabilmekte ve kendisini doyuma ulaştıracak amaçlara yönelmektedir. Aynı zamanda gençler genital dönemde üretken ve yaratıcı bir birey olmaktadır (Geçtan, 1995:41-43).

#### **2.1.4.2. Erik Erikson'un Kişilik Kuramı**

Erik Erikson, Freud'un libido kavramını reddedip kendi kuramını kurmasıyla birlikte Freudiyen psikanalizle ilişkisini kesmiştir. Bununla birlikte Freud'un varsayımlarını



reddetmek yerine varsayımları daha da genişletmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:160).

Erikson'a göre benlik, kişiliğin oldukça bağımsız ve güçlü bir bölümdür. Bireylerin kimliğini oluşturma ve çevresinde egemenlik kurma gereksinimini karşılamaya yönelik görevleri vardır. Erikson'un kişilik yaklaşımı, benlik psikolojisi olarak adlandırılmaktadır. Benliğin öncelikli görevi kimlik meydana getirmek ve bu kimliği korumaktır. Erikson'un kimlik kavramı biriciklik ve bireysellik duygularının yanında geçmiş ve gelecek ile süreklilik ve bütünlük duygusunu içeren karmaşık içsel bir süreçtir (Burger, 2016:163-164).

Erik Erikson'un kuramına göre insan, sekiz gelişim evresini sırasıyla yaşamakta ve her bir dönemin kendine has çatışma sorunları ile karşılaşmaktadır (Başaran, 2008:71). Çatışma sorunlarını ile baş etme yöntemi, bireylerin kişilik gelişiminde alacağı yolu belirlemektedir (Burger, 2016:164). Geçirilen dönemin çatışma sorunları çözülemez ise bireyler bunalım yaşamakta ve yaşanan bunalımlar da kişiliğin sağlıklı gelişmesini önlemektedir (Başaran, 2008:71). Erikson'un evreleri yaş ile bağımlı olarak geçmektedir. Her gelişim evresinin başarılı şekilde çözülmesi o evreye ait gelişim görevinin başarıyla atlatıldığına işaret etmektedir. Aynı zamanda herhangi bir evredeki sorunun çözümlenebilmesi için önceki evredeki sorunun çözüme kavuşmuş olmalıdır (Yeşilyaprak, 2017:134). Buna karşın uygun çevresel koşullar sayesinde -geçmiş yaşantılardan bağımsız olarak- herhangi bir gelişim evresi de başarı ile çözümlenebilmektedir. Her evredeki sorunu çözebilmeye olanak veren yapı taşları doğumdan itibaren bireyde mevcuttur, ancak fonksiyonel olabilmeleri için bireyin gelişme ve olgunlaşma düzeyi ile çevresel koşulların uygun olması gerekmektedir (Erden ve Akman, 2017:85).

Bebeklik evresi bireylerin yaşamının ilk bir yılını kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2017:136). Bu evre, temel güvene karşı güvensizlik olarak da bilinmektedir (Burger, 2016:165). Bebeklik evresinde görülen sorun bireyin çevresine güvenmeyi öğrenmesidir. Bunun aksine olan sonuç ise güvensizlik duygusunu geliştirmektir (Başaran, 2008:71). Bebekler çevrelerindeki bireylere bağımlıdır. Yeterli ilgi ve sevginin gösterilip gösterilmemesi, gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmaması, ağladıklarında zamanında tepki verilip verilmemesi kişilik gelişiminde bunalımın akıbetini belirleyen dönüm noktalarıdır. Tüm gereksinimleri karşılanan bebekler, temel güven duygusunu oluşturmaktadır (Burger, 2016:164). Diğer bir güven

duygusu etkeni ise bebeğin, bakıcı kişinin yanından ayrılmasına izin verip vermemesidir. Eğer bebek annesi ya da bakan kişinin yanından ayrılmasına izin vermiyorsa, hemen ağlamaya başlıyorsa geri geleceğine güvenmiyor demektir. Aşırı güven verilen bebekler, kendine aşırı güven duyar ve yaşamında kendini koruyamaz, her şeyi iyiye yorarak Pollyannacılık oynamaya başlar. Bunun aksine güvensizlik duygusu geliştiren bebekler ise depresyon, paranoya ve bazen psikozla karakterize edilen içe kapanma özellikleri görülmektedir (Bacanlı, 2017:126).

İlk çocukluk evresi (Başaran, 2008:71), yaşamın ilk bir ve üç yılının arasında yaşanmaktadır (Yeşilyaprak, 2017:136). Bu evre yürümeye başlama ya da özerkliğe karşı utanma ve şüphecilik olarak da isimlendirilmektedir (Burger, 2016:165). İlk çocukluk evresindeki sorun, çocukların dünyadaki diğer varlıklara kıyasla kendilerinin kim olduklarını bilmek istemesidir (Başaran, 2008:71; Burger, 2016:165). Çocuk, bu evrede tuvalet kontrolü sağlama; yürüme, koşma, istediği nesnelere eline alma, bırakma gibi aktiviteleri gerçekleştirebilmektedir. Bu gelişimler ile çocuk kendi eylemlerini kontrol ederek özerklik duygusunu geliştirmektedir (Erden ve Akman, 2017:86). Bir diğer göze çarpan özellik ise çocuğun bu evrede inatla bir şeyleri eline alıp onu savunup koruması veya istemediklerinde de yine inatla fırlatıp atmalarıdır. İstemedikleri bir şeyi çocuğa tutturmak ya da istedikleri şeyi çocuğun elinden almak da çok zordur. Buna bağlı olarak evrenin iyi atlatılamaması ileriki yaşlarda çocuğun koleksiyon yapmasına (tutmasına) ya da tam tersi müsrif biri olmasına (bırakmasına) yol açabilmektedir (Bacanlı, 2017:127). İlk çocukluk evresini sağlıklı atlatan bir birey özerktir, engellerle ve zorluklarla dolu bir dünyada kendi yollarını bulabileceklerinden emindir. Aksine engellenen, aşırı şekilde korunan, çevrelerindeki nesne ve olayların incelenmesine engel olunan bireylerde ise utanç ve şüphe duygusu gelişmektedir. Bu evredeki sorunu çözüme kavuşturamayan çocuklar en nihayetinde başka bireylere bağımlı olabilmektedir (Burger, 2016:166).

Son çocukluk evresi (Başaran, 2008:71); okul öncesi (Yeşilyaprak, 2017:137) veya erken çocukluk evresi olarak da bilinmekle birlikte, girişkenliğe karşı suçluluk duygusu şeklinde de isimlendirilmektedir (Burger, 2016:166). Bu evre yaşamın 3 ve 6 yaş arasında kısmını kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2017:137). Son çocukluk evresinin sorunu, çocuğun girişim gücünü kazanmasına karşılık çekinme duygusunun yerleşmesidir (Başaran, 2008:71). Bu dönemde çocuklar diğer çocuklarla nasıl oyun oynayacağını, sosyal etkinlikleri nasıl düzenleyeceğini, tüm bunları hazırlarken

çıkabilecek çatışmaları nasıl alt edeceğini öğrenmeye çalışmaktadır. Son çocukluk evresinin sorunlarını başarıyla atlatan çocuklarda hedef belirleme ve zorluklarla başa çıkma davranışları oluşurken başarma isteği ve amaç duygusu gelişmektedir. Girişkenlik duygusunu kazanamayan çocuklarda ise suçluluk ve geri çekilme duyguları hakim olmaktadır. Bununla birlikte amacı olmayan ve sosyal ortamlarda girişkenlik göstermeyen bireyler haline gelebilmektedir (Burger, 2016:166). Freud'un fallik dönemine denk gelen son çocukluk evresinde, çocuğun cinsiyetine yönelik merakı ayıplanır ve engellenirse çocuk merak etmenin suç olduğu hissine kapılmaktadır. Uygun cevaplar verildiğinde girişimleri desteklenmiş olur, fakat girişimciliği aşırı desteklenen çocuklarda merhametsizlik duygusu oluşmaktadır (Bacanlı, 2017:128).

Erinlik evresi (Başaran, 2008:72), ilkokul çağı ya da başarıya karşı aşağılık duygusu olarak da bilinmektedir (Burger, 2016:166). Yaşamın 6 ve 12 yaşları arasındaki yıllara denk gelen (Yeşilyaprak, 2017:138) erinlik evresinin sorunu, çocuğun üretim ve çalışkanlık duygusunu geliştirilmesinin aksine aşağılık duygusunun yerleşmesidir (Başaran, 2008:72). Okula başlayan çocuklar yaptığı işlerden beğeni kazanmak, arkadaş ve yetişkinlerden takdir görmek istemektedir. Zihinsel ve fiziksel kapasiteleri bakımından yeni şeyler öğrenme ve üretmeye hazırlıklıdırlar. Yetişkinler dünyasına merak artmakta ve çocuk yaptığı işlerde başarı sağladıkça kendine ait güven duygusunu kazanmaktadır (Erden ve Akman, 2017:88). Başarıyla atlatılan erinlik evresini sonucunda çocuk, yeterlik duygusu geliştirir, toplumun aktif ve başarılı bir üyesi haline gelmektedir. Başarısızlıkla çözüme ulaşması sonucu ise çocukta ortaya çıkan yetersizlik duygusu, ileride çocuğun üretken ve mutlu olma olasılıkları azalmaktadır (Burger, 2016:166).

Ergenlik evresi yaşamın 12 ile 18 yaş aralığını kapsamakla birlikte (Yeşilyaprak, 2017:139), kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası olarak da adlandırılmaktadır (Burger, 2016:167). Bu evrenin sorunu ergenin kendini tanıması için girişimlerde bulunması gerekirken, çevresinde oynayacağı rollere ilişkin karmaşık duygular beslemesidir (Başaran, 2008:72). Ergenlik evresinde genç erkek ve kızlar kendilerine belki de tüm zamanların en önemli sorusu olan "Ben kimim?" sorusunu sormaya başlamaktadır. Kim olduklarına dair verdikleri cevap, kimlik duygusunu geliştirmektedir (Burger, 2016:167). Kim olduklarını sorgulayan ergenler çeşitli roller denemektedir. Bu denemeler ergenlerde özdeşleşme ve taklit mekanizmalarının

oluşmasına yol açmaktadır (Bacanlı, 2017:129). Kim olduklarını anlayan ergenler kimliklerini kabul ve takdir etmektedirler. Aksine kimlik duygusu yeterince gelişmemiş ergenlerde ise güçlü bir kimlik oluşmamakta ve rol karmaşasına düşülmektedir (Burger, 2016:167). Ergenlik evresinin sorunları şu şekilde sıralanabilir: yetişkinin kendini beğenmesi, herkesin kendisini takip etmesi ve herkesten akıllı olma gibi benmerkezci düşünme sistemine sahip olması, erkek ve dişi cinsiyet rollerinin benimsenerek kimliğe dâhil edilmesi, meslek seçimine yönelme ile karar verme veya bocalama yaşanması, bocalama ile birlikte yaşanan kimlik bunalımının askıya alma ve erteleme dönemine girilerek kimliğin oluşmasının gecikmesi şeklinde sıralanabilir (Erden ve Akman, 2017:89-94). Askıya alınan kimlik türüne “Moratoryum kimlik” de denmektedir. Bunalımın yaşanmadığı ve belirli bir kimliğe ulaşmamak her ne kadar sıkıntı yaratsa da kimliğe aşırı bağlanma da çeşitli problemlere yol açmaktadır. Kimlik duygusu edinemeyen bireyler, kimliğini yadsıyarak ideolojik veya dinsel birtakım grup ve kliklere ya da uyuşturucu veya alkol gibi yıkıcı türden etkinliklere katılabilmektedirler (Bacanlı, 2017:130).

İlk yetişkinlik evresi (Başaran, 2008:72), genç yetişkinlik ya da yakınlık kurmaya karşı yalıtılmışlık evresi (Burger, 2016:167) şeklinde de tanımlanmaktadır. Yetişkin yaşamının 20 ile 40 yaşları arasındaki yıllarına tekabül etmektedir (Yeşilyaprak, 2017). Genç kadın ve erkekler, ergenlik yılları hızla geçerken bu evrede yakınlık kurabilecekleri ve duygusal olarak olgunlaşabilecekleri samimi bir ilişki içine girmek istemektedir. İlk yetişkinlik evresinde yakınlık kurmayı başaramayan yetişkinler, duygusal soyutlanma ile karşılaşmaktadır. Duygusal soyutlama yaşayan yetişkinler, gerçek ilişkilerin sağladığı duygusal yakınlık ve doyuma ulaşamadıkları yüzeysel ilişkiler yaşayabilmekte, duygusal olarak bağlanmaktan kaçmaktadırlar (Burger, 2016:167). Ergenliğin ardından iş ve eş bulabilen yetişkinler, toplumsal yapının bir parçası olduğunu hissederek evinde eşi ile, işyerinde meslektaşları ile yakınlık kurma çabasıdadır. Yakınlık kuramayan bireylerde terk edilmişlik ve toplumdan yalıtılmışlık duyguları ağır basmaktadır (Bacanlı, 2017:131-132).

Orta yetişkinlik evresine (Başaran, 2008:72), yetişkinlik veya üretkenliğe karşı durgunluk evresi de denmektedir (Burger, 2016:169; Yeşilyaprak, 2017:140). Orta yetişkinlik evresi, yetişkinin 40 ile 65 yaşları arasındaki yaşamını kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2017). Orta yetişkinlik evresinde sorun, yetişkinin canlı ve üretken bir birey olmasına karşılık durgun, işinden ve toplumdan kendini çeken bir birey

olmasıdır (Başaran, 2008:72). Yetişkinler orta yaşlarına yaklaştıkça, bir sonraki nesli yönlendirmek ve yetiştirmekle ilgilenmeye başlamaktadır. Ebeveynler yaşamlarını çocuklarını yetiştirip biçimlendirerek zenginleştirmeye çalışmaktadır. Çabaları sonucu ürün olumlu ise orta yetişkinlik evresindeki yetişkinler üretkenlik duygusuna sahip olmaktadır. Üretkenlik duygusuna sahip olamayan yetişkinler ise yaşamlarındaki amaçlarını düşünürler ve bir boşluk duygusu yaşayıp durgunluğa girebilmektedir. Bazı anne babalar çocuk sahibi olsa da çocuk yetiştirmenin hayatlarına bir anlam katmadığını düşünmekte ve kendi yaşamlarında zevk alamamaktadır (Burger, 2016:169). Üretkenlik sadece çocuk büyütme demek değildir. Öğretmenlik, yazarlık, keşifler, icarlar, sanat, bilim, sosyal etkinlikler gibi çeşitli yollarla gelecek nesillere aktarılacağı düşünülen her şey üretkenlik duygusunu sağlamaktadır. Orta yetişkinlikteki bir birey, kendine “ben ne için, kimin için çalışıyorum?” sorusunu sormaktadır. Aldığı cevap olumsuz ise eşinden ayrılma, işlerini bırakma, yeni elbiseler alma ve bekarların gittiği yerlere gitme davranışları görülebilmektedir (Bacanlı, 2017:133).

Son yetişkinlik evresi (Başaran, 2008:72), yaşlılık ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk evresi (Burger, 2016:169) olarak da isimlendirilmekle birlikte yaşamın 65 yaş ve üstünü ifade etmektedir (Yeşilyaprak, 2017). Son yetişkinlik evresindeki sorun, yetişkinin bütünlük içinde kişiliğinin gereklerini sürdürmesi gerekirken, umutsuzluğa ve bıkkınlığa düşmesidir (Başaran, 2008:72). Son yetişkinlik evresinde kimliğine en uygun yaşam biçimine sahip yaşlılar bütünlük duygusuna sahip olmaktadır. Geçmiş yaşantılarına dönüp baktıklarında o güne kadar ürettiklerinden hoşnuturlar. Aksi halde geçmişe baktığında zamanını boşa harcadığına kanaat getiren yaşlılar, artık çok geç olduğunu düşünerek umutsuzluğa kapılmaktadır (Erden ve Akman, 2017:95). Yaşlılar bu evrede daha dindar olmaktadır. Hacca gidip dini etkinliklere katılmaya başlamaktadırlar. Bu evrenin zor geçmesinin nedenleri; kendisine ihtiyaç duyulmadığı hissi, yaşlılık hastalıklarının yaşanması, düşme gibi daha önce olmayan korkuların yaşanması, yakınlarının ölecek kendisine sıranın geleceği düşüncesidir. Tüm bunlar ise yaşlı bireyin geçmişin irdeleyerek hatalarını bulması ve umutsuzluğa düşmesini kolaylaştırmaktadır (Bacanlı, 2017:134).

Erikson'un kişilik kuramına göre bireylerin yaşadığı sekiz evre süresince karşılaştığı olaylar, toplumsal kökenli olduğundan sorunların çözümü de toplumda etkili olan toplumsal birimlere bağlıdır. Aile, okul, örgüt, dernek gibi toplumsal birimler bireye

toplumun törel ve toplumsal kurallarına, kültürel değerlerine uygun davranması için toplumsal denetim ve baskı uygulayıcıları olmaktadır. Bu toplumsal birimlerin istediği her davranışı yapıp yapmamada birey kuşkuya, güvensizliğe ve çatışmaya düşerek bunalıma girmektedir. Bunalıma düşmemek ya da bunalımdan çıkmak için yapılan her eylem bireyin kişiliğini biçimlendirmektedir (Başaran, 2008:73).

#### **2.1.4.3. Adler ve Kişilik Kuramı**

Alfred Adler, çocukluğunda zayıftı ve raşitizm hastalığına yakalanmasına rağmen canlı ve uysal bir yapıya sahipti. Henüz çocukken ölümle savaşmak adına doktor olmaya karar vermişti. Bu sebeple de ölüm Adler için büyük bir etkiye sahip olmuştur. Adler, hiçbir değişmez kurala ya da tarafa bağlı kalmadığını çünkü her şeyin değişik şekillerde ifade edilebileceğini düşünmektedir. Bireyin özelliklerinin kısa bir sözle açıklanamayacağını, bu sebeple de ortaya attığı kuramın genel kuralları içerdiğini belirtmektedir. Adler'e göre birey bütünüyle bir amacın etkisindedir. Birey bütün hayatı boyunca herkesten üstün, güçlü ve erekli görünmek, herkese kendisini beğendirmek istemektedir. Haz duygusu egemenlik duygusundan ileri gelmektedir. Memnuniyetsizlik duygusu ise ereksizlik duygusunun bir sonucudur. Adler, Freud ile tanışmış ve görüşlerini savunmuş olsa da zamanla anlaşamadıkları görüşler sebebiyle ayrı çalışmalara yönelmiştir (Adler, 2002; Burger, 2016:152-153). Freud, davranışı geçmiş yaşantıların etkilediğini ve kişiliği ayrı parçalar halinde irdelerken; Adler, davranışların yönelimini geleceğe doğru ele alarak kişiliğin birliği ve tutarlılığı üzerinde durmaktadır. Adler, biyolojik etkilerden çok sosyal etkiler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:654). Adler'e göre bireyi değerli yapan şey amaçlarıdır. Amaç; bireyin düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerine etki etmektedir. Böylelikle bireyin düşünce, duygu ve davranışları bu amaçlara yönelik olarak şekillenmekte ve içerik kazanmaktadır. Adler, ereklik arzusunun bireyin hayatında etkili faktör olduğunu kabul etmektedir (Adler, 2002). Bir diğer görüşe göre Adler, evrensel olarak bireylerin birincil amacının üstünlük duygusu olduğunu söylemektedir. Ancak bu amaca ulaşma sırasında sergilenen davranışlar farklılaşmaktadır. Bireyden bireye değişen bu farklılıklar ise yaşam stili denilen tipik tepkilerin geliştirilmesiyle oluşmaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:655-656). Adler; kişiliği incelerken bireyin hayatına, baş etmek zorunda olduğu çevresel faktörlere ve bunlara karşı geliştirilen tutumlara vurgu yapmıştır. Bireyin geliştirdiği tutumları; bireyin seçtiği meslekte, bilinçli davranışlarında, yakın çevresi ve karşı cinsle olan

ilişkilerinde, yemek yeme ve uyuma alışkanlıklarında görmek mümkündür (Zel, 2011). Adler'in kişilik kuramı; bireyin kendisine, diğer bireylere ve topluma yönelik geliştirdiği tutumların ürünü olarak gelişmektedir (Geçtan, 1995:124).

Kişilik gelişiminde ve davranışın oluşumunda üstünlük, yetersizlik ve güçsüzlük duyguları ve de bunlara yönelik karmaşalar hüküm sürmektedir. İlk insanlar doğa ve evren karşısında duydukları güvensizlik, yetersizlik, tedirginlik ve korku nedeniyle benliklerini küçük görmüş; bedenlerini, yeteneklerini, olanaklarını görmezlikten gelip yadsımışlardır. Kuşaklar boyu doğal olarak bulunan bu duygu yeni doğan çocukta da var olmaktadır. Kendini yetersiz ve güçsüz hisseden çocuk büyüyüp oluşana kadar çevresinden gelen yardım ve destekle güven kazanmaktadır. Böylelikle çocuk aşağılık duygusundan kurtularak çevresine uyum sağlamaktadır (Köknel, 1982:139-140). Aşağılık duygusu; bireyi yetersiz, eksik ve zayıf gördüğü yönlerini ödünlemeye ve yenmeye itmektedir. Ödünleme, insanın yetersizlik ve aşağılık duygularını belli bir alanda sivrilerken veya yükselerek yenmeye çalışmasıdır. Birey böylelikle ruhsal denklileşmeye ulaşmaktadır (Başaran, 2008:74). Ayrıca üstünlük duygusu, bireyin kendini diğer bireylerle karşılaştırarak aşağılık ya da üstün olup olmadığına karar vermeye yönlendirmektedir (Cüceloğlu, 2006:416).

Adler, bireyin bütün hayatının üç probleme bağlı olduğunu düşünmektedir. Bunlar; sosyal hayat, çalışma ve aşktır. Kaçınılması mümkün olmayan, sürekli olarak karşılaşılan ve zorlayıcı isteklerde bulunulmasına neden olan bu önemli üç problem; kendi aralarında birbirlerine sıkı sıkıya bağlıdır. Her bireyin yaşam stili, bu üç problemin çözüm tarzına yansımaktadır. Çözüm ise sosyal duyguların yeterli olması ile sağlanmaktadır. Sosyal duygular, bireyler arası ilişkiler ile oluşmaktadır. Bireylerin diğer bireylerle ilişkileri; bir topluluğa katılmakla, kendisine maddi ve manevi yardım sağlamakla, iş bölümü yapmakla, çaba göstermekle ve türün yayılmasıyla kurulmuş ve gelişmiştir (Adler, 2002). Burada Adler, bireyin kendini ve yaşam stilini belirleyen yine bireyin kendi bilinçli eylemleri olduğunu belirtmektedir. Belirli yetenek ve deneyimlere kalıtım ve çevre yoluyla sahip olunsada hayat karşı tutumun kökeninde deneyimleri kullanma ve yorumlama yer almaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:655-657). Yaşam stillerinin oluşması, bireyin dört veya beş yaşlarında başlayıp net bir biçimde görülmekte ve yaşamın geri kalan kısmında da değişime direnç göstermektedir. Yaşam stilleri, üstünlük çabasını odağa alan yaşam hedeflerinin oluşmasıyla belirginleşmektedir. Kişilik için önemi büyük olan yaşam hedefleri,

kişiliğin birlik ve bütünlüğünü, bireyin davranışlarının tutarlılığını ve anlaşılabilirliğini sağlamaktadır. Aynı zamanda bireyin kendi oluşturduğu hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için izlediği yolu içeren yaşama uyum biçimi yaşam tarzı olarak adlandırılmaktadır. Yaşam tarzı, bireye özgü davranış, alışkanlık ve tutum örüntüleridir. Yaşam tarzı, bireyin varlığının niteliğini belirlemektedir. Yaşam tarzının nasıl oluştuğunu ve temelini oluşturanın ne olduğunu anlamak için aşağılık duygusu ve ödülenme kavramlarını irdelemek gerekmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:50-51).

Bireyin hayatındaki üç büyük problem, aynı zamanda bireylerin yaşam hedefleridir. Üç alanda uyum sağlama çabasında olan birey engellerle karşılaştığında umutsuzluk ve çaresizlik duygusuna kapılmaktadır. Umutsuzluk ve çaresizlik duygusu ise aşağılık duygusu yaratmaktadır. Ayrıca katı ve sert bir eğitim de aşağılık duygusuna yol açmaktadır. Aşağılık duygusunun aşırı etkili olup uzun sürmesi bireyin bütün ruhsal yaşamını kaplayarak gelişimini engellemektedir. Birey kendini gereksiz ve yararsız olduğuna inanarak başarısız olduğunu kabullenmektedir. Bu durum aşağılık karmaşası olarak tanımlanmaktadır. Üç büyük problem dışında ruhsal ve toplumsal gereksinimlerde yeterince doyum sağlanamaması, başarısızlık, toplumda yer ve rol almamak, kötü ve geçersiz değer yargıları ve bir toplumda azınlıkta olma da aşağılık karmaşasının gelişmesine neden olabilmektedir. Bireyler aşağılık karmaşasına yönelik birtakım savunma düzenleri oluşturmakta ve üstünlük duygusunu geliştirmektedir (Köknel, 1982:141-143). Aşağılık duyguları her zaman kötü algılanmamalıdır. Aşağılık duygusu aşırı olmamak kaydı ile hem bireyin hem de toplumun yararınadır. Bireylerdeki aşağılık duygusu bireyi sürekli olarak ilerlemeye ve gelişmeye yönlendirmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:655-656).

Adler, üç tür çocuk ele almaktadır. Bunlar; yetersiz organlarla doğan çocuk, şımartılmış çocuk ve nefret edip yadsınan çocuktur. Bireylerin yetersiz organlarla dünyaya gelmesinin aşağılık duygusuna sahip olup olmama ve toplumsal yaşamın zorluklarının üstesinden gelip gelmeme konularında net şekilde etkili olduğu ve davranışları etkilediği savunulmaktadır (Adler, 2002). Organ yetersizliği olan çocuklar, ödülenme yoluyla çarpıcı başarılarla yol açabileceği gibi psikolojik yetersizlik duyguları da geliştirebilmektedir. Eğer birey akılcı şekilde zorlukları yenmeye çalışırsa diğer bireyler kadar başarılı olabilir. Ancak yetersiz organ sebebiyle temelde oluşan zorluklar sonucu aile, çocuğun üzerine daha çok düşerse



çocukta aşağılık duygusuna yol açabilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:52). Şımartılan her çocuk, sonunda kendisinden nefret edilen bir çocuga dönüşmektedir. Şımartılmış çocuk, okul başladığında pek çok toplumsal sorunla karşı karşıya kalmaktadır. O zamana kadarki yaşantıları okuldaki toplumsal hayata kendisini hazırlamadığından sorunlar karşısında çocuk ürperti duyup korkuya yapılmaktadır. Kapıldığı korku onu daha çok şımartılmaya yönlendirmekte ve bu uğurda seçtiği amaç şımartılmış bireyin karakter özelliklerini belirlemektedir (Adler, 2002). Şımartılan çocuk, ailesi tarafından çok özen gösterilmiş ve aşırı korunmuş olduğundan çocuğun bağımsızlığı elinden alınmıştır. Bağımsızlığı elinden alınan şımartılmış çocuklarda aşağılık duygusu artabilmekte ve bazı kişilik problemleri görülebilmektedir (Burger, 2016:154-155). Nefret edilip yadsınan çocuklara; genellikle evlilik dışı doğmuş, suça yönelik ve istenmeyen çocuklar olarak karşılaşmaktadır. Nefret gören yadsınan çocuklar; her konuda korku yaşayabilmekte, üstünlük sağlama amacı görülse de başaracaklarına dair kuşkuları ağır gelebilmektedir. Dolayısıyla yadsınan çocuklar, genellikle depresif bir karakter taşımaktadır (Adler, 2002). Sürekli ihmal edilen yadsınan çocuk, soğuk ve şüphecidir. Samimiyet rahatsız edicidir, kendilerine yakınlık gösterilmesinden ve dokunulmaktan hoşlanmazlar (Burger, 2016:153). Çocuk kişiliği üzerinde aile faktörünün önemine dikkat çeken Adler, çocuğu hem şımartmanın hem de ihmal etmenin çocuğun hayat gerçekleriyle baş etme yeteneğine olan güveni engellediğine dikkat çekmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:657).

İlk çocuk, ikinci çocuk ve son çocuk gibi doğum sırası; ailenin kız ve erkek çocuga farklı davranılması ve ilk anılar gibi etkenlerin de kişilik özellikleri üzerinde etkili olduğu söylenmektedir (Adler, 2002). Doğum sırasına göre en büyük, ikinci (ya da ortanca) ve en küçük çocukların aile içerisindeki yerinden dolayı çeşitli sosyal deneyimler yaşamakta ve bu sebepten de farklı kişilikler sergilemektedirler (Schultz ve Schultz, 2007:658).

İlk çocuk, ebeveynlerinin bölünmemiş ilgi ve sevgisine sahiptir. İkinci çocuğun gelmesiyle birlikte ilk çocuğun durumu ve dünyayı algılayış biçimi dramatik bir şekilde değişmektedir. El üstünde tutulan, nazlı yetiştirilen, ebeveynlerinin etrafında pervane olan ilk çocuk, ikinci kardeşin gelmesiyle apar topar bu yeni konuma uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Anne ve babanın sevgisini kendisine rakip biriyle paylaşmak zorundadır. Bu durum ilk çocuğu derinden etkilemektedir. İkinci çocuğun

anne ve babanın sevgi ve ilgisini kazanmasıyla birlikte ilk çocuk doğal eğilim olarak mücadele edip ailedeki üstün yerini tekrar kazanmaya çalışacaktır. Ancak ilk çocuk ne kadar uğraşırsa uğraşsın çabaları sonuçsuz kalmaktadır. Ebeveynler ilk çocuğun bu mücadelesine kayıtsız ve hoşgörüsüz davranması bir yana üstüne üstelik ilk çocuğu cezalandırabilecektir. İlk çocuk sonu olarak taleplerinin anne ve baba tarafından karşılanamayacağını anlayarak kendisini soyutlamaya yöneltir ve diğer bireylerden sevgi ve onay beklemezsiniz, bağımsız bir şekilde ayakta kalmayı öğrenmektedir. Tüm bunlar ilk çocuğun ileriki hayatında güç yönelimli, tutucu ve liderliğe yatkın bir kişiliğe sahip olmasını sağlamaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:54-55). Bununla birlikte ilk doğan çocuk düzen ve otoritesini devam ettirmek amacıyla muhafazakar ve otoriter, endişeli ve düşmanlı bir kişilik sergileyebilmektedir. Adler bireylerden suçlu, nevrotik ve sapık olanların genellikle ilk doğan bireylerden oluştuğunu ileri sürmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:658).

İkinci çocuklar da ilk çocukları sürekli aşmaya çalışma amacından ötürü çok hırslı, isyankar ve kıskanç olabilmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:658). Ortanca çocuklar, asla şımartılma lüksüne sahip olamamışlardır. Ailenin en küçük çocuğu olduğunda bile etrafta ilgilenilmesi gerek bir iki kardeş daha vardır. Ortanca çocuk, en büyük çocuk kadar güçlü, hızlı ya da zeki değildir. Sürekli olarak bir adım geride oldukları duygusu, yetişkinlikte de peşlerini bırakmaz. Okulda ya da iş yerinde de sürekli olarak kendisinden önce olanlara bakıp aradaki farkı kapatmak için çok çalışmaktadırlar. Böylelikle ortanca çocuklar, gayet başarılı bireyler olmaktadır (Burger, 2016:154). Ortanca doğan çocuğun en büyük ve en küçük çocuktan daha iyi uyum sağladığı düşünülmektedir. En küçük çocuk ise çoğunlukla şımartılacağından hem çocuklukta hem de yetişkinlikte davranış problemleri göstermesi muhtemeldir (Schultz ve Schultz, 2007:658).

En küçük çocuk; kendisinden büyük, güçlü ve daha ayrıcalıklı kimselerle yarışmak zorunda olduğundan bağımsızlık eksikliği ve güçlü yetersizlik duyguları geliştirebilmektedir. Bununla birlikte en küçük çocuk pek çok uyarıcıyla karşı karşıya kalmakta ve rekabet konusunda sayısız zorluk kendisini beklemektedir. Bu nedenle en küçük çocuk genellikle olağanüstü sayılabilecek şekilde iyi gelişerek önüne çıkan engelleri diğer kardeşlerinden daha kısa sürede aşabilmektedir. Bunun bir sonucu olarak en küçük çocuklar kardeşlerinin hepsini geride bırakarak ailedeki en hızlı yüzücü, en iyi müzisyen, en yetenekli sanatçı ya da en hırslı öğrenci

olabilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:55-56). Bunun aksine olan bir diğer görüş ise büyük çocuğun, çoğu zaman en küçük çocuğun her işten kolaylıkla sıyrılmasından ve kendilerine böyle bir kolaylık gösterilmediğinden yakınmasıdır. Çünkü en küçük çocuk şımartılmıştır. Şımartılmış çocuk ise bağımlıdır, başkasının yardımını olmadan karar verme yeteneğinden yoksundur. En son doğmuş çocuğun güçlü aşağılık duyguları vardır, çünkü çevresindeki her birey kedisinden büyük ve güçlüdür (Burger, 2016:154-155).

Kişiliği etkileyen bir başka etken ise ailedeki tek çocuk olma durumudur. Tek çocuk kendine has bir pozisyona sahiptir. Tek çocuğun rekabet edebileceği bir kardeşi olmadığından babasını rakip olarak görmektedir. Tek çocuk büyük olasılıkla annenin tek evladını kaybetmemesi korkusu ile şımartılacak, koruyucu ve kollayıcı davranışlarla karşılaşacaktır. Annesi tarafından şımartılan çocuk, annesine aşırı düşkün olup babasını dışlayabilmektedir. Annesine güçlü bağlarla bağlanan tek çocuk, herkesten ilgi ve koruma bekleyecektir. Tek çocuğun bir diğer sıkıntısı da kardeşi olacağı korkusudur. Bütün ilgi ve sevgiyi üzerinde toplayan tek çocuk bunun onun hakkı olduğuna inanmaktadır. Adler, doğum sırasıyla ilgili olarak görüşlerini ileri sürerken sarsılmaz ve katı kurallar olmadığı konusunda önemli uyarılarda bulunmaktadır. Şöyle ki büyük bir ailede bazen ortanca çocuk, en büyük çocuk konumunda olabilmektedir. Ya da uzun yıllar sonra dünyaya gelen çocuklar tek çocuğun özelliklerine sahip olabilir. Burada önemli olan unsur sayısal olarak sıralama değil çocuğun aile içindeki durumudur (İnanç ve Yerlikaya, 2016:56-57).

#### **2.1.4.4. Jung ve Kişilik Kuramı**

Carl Gustav Jung, Freud ile bir süre birlikte çalıştıktan sonra yollarını ayırmış ve kendi görüşlerine uygun kuramlarını öne sürebilmiştir. Jung'u diğer psikanalizcilerden ayıran en önemli fark, diğerleri Freud ile tanıştığına henüz öğrenci iken Jung'un çoktan kendi mesleki ününü kazanmış olmasıdır. Jung ile Freud arasındaki temel görüş ayrımı libidonun niteliği konusundadır. Jung, libidoyu genelleştirilmiş bir hayat enerjisi olduğunu savunmuştur. Jung, libidinal hayat enerjisinin sadece gelişme ve üreme için geçerli olmadığını belirtmiştir. Libidinal hayat enerjisinin belirli bir zaman içinde, bireyin en önemli saydığı bütün eylemlerde görüldüğünü savunmaktadır. Jung, libidoyu cinsellikle ilgili etmenlerden bütünüyle ayırmadan cinselliği libidoyu meydana getiren birkaç dürtüden biri olarak işlemektedir. Dolayısıyla Freud'un cinsel dürtüye bağladığı bütün davranışlar, Jung

için farklı yorumlamalara yol açacaktır. Jung, bireyin kişiliğinin geçmiş kadar geleceğe yönelik hedefler, ümitler ve tutkular aracılığıyla da şekillendiğine inanmaktadır (Schtulz ve Schtultz, 2007).

Jung, kişiliğin tümünü psişe olarak isimlendirmektedir. Latince kökenli olan psişe sözcüğü ruh anlamına gelmektedir. Fakat psişe daha çok zihin sözcüğü ile anlamını tam olarak karşılamaktadır. Psişe, bilinçaltı ya da bilinçli olan tüm düşünce, duygu ve davranışı içermektedir. Psişe, bireyin toplumsal ve fiziksel çevresine uyum göstermesini sağlamaktadır. Psişe, oldukça kapalı bir sistemdir. Kendi içeriğiyle işleyen bir enerji sistemidir. Öyle ki, psişe aldığı iç ve dış kaynaklardaki enerjiyi derhal psişedeki enerji sisteminin bir parçası yapmakta ve dış güçler tarafından etkilenmemektedir. Yani psişe yüzeyi dıştan içe doğru olmak üzere tek yönlü bir geçirgenliğe sahiptir. Psişede enerji yitirilmez, enerji bir durumdan diğerine dönüşmektedir. Kişiliğin bir bölümündeki enerjinin azalması veya bitmesi durumunda, aynı miktarda enerjinin bir diğer ruhsal öğede ortaya çıkmaktadır. Bu duruma eş değerlik ilkesi denmektedir (Geçtan, 1995:171-172).

Psişe bilinç, kişisel bilinçaltı ve kolektif bilinçaltı olmak üzere üç bölümdür. Bu bölümler farklı biçimlerde çalışır, ancak birbirleriyle etkileşimli olan sistemlerden oluşmaktadır (Geçtan, 1995:171-172). Bazı kaynaklar bu kavramları ego, kişisel bilinçaltı, irksal bilinçaltı olarak da ele almaktadır (Geçtan, 1984:44). Bilinç; algıları, anıları, düşünce ve duyguları kapsamaktadır (Geçtan, 1984:44; Schultz ve Schultz, 2007:645). Bilinç, bireyin kimlik ve süreklilik duygusunu sağlamaktadır. Bilinç, bireyin kendisine bir bakış açısı sağlaması yönüyle kişiliğin merkezini oluşturmaktadır (Geçtan, 1984:44).

Bilinçli zihnin örgütü ego olarak adlandırılmaktadır. Ego; bilinç düzeyindeki algılardan, anılardan düşüncelerden duygulardan oluşmaktadır. Egonun seçtiği düşünce, anı ya da duygunun varlığından haberdar olunmaktadır. Ego, kendisine ulaşan ruhsal olayları son derece seçici davranarak pek azını bilinç düzeyine çıkarmaktadır. Kişiliğin tutarlılığını ve kimliğini sürdürebilmesi ego tarafından sağlamaktadır. Ego tarafından bilince hangi oranda yaşantı ulaştırılırsa o oranda bireyleşme gerçekleşmektedir (Geçtan, 1995:173).

Kişisel bilinçaltı, bilince hiç ulaşmayan ya da bilince ulaştıktan sonra çatışmaya neden olduğundan bastırılan ve geri gönderilen yaşantılardan oluşmaktadır (Geçtan,

1995:173). Kişisel bilinçaltı, bilincin hemen altında bulunmaktadır. Kişisel bilinçaltı; arzular, dürtülerden, anılardan, silik algılardan ve bireyin unutulmuş veya bastırılmış diğer birçok deneyimlerinden de meydana gelmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:645). Freud'un tanımladığı bilinçaltında olduğu gibi, Jung'un kişisel bilinçaltındaki yaşantılar, gerektiğinde bilinç düzeyine çıkarılabilmektedir. Bilinç ile kişisel bilinç arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Geçtan, 1984:44). Kişisel bilinçaltında depolanan yaşantılar rüyalar aracılığıyla da ortaya çıkabilmektedir (Geçtan, 1995:174). Kişisel bilinçaltının da altında olan psişenin üçüncü ve en derin seviyesinde kolektif bilinçaltı bulunmaktadır. Kolektif bilinçaltı; bireyin bilmediği, hayvan ataları da kapsayan daha önceki tüm nesillerin birikimlerini kapsamaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:646).

Kolektif bilinçaltı, bireyin kişisel yaşantısından ayrı ve evrensel niteliktedir. Jung, kolektif bilinçaltının evrenselliğini, ortak bir evrimin ürünü olan beyin yapısının tüm insan ırklarında aynı olmasıyla açıklamaktadır. Kolektif belleğin bir kuşaktan diğerine geçişi, biyolojik bir olay olmaktan çok, önceki kuşakların yaşantılarının toplumda yeniden canlandırılmasıyla gerçekleşmektedir (Geçtan, 1984:44-45). Kolektif bilinçaltı, bilinç düzeyine çıkarılması zor olan düşünceler ve imgelerden oluşmaktadır. Kolektif bilinçaltındaki düşünceler asla bilinçte bastırmaya çalışılmaz; her birey zaten bu bilinçaltı malzeme ile doğmakta ve her bireyde temel olarak aynı özellikler göstermektedir (Köknel, 1982). Kolektif bilinçaltı genel evrimsel deneyimlerden oluşmakla beraber kişiliğin temelini şekillendirmektedir. Bireylerin şu anki bütün davranışlarını yönlendirebiliyor olması açısından kişiliğin en etkin gücüdür. Bireyler bu güçten habersiz olarak etkilenmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:646).

Jung, kolektif bilinçte bulunan genetiksel eğilimleri arketip demektedir. Arketip, birey ile atalarının benzer durumlarda benzer şekilde davranmasını sağlayan zihinsel deneyimlerin çok önceden mevcut olan belirleyicileridir (Schultz ve Schultz, 2007:646). Arketipler duygusal yönü oldukça güçlü olan evrensel düşünme biçimleridir (Geçtan, 1984:45). Arketipler, duygular ve diğer zihinsel olaylar gibi yaşanmaktadır. Arketip aynı zamanda tipik olarak ölüm ve doğum gibi bireyin önemli yaşantıları, ergenlik gibi hayatın belirli kısımları ve çok büyük tehlikelere verilen tepkileri ile birleşmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:646). Jung'un tanımladığı yaşlı ve bilge adam, anne, baba, tanrı, kahraman, ölüm (Burger,

2016:157), güçlülük, çocuk, üçkağıtçı, sihir, toprak ana, yeniden dünyaya geliş, doğum, dev gibi imgeler; güneş, ay, rüzgar, ağaçlar, ırmak, hayvanlar ve ateş gibi doğal objeler ve silah, yüzük gibi insan yapısı objeler tanımı yapılan arketipler arasındadır (Geçtan, 1995:177). Bunlardan persona, anima ve animus, gölge ve ben dörtlüsü en sık rastlanılan arketiplerdir.

Persona arketipi, kişiliğin en dışta ve gerçek kişiliği saklayan tarafıdır. Persona arketipi, diğer bireylerle girilen ilişkilerde bir maske görevi görerek diğer bireylerin beklentisine uygun davranışlar sergilenmesini sağlamaktadır. Bu sebeple persona bireylerin gerçek kişiliğini yansıtmamaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:647). Persona, toplumun beklentilerine karşı kişinin oynaması gereken rolü ifade etmektedir. Bu nedenle toplum, bireyin hayatı boyunca kendisine verilen rolü oynamasını beklemektedir. Persona arketipi bireyin toplumda var olan kişiliğidir. Toplum bireyi bu özelliklerine göre değerlendirmektedir. Eğer birey bilinçli olarak - gerçek duygularından çok- oynadığı rol ile kendi gerçek kişiliğini özdeşleştirirse birey kendinden uzaklaşmakta ve bireyin kişiliği iki yönlü olarak kalmaktadır. Bağımsız bir birey olacağına, toplumun bir kopyası olacaktır (Geçtan, 1984:45). Buna karşın persona arketipi, bireyin diğer bireylerle iyi geçinmesinde ve hatta hoşlanılmayan bireylerle bile dostça tutum sergilemesinde fayda sağlamaktadır. Birey çalışma hayatında, arkadaş çevresinde ve evdeki yaşamında farklı maskeler takılması sebebiyle bireyin tutumlarında farklılıklar görülmesinde persona etkili olmaktadır (Geçtan, 1995:177-178).

Anima ve animus, herbir cinsin hem kadını hem de erkeksi eğilimlerini yansıtmaktadır. Animus kadınlardaki erkeklik, anima ise erkeklerdeki dişilik özelliklerini ifade etmektedir. Anima ve animus arketipleri türlerin ilkel geçmişlerinden -erkeklerin ve kadınların karşı cinsteki bazı davranışsal ve duygusal yönelimleri taşımasından- kaynaklanmaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:647). Yüzyıllar boyunca erkek, kadınla birlikte yaşamış olmanın sonucu ile dişileşmiş; kadın, erkekle birlikte yaşamının bir sonucu olarak da erkekleşmiştir. Erkek, kadını animasının gücü ile; kadın da erkeği animusunun yardımı ile anlayabilir (Geçtan, 1984:45). Bununla birlikte anima ve animus, bir ilişki yürütme süreçlerine rehberlik etmek ve eş seçimi gibi temel işlevleri vardır (Burger, 2016:157-158). Eğer bir erkek bir kadına karşı istek duyuyorsa, bu kadının o erkeğin animasına uygun nitelikleri vardır. Eğer ki bir kadına bir erkek itici geliyorsa, o zaman da bu erkek o kadının

animusuna uygun nitelikler taşıyor demektir. Olası sorunlardan biri persona ile anima veya animus arasındaki dengenin bozulması ile gerçekleşmektedir (Geçtan, 1995:179-180).

Gölge arketipi, hayatın daha alt şekillerinden miras kalan kişiliğin hayvana benzeyen yanıdır. Gölge arketipi tüm ihtirasları, ahlaksızlıkları ve tüm nahoş faaliyet ve arzuları içermektedir. Gölge, bireyi çoğunlukla yapmayacağı şeyleri yapmaya zorlamaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:647). Gölge, insanlığın kötülüğe olan eğilimli yönüdür (Burger, 2016:158). Gölge arketipi, bireydeki günah kavramının varlığından sorumludur (Geçtan, 1984:45). Gölgenin bir kısmı bastırılmış duygular şeklinde kişisel bilinçaltında iken bir kısmı da kolektif bilinçaltındadır (Burger, 2016:158). Gölge, toplumun onaylamadığı düşüncelerin, duyguların ve eylemlerin bilinç düzeyinde ortaya çıkmasından sorumludur. Ancak persona bunların çoğunu diğer bireylerden gizleyerek kişisel bilinçaltına itmeye çalışmaktadır (Geçtan, 1984:45). Gölge, insanların temel içgüdülerini içermektedir. Bireyin gerçekçi içgörülerinin ve yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan tepkilerin kaynağıdır (Geçtan, 1995:181). Gölge arketipi her ne kadar yaratılışımızın ilkel tarafı olsa da bireyin gelişimi için gerekli olan içgörünün, spontanlığın, yaratıcılığın ve yoğun coşkuların kaynağıdır (Schultz ve Schultz, 2007:647). Gölgenin istekleri pek çok kez ortaya çıkmakta ve reddedildikçe daha çok güç kazanabilmektedir. Bu nedendir ki bireye yararı olabilecek bazı istek ve düşünceleri ortaya koyma yeteneğinden ötürü gölge arketipi, değerli ve güçlü bir arketiptir (Geçtan, 1995:180-181).

Ben arketipi en önemli arketip türü olarak belirtilmektedir. Ben arketipi, bilinçaltının bütün yönlerini dengeleme ve kişiliğin tüm yapısına birlik ve istikrar kazandırma görevini üstlenmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:647). Ben, kişiliği örgütleyen ve kolektif bilinçaltının merkezi arketipidir. Ben arketipi bireyin uyum içinde hissetmesinde rol oynamaktadır. Eğer bir birey kendisini çatışma içinde ve dağılmış hissediyorsa, ben arketipi görevini yerine getirmiyor demektir (Geçtan, 1995:182). Ben arketipi, kendini kavrama ya da kendini gerçekleştirme dürtüsü veya ihtiyacı olarak ifade edilmektedir. Kişiliğin bütün yönlerinin bütünlük ve ahenk veya olgunluk içinde olması kendini gerçekleştirmektir (Schultz ve Schultz, 2007:647).

Bir bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendini tanıması gerekmektedir. Birey bilinçaltı dünyasını ne denli biçimlendirirse o denli de kendisiyle uzlaşabilir. Bilinçaltı kaynaklarını tanımlayabildiği için kendisiyle

çatışmaz ve çevresine daha da hoşgörülü olur. Kendini gerçekleştiremeyen bir birey ise hoşlanmadığı bilinçaltı benliğini diğer insanlara yansıtarak sürekli olarak eleştirir ve kınar. Bu davranışının aslında tanımadığı içsel benliğinin yansıması olduğunu fark etmez (Geçtan, 1995:182-183). Bir birey ancak ve ancak kolektif bilinçaltının istekleri ile dış dünyanın gerçekleri arasında bir uzlaşma sağlarsa iyi bir uyum gerçekleştirebilir (Geçtan, 1984:46). Jung'a göre yaşam karşıtlardan oluşmuştur. Bunların çatışması ruhsal enerjiyi oluşturmaktadır. Kişiliğin oluşması, bütün bireylerde bulunan ve evrensel olan temel simgelerin bütünleşmesine bağlıdır (Köknel, 1982:146).

Jung, Freud ve Erikson gibi bireyin kişiliğini etkileyen belirli dönemler olduğunu belirterek bunlar gruplamış ve her dönemde belirli yaşantıların gerçekleştiğini belirtmiştir. Jung'a göre insan yaşamının dört aşamadan geçmektedir: çocukluk, gençlik ve genç yetişkinlik, orta yaş, yaşlılık (Geçtan, 1995:193-195).

#### **2.1.4.5. Horney ve Kişilik Kuramı**

Karen Horney'in geliştirdiği kuram bireylerin kaygıları aracılığıyla kişiliğinin tanımlanmasına yöneliktir. Kurama göre kişiliği tanımak için bireylerin geliştirdiği temel (birincil) kaygısı tanımlanmalıdır. Temel kaygı, bireyi güvensizliğe iten herhangi bir durumdan kaynaklanabilmektedir. Özellikle çocuk ile anne ve baba arasında, yetişkin ile toplumsal kurumlar arasında, işgören ile örgüt arasında oluşan güvensizliğin yarattığı kaygı daha yeğın ve sürekli dir (Başaran, 2008:73). Temel anksiyete de denilen temel kaygı ebeveynin çocuğa yönelik bazı davranışlarının sonucunda ortaya çıkabilmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:664). Çocuğun ebeveynleriyle yaşadığı güven sarsıcı olaylar sonucu kaygılı ve güvensiz çocuğun çaresizlik ve yalnızlık duygularıyla başa çıkabilmek amacıyla geliştirdiği stratejiler yetişkinlik döneminde de devam etmektedir (Geçtan, 1984:49).

Horney temel güdüleyici olarak tehdit edici ve düşmanca bir dünyaya gelen çaresiz bir bebeğin güvenlik arayışını ele almaktadır. Bireyin davranışlarındaki kararlı güdüleyici güçler; güvenlik gereksinimi, korku ve emniyetten emin olmadır. Freud gibi Horney de kişiliğin çocukluktan başlayarak geliştiğini savunmakla birlikte kişiliğin ömür boyunca değişebileceği görüşünü de belirtmektedir. Çocuğun gelişimindeki her şey sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerle ilişkilidir. Freud, gelişimi psikoseksüel evrelerle detaylı olarak incelerken Horney, çocuğun ailesi



tarafından nasıl yetiştirildiğini ele almaktadır. Bu sebeple Horney, ilk çocukluk yıllarındaki çocuk ile anne ve baba arasındaki ilişkiye yoğunluk vermiştir. Çocuğa sunulan ortam ve çocuğun çevresine yönelik davranışları kişiliğın yapısını oluşturmaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:664). Horney, Freud'un Oedipus Karmaşasında çocuk ile ebeveynleri arasında cinsel ve saldırgan türde bir çatışma olmadığını; ebeveynlerinin aşırı koruma, reddetme ve cezalandırma gibi tutumları nedeniyle çocukta meydana gelen anksiyeteden kaynaklandığına inanmaktadır. Horney'e göre saldırganlık doğuştan gelen bir eğilim olmayıp bireyin güvenliğini koruyabilmek için geliştirdiği bir tutumdur (Geçtan, 1984:49).

Çocuk ile ebeveyn arasındaki ilişki çevresel veya sosyal anksiyeteye yol açtığında, çocuk kendinde oluşan güvensizlik ve çaresizlik duyguları ile baş edebilmek amacıyla birçok davranış stratejisi geliştirmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:664-665). Bir diğer bakış açısına göre kişiliğın temel elemanları endişe ve korkudur. Her birey korku ve endişelerini yenebilmek için çeşitli eylemlerde bulunmaktadır. Bireyler kendilerini korkuya düşüren ve endişelendiren şeyleri alt edebilmek amacı ile türlü davranış stratejileri geliştirmektedir. Geliştirilen stratejiler bireyi sinirsel gerilimden kurtarmayı amaçlamakta ve sosyal ilişkileri yönlendirmektedir (Eren, 2015:89). Örneğın bireyin kişiler arası ilişkilerde kullandığı yıkıcı tarz, kaygılarını azaltmak için bir savunma mekanizmasıdır (Burger, 2016:173). Bir davranış stratejisinin kişiliğın mutlak bir parçasına dönüşmesine nevrotik ihtiyaç denmektedir. Nevrotik ihtiyaç, anksiyeteye karşı bir savunma yoludur (Schultz ve Schultz, 2007:665).

Birey güvensizliğın yarattığı kaygının üstesinden gelmek için değişik uyum mekanizmaları arayıp denemektedir. Uyum mekanizmalarının birçoğu gerçeklere aykırı olduğundan bireyi çatışmaya itmektedir. Eğer temel kaygı uzun sürer, yeğınleşirse bireyin uygulamakta olduğu uyum mekanizmaları bireyde yerleşerek güdülenme örüntüsüne dönüşmektedir. Bunun sonucu olarak birey gerçeklerden uzaklaşmaktadır. Uyum mekanizmasının bireye yerleştirdiği güdülenme örüntüsünün içeriği nevrotik ihtiyaçlardır. Nevrotik ihtiyaçlar aşırılık gösteren, doymak bilmeyen, gerçeğe dayanmayan, çoğu kez mantıklı olmayan gereksinimlerdir. Nitelikçe birbiriyle uyuşmayan nevrotik gereksinimler, bireyin çevreye uyumunu engellemektedir. Böylece nevrotik gereksinimler arasında çatışmalar görülmektedir.

Nevrotik gereksinimler ve çatışmalar toplumsal, kültürel ve törel kökenlidir (Başaran, 2008:73-74).

Horney, nevrozlu insanların kaygı artırıcı deneyimlerden kaçınma çabasını üç ana başlıkta incelemektedir. Bir bireyde bu etkileşim tarzlarından her birinden azar azar bulunmalıdır. Çünkü neredeyse bütün bireyler kaygılarıyla baş etmek için bu stratejileri zaman zaman kullanmaktadır. Nevrozlu bireyler ise bu stratejilerden yalnızca bir tanesi ile yetinmektedir. Bu stratejilerden ilki insanlara doğru yönelmektir. Diğer bireylere bağımlı olarak sürekli kabul görme ve sevgi beklentisinde olmaktadır. Gördükleri ilgi, kaygılarını geçici olarak gidermektedirler. Yetişkin döneminde ise sevilme ve kabul edilmek için yoğun istek duymaktadırlar. Herhangi bir ilişkinin yalnızlıktan ve istenmeyen kişi olmaktan daha iyi olduğunu düşünerek her önlerine gelene bağlanmaktadır. İkinci strateji insanlara karşı hareket etmektir. Kaygıyı çözmenin diğer bir yolu insanlara yapışmaktansa onlarla savaşmaktır. Bazı çocuklar saldırganlığı ve düşmanlığı, kötü aile ile başa çıkmada en iyi yol sanmaktadır. Sınıf arkadaşlarını da sürekli itip kakmaktadırlar. Sınıf arkadaşları bu çocuklara karşı karışık bir saygı beslemektedir. Fakat onlarla asla arkadaşlık yapmamaktadırlar. Yetişkin olduklarında ise durum daha da karmaşık bir hal almaktadır. Yaşadıkları ilişkilerden ötürü herkesin kötü olduğunu ve başkalarını sömürmeye çalıştıklarını düşünmektedir. Bu sebeple başkası ona bir kötülük yapmadan kendisi başkalarına kötülük yapmaktadır. Birisiyle ancak kazanç elde edecekse ilişkiye girmektedir. Bu tarz insanların yaşadıkları ilişkiler sığ, insanı tatmin etmeyen ve son derece acı verici olabilmektedir. Üçüncü strateji ise insanlarsan uzaklaşmadır. Diğer bireylerle bağımlı ya da düşmanca bir ilişki kurmaktansa hiç kimseyle ilişki kurmamayı yeğleyen bireyler bu tarzı benimsemektedir. Bu çocukların gizlilik ve kendi kendine yetme istekleri çok güçlüdür. Yetişkin olduklarında ise diğer bireylerle daha az iletişim kurabilecekleri meslekler seçmektedirler. İlkeleri sevgi, ilgi ve arkadaşlıktan kaçınmaktır. Çünkü çocukken yaşadıkları acıya benzer acılara sebep olabileceğinden ötürü duygusal deneyimlere karşı bir set çekmektedirler. Bu tarz bireylerin yaşadıkları ilişki her iki taraf için de sığ olmakta ve zevk vermemektedir (Burger, 2016:174-175).

Horney'in ortaya koyduğu kuram, dinamik bir niteliğe sahiptir. Savunmacı çözüm yollarının bir arada bulunduğu, birbiriyle çeliştiği, güçlendiği ya da zayıfladığı, kısır döngülere yol açtığı, çöktüklerinde ise diğer savunmalarla yer değiştirebildiğinden

bahsedilmektedir. Savunmalar arasındaki çatışmaların tutarsızlıklara, salınımlara ve öz-nefrete yol açtığı belirtilmektedir. Gurur sistemi içinde idealleştirilen benlik ile küçümşenen benlik arasında ve birbiriyle çelişen baskıcı zorunluluklar arasında bir iniş çıkış görülmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:106). Nevrotik bir bireyin temel çatışmaları ne doğuştan gelmekte ne de kaçınılmaz olmaktadır. Çatışmalar, çocukluk döneminden kaynaklanan istenmeyen durumlardan oluşmaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:663-666).

Horney Freud'un aksine erkeklerin, kadın rahmine duydukları özentiyle motive olduklarını savunmuştur. Erkeklerde rahim özentisi sonucu yaşadıkları aşağılık duygusu ile kızgınlık, bilinçsiz şekilde kadınları küçümseme veya hor görme davranışları göstermektedir (Schultz ve Schultz, 2007:663-666). Horney, Oedipus Kompleksini her ne kadar kabul etse de bunun nedenin biyolojik olmasına karşı çıkmıştır. Asıl nedenin ise çevresel faktörler olduğunu iddia eden Horney, aynı zamanda evrensel bir şekilde gerçekleşmediğini de eklemektedir. Erkeklerde bulunan rahim özentisinin de aynı şekilde evrensel nitelik taşımadığını belirtilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:107). Kadın psikolojisinde alt yapıyı güvensizlik duygusunun oluşturduğunu, kadının koruma ve sevgiye daha çok gereksinim duyduğunu söyleyen Horney, bunların cinsel organların anatomik farklarıyla ilgisi olmadığını belirtmektedir (Geçtan, 1984:49). Aynı zamanda Horney, Freud'un gözlem ve yazılarının, toplumda kadının ikinci sınıf bireyler olarak görüldüğü zamana denk geldiğine dikkat çekmiştir. Horney'e göre o çağdaki bir kadının erkek olma isteği, biyolojik yetersizliklerinden değil kültür tarafından maruz bırakıldıkları kısıtlamalardan ileri gelmektedir. Hem erkeğin hem de kadının istediğini olabilmekte özgür bırakıldığı bir toplumda ne kızların erkek ne de erkeklerin kız olmak isteyeceğini ileri sürmüştür (Burger, 2016:176).

#### **2.1.4.6. Sullivan'ın Kişilerarası İlişki Kuramı**

Harry Stack Sullivan'ın geliştirdiği Kişilerarası İlişki Kuramı'na göre, insan yaşamını özelleştiren ve kişilerarası etkileşimin oluşturduğu kalıcı bir örüntüye kişilik denmektedir. Sullivan, bir bireyin kişiliğinin oluşması için diğer bireylerle ilişki kurmanın ön koşul olduğunu savunmaktadır (Başaran, 2008:75). Sullivan, kişilik gelişiminde daha çok toplumsallaşma ve kültür üzerinde durmuştur. Kurama bakıldığında, güdülerin doğuştan ve doğal olarak var olduğu ancak bireyin

bulunduğu topluma ve kültüre göre gelişip biçimlendiği ve işlev yaptığı görülmektedir (Köknel, 1982:147).

Sullivan, Freud ve Horney gibi kuramında kaygı unsuruna yer vermiştir. Toplumsal ilişkilerin zayıf olması, güvensizlik duygusu ve kaygı ile kendini dışa vurmaktadır. Bu süreç yaşamın ilk yıllarından itibaren başlamaktadır. Bebekleriyle iletişim kurmak isteyen anne, kaygısını bebeğine de yansıtmaktadır. Bebekler henüz kaygıyla nasıl başa çıkacaklarını bilememektedir. Bir süre sonra bebekler de kaygılarını düşürecek yöntemler öğrenmeye başlamaktadır. Öğrenilen yöntemlerden biri seçici dikkatsizliktir. Bireyler kaygı yaratan bilgiyi görmezden gelerek reddetmektedir. Böylelikle savunma mekanizması olan seçici dikkatsizlik kavramı devreye girmektedir. Her ne kadar kaygıyı kısa sürede azaltsa da bir süre sonra benzer kaygı giderici yöntemlere başvurma sonucu birey kim olduğuna dair bir yanılgıya düşmektedir. Bireyin düştüğü yanılgılar, kişileştirme denilen kendi ve diğer insanlar için oluşturulan zihinsel imgelere dönüşmektedir. Kişileştirmeler iyi-ben kişileştirmesi, kötü-ben kişileştirmesi ve ben-değil kişileştirmesi olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. İyi-ben, bireyin hakkında iyi hissettiği ve geçmişte ödüllendirilen yönlerinden oluşmaktadır. İyi-ben kavramı güvenlik duygusuyla bağdaşmaktadır. Kötü-ben, bireyin düşünmek istemediği ve geçmişte ödüllendirilmemiş deneyimlerden meydana gelmektedir. Kötü-ben, kaygı ile özleşmektedir. İyi-ben ve kötü-ben kişileştirmeleri büyük oranda bilinç düzeyinde yer almaktadır. Ben-değil kişileştirmesi, tehdit oluşturduğu için kendilik sisteminden sınır dışı edilen ve bilinçaltında saklanan yönlerden oluşmaktadır (Burger, 2016). Bunlardan farklı olarak hayali kişileştirmeler de yapılabilmektedir. Tüm kişilerarası ilişkiler gerçek bireylerle gerçekleşmemektedir. Birçok çocuk öz-saygısını korumak amacıyla gerçek olmayan özellikler ya da hayali arkadaşlar yaratarak onlara yönelik kişileştirmeler geliştirmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:144).

Kişilik sadece bir dönemde değil, bireyin doğumundan ölümüne kadar süren bir süreçtir. Bireylerin yaşamındaki güdüleyici güç ise, kişilerarası güvenliği sağlama gereksiniminden oluşmaktadır. Bir bireyin kişiliği incelenmek isteniyorsa kişiye değil kişinin başkalarıyla olan etkileşim durumlarına bakılmalıdır. Sullivan'ın kişilik gelişim dönemleri ise bireyin düzenli kurulan kişilerarası ilişki basamaklarından meydana gelmektedir. Çocuk, bebekliğinde ebeveynleriyle; daha sonraki gelişim basamaklarında sırasıyla arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, karşı cinsten kişilerle, iş

yaşamındaki bireylerle, evlendikten sonra çocukları ve torunlarıyla ilişki kurmaktadır (Başaran, 2008:75). Sullivan'ın kişilik gelişim dönemleri ve dönemin belirleyici göstergeleri aşağıdaki tablo 2.1.4.6.1'de gösterilmiştir (Burger, 2016:181):

**Tablo 2.1.4.6.1: Sullivan'ın Gelişim Evreleri**

<b>Evre</b>	<b>Göstergesi</b>
Bebeklik (0-1 yaş)	Doğum
Çocukluk (1-5 yaş)	Konuşmayı öğrenme
İlk Gençlik (6-8 yaş)	Oyun arkadaşı gereksinimi
Ön- ergenlik (9-12 yaş)	Aynı cinsiyetten bir arkadaşla yakınlık kurma
Erken ergenlik (13-17 yaş)	Ergenlik ve cinsel dürtü; karşı cinsiyetten biriyle yakın ilişki kurma gereksinimi
Geç ergenlik (18-20'lerin başı)	Uzun süreli cinsel ilişki kurma isteği; mesleki ve maddi konulara ilgi
Yetişkinlik	Oturmuş bir meslek yaşamı, yetişkin arkadaşlıklar, uzun süreli cinsel ilişki

**Kaynak:** Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2004 tarihinde yayımlandı).

Her bir gelişim basamağında birey ilişkileri sonucu güven duygusu ya da güvensizlik duygusu geliştirmektedir. Bir önceki basamakta geliştirilen güven ya da güvensizlik duygusu bir sonraki basamakta da etkisini göstermektedir. Kişilik gelişimi de bu iki duygu arasında gidip gelen bir süreçten ileri gelmektedir (Başaran, 2008:75). Gelişim basamaklarından geçerek olgunlaşan kişilikte yer alan benlik, diğer bireyler tarafından kabul görmek istemektedir. Çevre tarafından kabul edilen kişilik, güven ve haz duygusu yaratmaktadır. Aksi ise güvensizlik, elem ve kaygı vermektedir. Benlik sürekli olarak işleyerek yeni düzenlemeler içine girmektedir. Böylelikle güvensizlik durumunda elem ve kaygıdan kaçmak amacıyla benlik, yeni tutumlar kazanarak değişik davranışlar sergilemektedir (Köknel, 1982:147-148). Kişilerarası ilişkilerde duyarlı olmak ve uyum sağlamak, kişiliğin oluşmasında etkili olmaktadır (Başaran, 2008:75).

#### **2.1.4.7. Fromm ve Kişilik Kuramı**

Erich Fromm, özgürlükten kaçma kuramı ile kişiliğin biçimlenmesinde kültürün etkisine vurgu yapmaktadır. Fromm'a göre kişilik, büyüyen bireyin gereksinimlerini sağlamak için toplumsal ortamın sunduğu bütün etkilerin ürünüdür. Toplumsal ortamdaki kasıt yalnızca aile ortamı değil, insanın ilişki kurduğu tüm toplumsal

durumlardır (Başaran, 2008:76). Fromm'un kişilik kuramı, yaşanan sıkıntıların getirmiş olduğu kaygılardan kurtulmak amacıyla çocuk olmayı dilemek ya da kendinden daha güçlü ve akıllı birinin ortaya çıkıp sorunları halletmesini istemek gibi çözümlere yönelmekten oluşmaktadır (Burger, 2016:182). Birey, çocukluktan gençliğe doğru ilerledikçe ebeveynlerinin korumasından kurtularak özgürleşmektedir. Fakat özgürlüğüne kavuşan genç diğer bireylerden gelen korumanın kalkmasıyla birlikte yalnızlık duygusuna kapılmaktadır (Başaran, 2008:76). Fromm'a göre birey istediği yerde, istediğini yapmakta özgürdür. Özgürlük, korkutucudur. Çünkü bireyler aldıkları kararların sorumluluklarını üstlenmek zorunda kalmaktadır. Fromm, özgürlük kavramını, güçsüzlüğün ve yalnızlığın katlanılmaz hali şeklinde tanımlamaktadır. Bireyler büyüyüp bireysellik duygusu arttıkça kontrol edemedikleri şeylerin farkına varmakta ve çaresizce ne kadar önemsiz olduklarını düşünmektedirler. Önemsizlik algısı, özgürlükten kaçınma ya da olumlu özgürlüğe ilerleme şeklinde çözümlenmektedir (Burger, 2016:182).

Bireyler, özgürlükle birlikte gelen güçsüzlük ve kaygı duygularını aşabilmek için üç farklı strateji kullanmaktadır. Bunlardan otoritecilik kavramı, bireyin kendini güçlü hissedebilmek için güçlü insan ya da güçlü şeylerle özdeşleşmesidir. Otoriter kişilik hem boyun eğme hem de egemenlik kurma çabalarını bir arada yaşamaktadır. Böylelikle aşağılık duygularını yenmeye çalışmaktadır (Burger, 2016:182). Diğer yandan otoriter birey, diğer bireyleri kendine bağımlı kılarak ya da güçsüz bireyler üzerinden güç kazanmak istemektedir. Buna ek olarak diğer bireyleri sömürerek, kendi çıkarları ve zevki için kullanma ve onlardan faydalanma eğilimi göstermektedirler (İnanç ve Yerlikaya, 2016).

İkinci strateji olan yıkıcılık, bireyin kendisini tehdit eden durumları yok ederek kurtulmayı denemesini ifade etmektedir. Yıkıcılık, bilinçaltında güdülenmiştir. Tehdit gördüğü bireyleri ve koşulları etkin şekilde yok etmeye çalışan birey, ortaya çıkardığı anti sosyal eylemlerini genellikle din, görev duygusu, vatanseverlik gibi kavramlarla mantığa bürütmektedir. Aslında olan şey ise bireyin bilinçaltındaki güçsüzlük ve yalnızlık duygularını yenmeye çalışması olabilmektedir (Burger, 2016:183-184).

Fromm'a göre bireyler en çok mekanik bir uyumluluğu seçmektedir. Özgürlükle özdeşleşen kaygılarla baş edebilmek için toplumun uygun gördüğü rol ve yaşam tarzı benimsenmektedir. Birey herkesin davrandığı gibi davranarak bireysellikten ve

kişisel özgürlük bilincinin getirdiği kaygılardan geçici olarak kurtulmaktadır. Birey özgürlükten kaçmaktansa özgürlüğü kabullenmek seçilebilir. Olumlu bir özgürlük oluşturmanın yolu ise içinden geldiği gibi davranmaktır. Gerçek arzuları yaşamak ve ifade etmek içinden gelenleri yansıtmaktır. Ne yapılması gerektiği değil de ne yapılmak istendiği ayırt edilebilirse içtekileri dışarı vurulabilir. Fromm bu deneyime bireyselleşme adını vermektedir (Burger, 2016:183-184). Bireyselleşme, bireyin dış çevre ile olan göbek bağı kesilmedikçe gerçekleşemez ve birey özgür olamaz. Ancak bu bağlar da bireye bir güven ve aitlik duygusu vermektedir (Geçtan, 1995:305).

Fromm; bireylerin açlık, cinsellik, savunma gibi fizyolojik ihtiyaçlara ve karşılanması güç olan varoluşsal ihtiyaçlara sahip olduğunu söylemektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:115). Bireyler genel olarak beş temel gereksinime ihtiyaç duymaktadır. İnsanlar doğaya karşı olan ilgisizliğinden ötürü doğa ile bağlarını kopararak bu bağların yerine ilişki kurma gereksinimi içerisine girmektedir. İnsanlar yaratıcı güce sahiptir. Yaratıcı olma isteği insanın aşkınlık gereksinimlerini ortaya çıkarmaktadır. Yaratıcılığı engellenen birey yıkıcı duygulara sahip olmaktadır. Bireylerin bir kökü olduğunu bilme gereksinimleri, dünyanın birleştirici bir parçası olma ve dünyaya ait olma isteğinden kaynaklanmaktadır. Yaşamın ilk yıllarında kök, anneye aittir. Zamanla köklülük gereksinimi diğer bireylere doğru kaymaktadır. Bireyin kendine özgü bir kimliğe ve özelliklere sahip olma duygusu gelişme gereksinimini oluşturmaktadır. Kendi yaratıcı gücüne sahip olamayan bireyler, ayrımlaşarak başka bir birey ya da bir grupla özdeşleşmektedir. Bunun sonucu olarak kimlik duygusu, kaynağını bir kişi olmaktan değil bir kişiye ya da bir gruba ait olmaktan almaktadır. İhtiyaç duyulan gereksinimler, dünyayı değişmez biçimde algılayabilme ve anlayabilme olanağı sağlamaktadır. İhtiyaçlara yönelik geliştirilen yönelimlerin dayanağı, gerçeklere uygun olabileceği gibi mantık dışı da olabilmektedir. Bireylerin beş temel gereksinimi yalnızca insanlara özgüdür, hayvanlarda bulunmamaktadır, toplum tarafından yaratılmamış ve evrim boyunca insanın doğası haline gelmiştir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun kendisine sunduğu olanaklar ne oranda ise o oranda birey kişiliğini geliştirmektedir (Geçtan, 1995:303-308).

#### **2.1.4.8. Gordon Allport'un Kişilik Kuramı**

Ayırıcı özellik yaklaşımını ilk kez kendisi ortaya koymasa da Allport, kişilik psikolojisinde bu yaklaşımı kullanan ilk kişidir. Bununla beraber kişiliği inceleyen

araştırmacıların kullandığı yöntemler, dünkü ve bugünkü güdüler arasındaki ilişki ve psikolojideki “kendi” kavramı gibi pek çok kavramı alana tanıtmıştır. Allport, bireyin sinir sistemindeki fiziksel öğelerden kaynaklanan ayırıcı özelliklere sahip olduğunu öne sürmektedir. Bir gün bilim adamlarının teknolojik gelişmeler sayesinde nörolojik yapıları inceleyerek bireylerin kişilik özelliklerini belirleyebileceği görüşünü savunmaktadır (Burger, 2016:239).

Allport’a göre bireyin davranışları sürekli olarak gelişerek değişime uğramaktadır. Kişiliğin çeşitli bileşenlerini örgütleyen ve bütünleştiren bir yapısı olmasına rağmen kişilik, durağan değildir. Kişilik birtakım belirleyici eğilimlerden meydana gelmektedir. Bu eğilimler uygun uyarıcılar tarafından uyarıldığında bireyin gerçek doğasını dışa vuran davranışları ortaya çıkarmaktadır. Allport, kişiliğin hem psikolojik hem de fiziksel yönlerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Allport iki bireyin hiçbir zaman birbirleriyle aynı özelliklere sahip olamayacağını söylemektedir. Çünkü bireylerin davranışları kendine özgüdür. Bireyleri birbirinden nasıl ayırdıklarına ve nasıl davrandıklarına karar vermekte en uygun birim, trait yani ayırıcı özellikler kavramıdır. Bireyin belli bir kişilik özelliğinin hangi oranda sergilediğine bakılarak bireyi sınıflandıran kişilik boyutuna ayırıcı özellikler denir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:247-251).

Allport, kişiliği araştırabilmek için iki genel strateji belirlemiştir. Bunlardan birincisi grup normlarına göre bireyin incelendiği yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda bütün bireyler tek bir boyut üzerinde araştırılabilmektedir. Bir araştırmacı bir deneğin belirli bir özellikten aldığı sonucu diğer deneklerin aldığı sonuçlarla karşılaştırarak anlam çıkartmaktadır. Herkese uygulanabildiği varsayılan bu özelliklere genel ayırıcı özellikler denmektedir. İkinci yol ise bireyleri önceden belirlenmiş sınıflara sokmadan bireyi kendi içinde inceleme yolu ile bireyin kişiliğini oluşturan özellikler belirlenmeye çalışılmaktadır. Bireye kendi davranışlarını tanımlamada en önemli 5 ya da 10 özellik söylenmesi istenir ve bir arkadaşından da kendisini tanımlayacak şekilde 5 ya da 10 özellik söylemesi istenirse, sonuç muhtemelen birbirinden çok farklı özellikler ortaya konması ile sonuçlanacaktır. Allport, bireyi en iyi tanımlayan 5 ya da 10 özelliğe, temel özellikler demiştir. Bireyin kişiliğini anlamak için öncelikle kişinin temel özellikleri belirlemek ve sonra bu özelliklerin her birinde kişinin nereye uygun düştüğüne karar vermek gerekmektedir. Bireyin temel özellikleri her ne kadar kişiden kişiye değişse de bazen bir özellik kişilikte baskın



gelebilmektedir. Bu bireyi tek bir temel ayırıcı özellekle tanımlamak mümkündür (Burger, 2016:240). Ayırıcı özellik yaklaşımında kişilik özellikleri zamana göre değişmemekte ve duruma göre kararlılık göstermektedir. Ayırıcı özelliklerin yapısı göreceli olarak genellenmiştir ve dayanıklılık göstermektedir. Aynı zamanda kişilik yapısının yaşamsal öğelerini oluşturmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:251-252).

Allport, Freud gibi çocukken gösterilen davranışlar ile yetişkinde gösterilen davranışlar arasında benzerlik olduğu kabul etmekle birlikte bu davranışların altında yatan güdünün farklı olduğunu savunmaktadır. Ebeveynlerin çocuktan sürekli okumasını istemesi sonucu yetişkin olduğunda da iyi bir okuyucu olmaktadır. Ancak yetişkin iken kitap okuma ile çocuk iken kitap okuma davranışları farklı amaçlara sahiptir. Belirli bir amaca doğru olan bir davranış, işlevsel yönden otonomlaşmıştır. Yani zamanla okuma davranışı kendi başına eğlenceli olmaya başlamıştır (Burger, 2016:241). Ya da başlarda para gereksinimi ile güdülenen davranışlar bu güdü ortadan kalktığı halde devam edebilmektedir. İşlevsel otonomlardan kendini sürekli olarak devam ettiren, alışkanlık haline gelen davranışlar ısrarlı işlevsel otonomi olarak belirtilmektedir. Güdülenmenin kişiliğe kazandırdığı öznel ilgiler, değerler, tutumlar ve niyetler ise kazanılmış işlevsel otonomi şeklinde tanımlanmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:250).

Her birey “kendi” kavramından bahsetmektedir. Bireyler kimliğini diğerlerinden ayrı tutmaktadır (Burger, 2016:241). Allport, Freud’un yetişkin bireylerin kişiliğinin ilk çocukluk yıllarında şekillendiği görüşüne karşı çıkmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:249). Yeni doğan bir bebekte çevrelerinden farklı olarak bir kendilik kavramı görülmemektedir. Bedenlerini hareket ettirebilmeleriyle birlikte bedenlerine dokunduklarında bunu hissedebilmektedirler. Buradan itibaren birey, kimlik ve kendini beğenme duygusuna sahip olmakla kendilik kavramını oluşturmaktadır. Kendiliğin tüm yönlerinin tek bir kavramda toplanmasına bildiğim ben denilmektedir (Burger, 2016:241-243).

#### **2.1.4.9. Henry Murray’ın Kişilik Kuramı**

Henry Murray, çoğu özellik kuramcısının aksine psikanalitik kuramı göz ardı etmemiştir. Murray’ın kişilik kuramı, ayırıcı özellik ve psikanalitik yaklaşımlarının harmanlanmasıyla oluşturulmuştur. Murray’ın kişilik alanına yaptığı önemli katkılardan biri Tematik Algı Testi (TAT) geliştirmiş olmasıdır. TAT bilinçli

düşünmeye kolayca aktarılamayan materyallere ulaşmak amacıyla tasarlanmış yansıtıcı bir testtir. Murray yaklaşımını kişilikbilim olarak adlandırarak kişiliğin temel gereksinimlerini belirlemiştir. Kişiliğin gereksinimleri yiyecek ve içecek gibi iç organlardan kaynaklanmamakta, ayırıcı özellik kuramcılığı gibi psikolojik kökenli gereksinimleri kapsamaktadır. Gereksinimler büyük ölçüde bilinçaltında bulunmaktadır. Her bireyin gereksinimleri farklı hiyerarşilere sahiptir ve içinde bulunulan duruma bağlı olarak gereksinimlerin yerleri değişebilmektedir. Murray, duruma bağlı olarak gereksinimlerin aktif olup olmaması haline baskı adını vermektedir (Burger, 2016:245-246).

#### **2.1.4.10. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı**

Raymond Cattell, kişiliği deneysel araştırma yöntemlerine dayalı tümevarımcı bir yaklaşım ile incelemiştir. Cattell, kişiliğin temel özelliklerini faktör analizi tekniğini kullanarak keşfetmeyi hedeflemiştir. Cattell'e göre ayırıcı özellikler fiziksel ya da sinirsel bir statüye sahip değildir. Bu sebeple de varlıklar, yalnızca gözlenebilen davranışların hassas şekilde ölçülmesi ile ortaya konulabilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:263). Cattell'in insan kapasitesinin çeşitliliğini ve alanını ölçmeye çalışan testleri, temel bedensel veya duyuşal-motor ölçümlere yönelik hazırlanmıştır (Schultz ve Schultz, 2007:328). Cattell, kişiliğin genel olarak üçte birinin genetik, üçte ikisinin ise çevresel faktörler ile tespit edildiğini savunmaktadır. Aynı zamanda bireylerin davranışlarında durumsal faktörlerin de etkili olduğunu belirtmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:268).

Cattell; kişinin yaşamında ölçülebilen gerçek davranışlarına ait veriler, kişinin kendisine ilişkin olduğunu düşündüğü davranışlarına ait veriler ve objektif testler aracılığıyla ölçülebilen veriler olmak üzere üç farklı veri kaynağı kullanmaktadır. Elde edilen veriler, kişiliğin temel bileşenlerini keşfetmekte kısmen güvenilir sayılmaktadır. Çeşitli kaynaklardan sağlanan veriler üzerinde birçok kez faktör analizi yapılması sonucu Cattell, kişiliğin 16 temel ayırıcı özelliğinin evrensel boyutlara sahip olduğunu düşünmektedir. Cattell'e göre ayırıcı özellikler zamandan zamana, durumdan duruma değişmeyerek tutarlı davranışlar sergileyen, oldukça daimi eğilimlerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:264). Bireyin kişiliğini oluşturan temel özellikler, kaynak özellikler olarak da adlandırılmaktadır (Burger, 2016:249). Kaynak özellikler dinamik özellikler, yetenek özellikleri ve mizaç özellikler olmak üzere üçe ayrılmıştır. Mizaç özellikleri, bireyin çeşitli durumlarda nasıl davrandığı

ile alakalıdır. Yetenek özellikleri, bir bireyin belirlenen hedefe varılmasındaki etkililiği ve becerileriyle ilgilidir. Dinamik özellikleri ise bireyin davranışının güdülenmesini, bireyin belli hedeflere yönelmesini ve harekete geçmesini kapsamaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:265).

#### **2.1.4.11. Robert McCrea ve Paul Costa'nın Büyük Beşli Kuramı**

Başlangıçta yalnızca kişilik özelliklerinin sınıflaması olan beş faktör, zaman içinde bir kişilik kuramına dönüşmüştür. Çağdaş kişilik araştırmacılarının öncülerinden olan McCrea ve Costa, tanımladıkları beş kişilik boyutunun ve bununla ilgili araştırma bulgularının bir kişilik kuramı oluşturmak için yeterli olmadığını; iyi bir kişilik kuramının, elde edilen bu bulguları tutarlı bir bütün oluşturacak şekilde organize etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. McCrea ve Costa'ya göre kişiliğin üç merkezi bileşenin anlaşılması ile davranışın yordanabilmektedir. Bunlar; karakteristik adaptasyonlar, temel eğilimler ve kendilik kavramlarıdır. Temel eğilimler, dolaylı olarak çıkarılan, doğrudan gözlenemeyen kapasite ve yatkınlıklardır. Temel eğilimler biyolojik temelli ve tutarlıdır. Temel eğilimler, beş temel kişilik özellik ile birlikte özel ve genel yetenekleri, cinselliğe yönelmeyi ve dilin öğrenilmesinin altında yatan psikolojik süreçleri bünyesinde barındırmaktadır. Beş kişilik özelliğine belli ölçüde ancak bireye özgü bir kombinasyonda sahip olunmaktadır. Kişilik özelliklerinin biçimlenmesi aile ortamı ya da ebeveyn tutumlarından etkilenmemektedir. Çocukluk yıllarında gelişen kişilik özellikleri ergenlik yıllarında neredeyse durmaktadır. İkinci merkezi bileşen karakteristik adaptasyon, temel eğilimlerden daha esnektir. Karakteristik adaptasyonlar; alışkanlıklar, tutumlar ve kazanılmış beceriler gibi dış etkenlerden etkilenmektedir. Aynı zamanda kültürden kültüre de farklılık gösterebilmektedir. Üçüncü merkezi bileşen kendilik kavramı ise bireyin geçmişi ile ilgili gerçeklerden; bireye yaşamında bir tutarlılık ve amaç sağlayan, kimlik duygusuna kadar değişen kendi ile ilgili görüş, düşünce ve değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Bunun yanında kişiliğin üç periferik bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan biyolojik temel bileşeni, çevresel etkiden yalıtılmıştır. Nesnel yaşam öyküsü bileşeni, bireyin hayatı süresince yaşadıklarının kendisi tarafından nasıl algıladığını değil nesnel olarak yaşadıklarını ifade etmektedir. Dış etkiler bileşeni ise bireyin bulunduğu çevrenin isteklerine ve çevresindeki fırsatlara verdiği tepkilerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:287-291).

Farklı araştırmacılar farklı isimlendirmeler kullansa da sıklıkla ifade edilen kişilik boyutları nevroitiklik, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve zdisiplindir. Nevrotiklik seviyesi az olan bireyler iyi uyum gösteren, sakin, uyumsuz ve aşırı duygusal tepkilere yatkınlığı olmayan bireylerdir. Dışa dönük bireyler, içedönük bireylere göre daha çok arkadaş sahibi olduğu ve sosyal ortamlarda daha çok zaman geçirmektedir. Açıklık boyutu deneyimlere açık olmayı ifade etmektedir. Açıklık boyutuna akıl boyutu da denilmektedir. Fakat açıklık boyutu zekadan farklı bir kavramdır. Uyumluluk boyutu yüksek olan bireyler yardımsever, güvenilir ve şefkatlidir. Özdisiplin boyutu sorumluluğa işaret etmektedir. Özdisiplin boyutu daha çok başarı ve iş durumlarında ortaya çıktığından bu boyuta başarma isteği ya da iş adı verilmektedir (Burger, 2016:251-255).

#### **2.1.4.12. Eysenck ve Kişilik Kuramı**

Hans Eysenck, Cattell gibi kişiliğin incelenmesinde faktör analizinden yararlanmıştır. Eysenck, davranışı yordamanın psikolojinin bir amacı olduğunu belirtmektedir. Eysenck'in kuramı güçlü biyolojik ve psikometrik altyapıya sahiptir. Eysenck, bireyin kişilik yapısını ölçmek ve incelemek için yapılan karmaşık testlerin gerekli olduğunu fakat tek başlarına yeterli olmadıklarını ne sürmektedir. Yapılan faktör analizlerinde dört temel ölçüt bulunmaktadır. Bunlardan biri, faktörün varlığına dair kesin kanıtlar olması ve elde edilen faktörün güvenilir ve yinelenebilir olmasıdır. Diğer bir ölçüt, elde edilen faktörün kalıtımsal temelden gelmesi ve genetik bir modele yerleştirilmesidir. nc lt faktörün, kuramsal yönden anlamlı olarak elde edilmesidir. Son lt ise elde edilen faktörün sosyal açıdan bir anlama sahip olmasıdır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:272-275).

Eysenck'in kişilik kuramında üç farklı kişilik boyutu vardır: dışadönüklük, nevrotizm ve psikotizm (İnanç ve Yerlikaya, 2016:275). Dışadönüklük ile içedönüklük, bireyin temel yöneliminin kendisine ya da dış çevreye dönük olma seviyesini anlamak amacıyla kullanılmaktadır (Smith vd., 2017). Dışadönüklük ile içedönüklük arasındaki farkın kortikal uyarılma düzeyi ile belirlendiği belirtilmektedir. Nevrotizm, bir duygusallık boyutudur. lğin bir ucunda sınırlı, karamsar, endişeli, uyumsuz bireyler; diğer ucunda ise sakin ve uyumlu bireyler yer almaktadır. Nevrotizm-duygusal kararlılık boyutunda bireysel farklılıklar, otonom sinir sisteminin uyarıcılara verdiği tepki derecesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin nevroitikler, duygusal açıdan kararlı bireylere göre acıya, yeni ve rahatsız edici

uyarıcılara daha çabuk tepki vermektedirler. Psicotizm kişilik boyutu, psikoza veya psikopatolojiye genetik olarak eğilimli olmak anlamına gelmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:276-278).

#### **2.1.4.13. Abraham Maslow'un Kendini Gerçekleştirme Kuramı**

Maslow, uygun ortam sağlandığında her bireyin gizil güçlerinin farkına varacağını ve kendini gerçekleştireceğini savunmaktadır (Yeşilyaprak, 2017:294). Maslow, araştırmalarının çoğu ile kendini gerçekleştirme gereksinimini gidermiştir. Bu sebeple de psikolojik yönden sağlıklı olduğu söylenen bireylerin özelliklerine yoğunlaşmıştır. Kendini gerçekleştiren bireyler nevrozlardan uzak, orta yaş veya daha yaşlı bireylerdir. Kendini gerçekleştirmede ön koşul çocukluk yıllarında yeterince sevgi görme ve ilk iki yaşında güvenlik ve fizyolojik ihtiyaçlarının tatmin edilmesidir (Schultz ve Schultz, 2007:673-674). Ayrıca pek çok birey kendini gerçekleştirmenin geçiş anlarını yaşamaktadır. Maslow bu anlara zirve deneyimler demiştir. Zirve deneyimler, mutluluk ve doyumla tanımlanmaktadır. Geçici, gayret gerektirmeyen, benmerkezci olmayan bir kusursuzluk ve hedefe ulaşmadır (Smith vd., 2017).

Maslow'un kuramına göre sağlıklı bir kişilik geliştirebilmek için lazım olan gereksinimler bir piramit şeklindeki hiyerarşiden meydana gelmektedir. Hiyerarşinin en altında açlık, susuzluk, cinsellik gibi yaşamımızda oldukça yer kaplayan fizyolojik ihtiyaçlar yer almaktadır. Bir sonraki basamakta kendini güvende hissetme gereksinimi görülmektedir. Emniyet, güven, düzen ve değişmezlik (Yeşilyaprak, 2017:294), acı, tehdit ve hastalığın yokluğu kendini güvende hissetme gereksiniminin unsurlarındandır (Hellriegel ve Slocum, 2010). Üçüncü gereksinim ait olma ve sevgi ihtiyacından ileri gelmektedir. Maslow, sevgiyi ve cinselliği ayırarak ele almakta ve cinselliği en alt basamak olan fizyolojik ihtiyaçlar grubuna yerleştirmektedir. Ait olma ve sevgi gereksinimleri de karşılanan birey güç, başarı, değer, yeterlilik, ustalık, bağımsızlık isteklerinin yanında prestij, ün, statü, saygı görme gibi saygınlık ve statü gereksinimlerinin karşılanmasını beklemektedir. Karşılanmaması durumunda aşağılık, zayıflık ve çaresizlik duyguları ortaya çıkmaktadır (Yeşilyaprak, 2017:295). Kendini gerçekleştirme en son basamakta yer almaktadır. Kendini gerçekleştirme, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesidir (Smith vd., 2017).

Maslow bu gereksinimlere bilme-anlama ve estetik gereksinimlerinden de bahsetmektedir. Bilme-anlama; evreni tanımaya çalışma, bilgi edinme, dünyayı güvenli bir yer yapabilme gibi ihtiyaçları içermektedir. Bilme-anlama gereksinimini gideremeyen birey zamanla rahatsızlık duymaya başlamaktadır. Estetik gereksinimi ise düzensizlikten, çirkinlikten rahatsız olma; güzellikten, dengeden ve düzenden, güzel ortamlardan hoşlanma şeklinde görülmektedir. Bilme-anlama ve estetik gereksinimi, en üstte yer alan kendini gerçekleştirme düzeyinde olduğu kabul edilmektedir (Yeşilyaprak, 2017:295). Kendini gerçekleştirme ihtiyacının giderilmesi alt basamaklardaki ihtiyaçların karşılanmasına bağlıdır. Temel gereksinimleri gideren birey, kendini gitgide daha özgür ve iyi hissedecektir. Bunun sonucunda birey kendisinde var olan tüm potansiyelleri açığa çıkaracak, gerçek anlamda kendisi olacak ve kendini gerçekleştirecektir (Erden ve Akman, 2017:101).

#### **2.1.4.14. Carl Rogers'ın Benlik Kuramı**

Carl Rogers bireylerin büyüme, olgunlaşma ve olumlu yönde değişim gösterdikleri içsel eğilimlerden etkilenecek bireyleri güdüleyen temel gücün, varoluş eğiliminden oluştuğuna inanmaktadır. Bu eğilim, bireyin bütün kapasitelerini kullanmasına ya da gerçekleştirmesine yönelik bir eğilimdir (Smith vd., 2017). Kendini gerçekleştirme eğilimi doğuştan gelmektedir. Ancak çocuk yaşantıları ve öğrenme yoluyla desteklenebilir veya engellenebilir de (Schultz ve Schultz, 2007:680).

Rogers'ın kişilik kuramında başlıca kavram benliktir. Benlik, "ben"i betimleyen fikir, algı ve değerlerin bütünüdür ve ben kimim ya da ne yapabilirim sorularına cevap bulmayı kapsamaktadır (Smith vd., 2017). Benlik, bireyin kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içermektedir (Cüceloğlu, 2006:428). Benlik her zaman gerçekleri yansıtmamaktadır. Bir birey çok başarılı ve saygın olsa bile kendini başarısız biri şeklinde nitelendirebilir (Smith vd., 2017). Her birey daha olumlu, daha gelişmiş bir benliğe sahip olma arzusundadır. Benlik bilincinin olumlu olması, koşulsuz sevgi içinde yetişmeye bağlıdır. Koşulsuz sevgi ise her koşulda bireyin sevgiye layık olduğu anlayışından doğmaktadır. Koşulsuz sevgi ortamında büyüyen bireyler güçlü ve olumlu bir benliğe sahiptir. Aksi durumda ise yapılan davranışla benlik bilinci arasında farklılık doğması sonucu kaygı ortaya çıkmaktadır. Kaygı sonucu birey savunma mekanizması geliştirerek kendini aldatmaya başlamaktadır. Zamanla kaygı durumunun artmasıyla benlik bilinci temelinden sarsılmaktadır (Cüceloğlu, 2006:428-429). Gerçek benliği ile tutarsız benliğe sahip

olan bireylerde anksiyete ve duygusal bozukluklar görülmeye başlamaktadır. Uyumlu bireylerde ise benlik esneklik, yeni deneyim ve fikirler özümledikçe değişebilmektedir (Smith vd., 2017).

#### **2.1.4.15. Berne ve Kişilik Kuramı**

Eric Berne ile Freud'un kişiliğe ilişkin görüşleri birbirine oldukça benzemektedir. Berne de kişiliği üç farklı yöne ayırarak incelemektedir: çocuk, ebeveyn ve olgun (Güney, 2015:80). Bireyin çocuk yönü, birtakım kişisel istek ve arzulara erişme yoluyla kendini tatmin etme ve dilediğince davranmayı içermektedir. Çocuk yön, toplumu dikkate almadan davranışlarının sonuçlarını düşünmeden içinden geldiği gibi hareket etmektir. Birey zihinsel yapısında var olan dürtülerin etkisiyle bencillik ve sorumsuzluk duygusuna sahiptir. Çocuk yönü olan birey eğlence aramakta ve davranışlarında bazı çocuksu tutumlara yer vermektedir. Bu tür davranışlar çevreyi rahatsız eder ve zarar verirse çevresince hoş karşılanmaz. Kişilik gelişimi itibarıyla her bireyde çocuk yaşlarda baskın bir özellik iken ileriki yaşlarda oran gittikçe azalmaktadır (Zel, 2011). Birey sosyalleşme sürecinde değişerek daha olgun ve yaşanılan çevreye uygun hale gelmektedir. Kendini gizleyen çocuksu yön zaman zaman ortam uygun hale geldiğinde kendini dışa vurabilmektedir. Çocuk yön, her ne kadar istenmeyen bir özellik gibi görünse de kişiliğe renk katan bir düzeyde mevcut olması her zaman arzu edilen bir durumdur (Güney, 2015:81).

Kişiliğin ebeveyn yönü, bireyin ebeveynlerinin benliğini kendi bünyesinde oluşturarak benliğinde biçimlendirmesiyle ortaya çıkmaktadır. Birey için sıkıcı görülebilse de bazı olumlu fonksiyonlara sahip olmaktadır. Bireyin ebeveyn yönü, yaşamında istikrar faktörüdür. Geleneklere bağlılık ebeveyn yönünün kapsamındadır. Normal şartlarda çocukluk yıllarında düşük oranda olan ebeveyn yönü yaşlandıkça payı da yükselmektedir (Zel, 2011). Berne'nin ebeveyn yönü, Freud'un süperegosu ile hemen hemen aynı fonksiyonları içermektedir (Güney, 2015:81).

Kişiliğin olgunluk yönü, yaşamak için gerekli ve herkeste bulunmaktadır. Olgun yön, gerçeğin objektif bir biçimde değerlendirilmesini ve bireyin daha etkin olmasını sağlamaktadır (Zel, 2011; Güney, 2015:81). Olgun yön, çocuk yön ile ebeveyn yön arasında dengeyi sağlayan bir unsurdur. Bireyin sosyal yaşamda ve kendi iç dünyasında huzura sahip olabilmesi için kişiliğin çocuk, ebeveyn ve olgun yönü

arasında denge olmalıdır. Herhangi bir yönün baskın olması halinde birey ortama ve çevresine uyum sağlayamamakta ve huzursuz olmaktadır (Güney, 2015:81).

#### **2.1.4.16. John B. Watson'ın Davranışçılık Kuramı**

Watson, koşullanma ilkeleriyle her türlü insan davranışının açıklanabileceğini savunmaktadır (Burger, 2016:511). Watson, psikolojinin gözlenebilir ve tamamen nesnel olan araştırma metotlarıyla incelenebileceğini belirtmiştir. Watson nesnel test metotlarının zeka veya kişiliği ölçemeyeceğini söylemektedir. Test metotlarının yalnızca deneklerin uyarıcı duruma verdikleri tepkileri ölçebilmektedir. Davranışçılık kuramı, organizmanın çevresiyle bağıntılı bütün davranışları ile ilgilidir. Davranışın kendisine has kurallarının çözülebilmesi, toplam uyarıcı ve tepki bileşenlerinin daha basit uyarıcı ve tepki bölümlerine analizi ile mümkündür (Schultz ve Schultz, 2007:436-437). Watson'a göre kişilik, bireyin alışkanlıklarının bir son ürünüdür. Birey yaşamı süresince belirli bir uyarıcı için çok az kestirilebilen tepkiler sergilemeye koşullanmaktadır. Çevreden gelen zorluklarla başa çıkmak için birey koşullanma yoluna gitmektedir. Geçmişte yaşanan çeşitli yaşantılar, uyarıcılara verilen tepkilerin özelliklerini de şekillendirmektedir. Bu sebeple yetişkinlerin kişiliği birbiri ile farklılaşmaktadır. Watson, kişiliğin oluşumunda bireylerin kalıtsal yeteneklerini, zekasını ve ailenin etkisini tamamen göz ardı etmektedir (Burger, 2016:511-513).

#### **2.1.4.17. B. Frederick Skinner'ın Radikal Davranışçılık Kuramı**

Skinner davranışların edimsel koşullanma ile gerçekleştiğini söylemektedir. Edimsel davranış, gözlemlenen herhangi bir uyarıcı olmadan ortaya çıkmaktadır. Bireyin tepkisi doğal gelişmekte, bilinen ve gözlenebilen herhangi bir uyarıcı ile ilişkili olmamaktadır. Tepki ortaya çıktığında bir uyarıcı fark edilmektedir. Skinner edimsel davranışın pekiştirici bir uyarıcı tarafından izlenmesi durumunda artacağını öne sürmektedir. Skinner ve takipçileri öğrenme ile ilgili tepkilerin kazanılmasında cezanın etkisi, çeşitli pekiştirme tariflerinin rolü, edimsel tepkilerin söndürülmesi, genelleme ve ikincil pekiştirme gibi pek çok konuda araştırma yürütmüşlerdir. Aynı zamanda Skinner sözel davranışların da bireyin davranışlarında etkili olduğunu söylemektedir. Skinner'in olumlu pekiştirmesi, istenmeyen davranışların pekiştirilmeden istenilen davranış görüldüğünde pekiştirilmesi ile gerçekleşmektedir (Schultz ve Schultz, 2007:490-492). Olumsuz pekiştirme ise davranıştan sonra



olumsuz uyarıcının ortamdaki kaldırılması ile istenilen davranışın sıklığını arttırmada kullanılmaktadır. Sönme, davranış azaltmak için istenilen davranışın ödüllendirilmesi ile gerçekleşmektedir. Cezalandırma ise istenmeyen davranıştan sonra olumsuz uyarıcının verilmesi ya da olumlu uyarıcının ortadan kaldırılması aracılığıyla davranışın azaltılmasıdır (Burger, 2016:520-521).

Skinner kişilik alanında yapılan araştırmalarda id, ego ve süperego gibi kavramlara gerek duymadan öğrenme kavramlarından yararlanılarak yapılan açıklamaların yeterli olacağını öne sürmüştür. Skinner, Freud'un idin getirmiş olduğu saldırganlık davranışını öğrenilmiş bir davranış olarak görmektedir. Skinner'e göre çocuk, yetişme ortamında saldırgan davranmadığında dikkati üstüne çekemiyor, istediği oyuncak veya yiyeceği alamıyorsa çocuğa göre saldırganlık davranışı bir şeyler elde etmenin yolu olmaktadır. Zamanla saldırganlık davranışını genelleyerek diğer ortamlarda da aynı davranışı sergilemeye başlamaktadır (Cüceloğlu, 2006:425-426).

Bireyin davranışlarının genellenmesi uyarıcı ve tepki genellemesi şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Uyarıcı genellemesi, benzer uyarıcılara aynı tepkinin verilmesidir. Tepki genellemesi, daha önce pekiştirilen davranışa benzer davranışların sergilenmesi ile gerçekleşmektedir. Genelleme kavramının aksi anlamına gelen ayırt etme kavramı ise uyarıcılardan yalnızca belirli olanların pekiştirilmesi sonucu tepkinin yalnızca bu uyarıcılara verilmesidir (İnanç ve Yerlikaya, 2016:191-192).

#### **2.1.4.18. Julian B. Rotter'ın Beklenti-Değer Kuramı**

Rotter, davranışların her şeyden önce sosyal deneyimler yoluyla öğrenildiğini iddia etmektedir. Beklenti-Değer Kuramı, bireyin içsel biliş durumlarını oluşturan öznel yaşantıları ve beklentilerinin farklı dışsal deneyimler sonucu ne şekilde etki göstereceğini belirlemeyi amaçlamaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:510-511). Rotter, kişiliği açıklamada beklenti, davranış potansiyeli ve pekiştirme değeri gibi kavramlara yer vermiştir. Belli bir ortamda belli bir davranışın görülme olasılığı davranış potansiyelidir. Davranış potansiyellerinden hangisinin daha güçlü tepkiye yol açacağı düşünülerek karar verilmektedir. Belirli bir eylemi gerçekleştirmeden önce bu eylemin belirli bir pekiştirmeyle sonlanma olasılığı ve pekiştirmenin değeri hesaplanmaktadır. Bir davranış ancak değerli bir şey elde edilecekse gösterilmektedir. Pekiştirilen davranışın tekrar ödülle sonuçlanacağı düşüncesi, beklenti kavramına işaret etmektedir. Bir davranışın pekiştirilme oranı, o davranışın

gelecekte de pekiştirileceği beklentisi kadardır. Öte yandan pekiştirilmeyen davranışların ödüllendirilme beklentisi de düşük olmaktadır. İlk defa karşılaşılan bir durumda gösterilecek davranış, benzer durumlardaki beklentiler tarafından yönlendirilmektedir. Bir bireyin zaman ve duruma göre değişiklik göstermeyen davranış tarzındaki tutarlılık, iyi tanımlanmış ve kararlı beklentilerinin sonucudur. Pekiştirme değeri, bir pekiştireci diğerine tercih etme derecesidir. Pekiştirme değeri zamana ve duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Bir pekiştirece verilen değer diğerine göre daha fazla olması, kararlı bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Rotter, pekiştirme değerinin beklentilerden bağımsız olduğunu söylemektedir. Bir bireyin davranışını kestirebilmek için davranış seçeneklerinin beklentisini ve pekiştirme değerini bilmek gerekmektedir (Burger, 2016:525-530).

Denetim odağı, davranışı etkileyen bir diğer unsurdur. Denetim odağı, bireyin ebeveynleri tarafından yetiştirilme biçimi sonucu davranışlarını şekillendirmektedir. İç denetimli ebeveynler daha destekleyici, (olumlu pekiştirici sunarak) başarıyı ödüllendirme konusunda cömert, disiplin yöntemlerinde tutarlı ve tavırlarında otoriter olmayan bir tutuma eğilimli olmaktadır (Schultz ve Schultz, 2007:512). İçten denetimli bireyler, çevresinin kendi denetiminde olduğuna ve yaşam rotalarını kendi dilediği yönde çizebileceğine inanmaktadırlar. Dış denetimli bireyler ise çevresinde olup bitenlere müdahale etmekten acizdir ve yaşamlarının kader tarafından belirlendiği düşüncesindedirler (Cüceloğlu, 2006:421). Rotter, iç denetimli bireylerin fiziksel ve ruhsal olarak dış denetimli bireylerden daha sağlıklı olduğunu söylemektedir. İç denetimli bireylerin sosyal yetenekleri gelişmiştir ve popüler bireylerdir. Dış denetimli bireylere göre kendilerine olan saygıları daha yüksektir (Schultz ve Schultz, 2007:511-512). Bir birey için kesin olarak içten ya da dıştan denetimli denilemez. Yaşamın bir yönünden diğer yönüne, bireyin içten ya da dıştan denetimli olma boyutu üzerinde alınan yer değişebilmektedir (Cüceloğlu, 2006:422).

#### **2.1.4.19. Albert Bandura ve Sosyal Bilişsel Kuram**

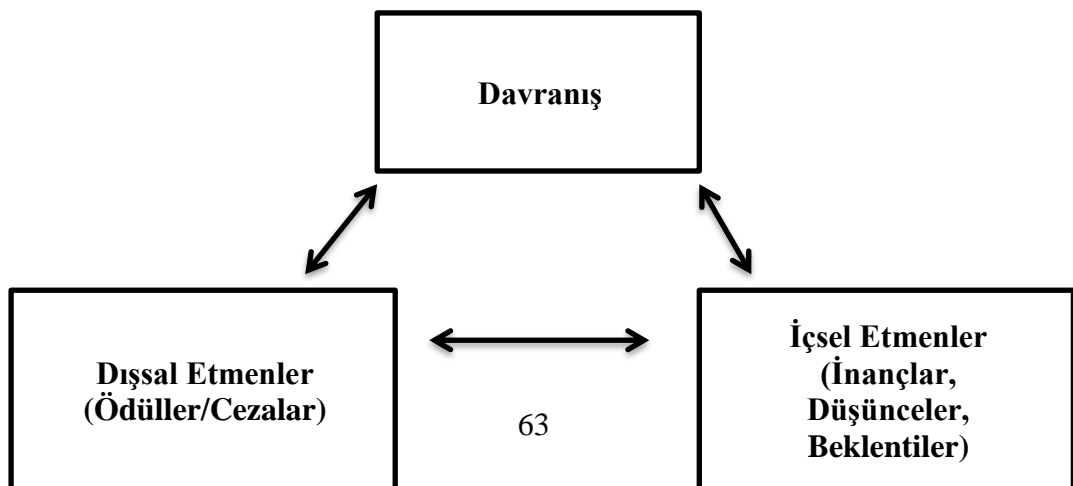
Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nda bireyler farklı durumlarda çeşitli davranışları öğrenmeye yönelik esnekliğe sahiptir. Bandura, Skinner gibi öğrenmelerin bireylerin doğrudan kendi davranışlarının sonuçlarından kaynaklandığı görüşüne katılmakla birlikte Bandura, daha çok diğer bireylerin davranışlarını

gözleyerek öğrenmek anlamına gelen dolaylı öğrenme kavramı üzerinde durmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:209).

Bandura'ya göre öğrenilen davranış süreklilik göstermek zorunda değildir. Öğrenme için gerekli yegane şey, bireyin diğer bireylerin belli bir davranışı sergilerken gözlemlemesidir. Bandura bireylerin öğrenmesinin en önemli etkeni olarak gözlem yoluyla öğrenmeyi öne sürmektedir. Bandura'ya göre kişilik, diğer bireylerin davranışlarını taklit ve gözlemi sonucu öğrendiği davranışlar örüntüsüdür (Cüceloğlu, 2006:426). Gözlem yolu ile öğrenmenin temeli model almadır. Model alma basit bir biçimde diğer bireylerin davranışlarını taklit etmektir. Model alma; diğer bireylerin davranışlarının gözlemlenmesi, bu davranışların bilişsel temsilcisinin oluşturulması, depolanması ve tekrar hatırlanarak istenildiğinde üzerinde düşünülmesini kapsayan bilişsel bir süreçtir. Model alınan bireyler, genel olarak kendilerine benzer ya da güçlü, ünlü ve statü sahibi bireylerden oluşmaktadır. Gözlem yoluyla öğrenme ise dikkat etme, hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdülenme süreçleri ile gerçekleşmektedir. Bandura'nın kuramında bireyin davranışlarının gerek içsel gerekse de dışsal faktörler aracılığıyla düzenlendiği varsayılmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:212-219).

Davranış sadece tek bir etmen ya da basit bir bileşim aracılığıyla belirlenmemektedir. Ödül, ceza gibi davranışın dış belirleyicileri ve düşünceler, beklentiler, inançlar gibi içsel belirleyiciler, etkileşimli etmenlerin meydana getirdiği sistemin parçalarıdır. Şekil 2.1.4.19.1'de görüldüğü üzere sistemin her parçası sürekli olarak birbirini etkilemektedir. Bu duruma karşılıklı belirleyicilik ilkesi denmektedir. Davranış, içsel ve dışsal etmenler her ne kadar birbirini etkileyip bireyin davranışlarına yön verse de üç etmenin her biri her zaman aynı düzeyde etkili değildir (Burger, 2016:531-532).

**Şekil 2.1.4.19.1: Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik Modeli**



**Kaynak:** Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2004 tarihinde yayımlandı).

Bandura'nın kuramında kişiliğin ve davranışın bilişsel boyutuna vurgu yapılmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2016:211). Bandura, geleneksel davranışçıların aksine öğrenme ile performansı ayrı tutmaktadır. Bir birey gözlemsel olarak öğrendiği bir davranışı yerine getirmek zorunda değildir. Pek çok birey her öğrendiği davranışı yerine getirmez; fakat davranış dağarcığında o davranış yer almaktadır (Burger, 2016:535). Bandura, davranışların pekiştirme sonucu değiştiği konusunda Skinner ile aynı fikirdedir. Ancak Bandura, her zaman bireyin kendisini pekiştirmesi ile değil, diğer bireylerin davranışlarını ve davranışlarının sonuçları gözlemleyerek dolaylı pekiştirmesi ile de öğrenmelerin gerçekleşeceğini belirtmiştir (Schultz ve Schultz, 2007:605).

Bandura kişilikle ilgili alana pek çok kavram kazandırmıştır. Bunlardan özyeterlik, bireyin istediği davranışı yapabileceğine kendini inandırmasıdır. Aynı zamanda bir birey diğer bireylerden gözlemleyerek dolaylı deneyimler aracılığıyla da kendini ikna edebilmektedir (Burger, 2016:537-546). Özyeterlik algısı dolaylı yaşantılar ile elde edilebilirken tamamlanmış başarılı performanslar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlarla da elde edilebilmektedir. Bandura'ya yalnızca dışsal pekiştireçler ve cezalar ile bireylerin davranışları kontrol edilemez. Bireylerin davranışlarını büyük ölçüde kendileri için oluşturdukları ölçütlere göre düzenlemektedir. Davranışların bireyler tarafından oluşturulan ölçütlere uygun olarak düzenlenmesine öz düzenleme adı verilmektedir. Aynı zamanda dolaylı güdülenme, dolaylı ceza, dolaylı duygulanma gibi kavramlar da Bandura tarafından oluşturulmuştur (İnanç ve Yerlikaya, 2016:212-218).

### **2.1.5. Kişilik Özellikleri**

Günlük hayatta kişilik sözcüğünü sıkça kullanılmaktadır. Birinden bahsederken çoğunlukla kişilik sahibi, kişiliği zayıf, güvenilir bir kimse, kişiliksiz gibi pek çok deyim kullanılıp çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır (Köknel, 1982:21). Örneğin “iyi bir kişiliği var” denildiğinde iyi ilişkiler kuran, dürüst bir kişi aklımıza gelir. “Çocuksu bir kişiliğe sahip” sözleri bir yetişkine denildiğinde, hareketli, yaşının

gereği ağır başlı davranamayan biri gözümüzde canlanmaktadır (Erden ve Akman, 2017:81). Bir insan güvençli ve iyimser iken bir başkası ise kötümser ve kuşkucu olabilmektedir. Kardeşlerden biri çekingen ve korkak, diğer bir kardeş cesur ve atılganlık gösterebilmektedir. Bazıları sıcakkanlı ve insancıl davranırken, bazıları ise soğuk ve mütevazi davranabilmektedir. Bu örnekler arttırılabilir. Çünkü neşelilik, canlılık, mutluluk, özgürlük, maymun iştahlılık, bağımlılık, karamsarlık gibi pek çok kişilik özellikleri vardır. Bir bireye ait her özellik, o bireyi anlamada bir ipucudur ve o bireyin kişiliğini betimlemede önemlidir. Aynı zamanda kişilik, bitmiş duruk bir ürün değildir (Baymur, 2017:271-275). Kişilik bireyin doğduğu andan ölümüne kadar süregelen dinamik bir süreci içermektedir. Bu anlamda yaşayan her birey bir kişilik sahibidir (Zel, 2011). Kişilik özellikleri, bir anlamda bireye has ve bireyin yoğunlukla gösterdiği davranışlardır. Bireyin tercihleri, öncelikleri, dünya ile başa çıkma tarzı ve çevre tarafından nasıl algılanmak istediği gibi faktörler kişiliğin şekillenmesinde etkilidir (Özsoy ve Yıldız, 2013:3).

#### **2.1.6. Kişilik Özellikleriyle İlgili Araştırmalar**

Saygılı (2010), İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan olan 174'ü erkek ve 128'i kadın toplam 302 öğretmenin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmada ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kullanılmış ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Çağlar, Yakut ve Aladağ'ın 2005 yılında yaptığı çalışmaya İstanbul ilinde Küçükçekmece ilçesinin ilköğretim okulu öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucu eğitim yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik özellikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi anlamlı bulmuştur.

Akçadağ, 2008 yılında yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinin Çankaya ilçesindeki 126 okul öncesi kurumda görev yapmakta olan 160 öğretmenden oluşan örnekleme ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Aygün'ün (2014), yöneticilerin liderlik davranışları ile kişilik özelliklerini araştırdığı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 161 yönetici

yer almıştır. Elde edilen bulgular sonucu yöneticilerin kişilik özellikleri ile liderlik davranışları arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür.

Güner'in 2006 yılında yaptığı araştırmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik tutumuyla örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İstanbul ili özel ve kamu okullarında çalışan 325 öğretmenden oluşan araştırmada ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan sağlanan bulgulara göre öğretmenlerin tutum ve kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler söz konusudur. Aynı zamanda öğretmenlerin kişilik özellikleri ve tutumu, onların örgütsel adanmışlıklarında etkili olduğu sonuçlar arasında yer almaktadır.

Kaynak'ın (2007) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve kişilik özellikleri konusunda yaptığı araştırma, Niğde ilindeki 450 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucu öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan'ın 2006'da yaptığı araştırmada Kadıköy, Maltepe, Kartal, Üsküdar ve Pendik ilçelerinde görev yapan 274 okul yöneticisi ile kişilik özellikleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki çalışılmıştır. Katılımcılara ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği uygulanmış ve ulaşılan sonuçlara göre anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Vural (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırmıştır. Araştırmaya katılan 300 öğretmene ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda örneklem grubunun kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oktay (2007), İstanbul ili merkez okullarından 392 sınıf ve branş öğretmenleri üzerinde araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Mete (2006), ilköğretim okullarında çalışan 300 sınıf ve branş öğretmeni ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş tatminleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular sonucu kişilik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Kentsu (2007) İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak örgüt üzerinde etiksel boyutta etkili olup olmadığının ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma İstanbul ilindeki çeşitli ilçelerde ilköğretim okullarında çalışan 200 eğitim yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği aracılığıyla elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin kişisel özelliklerinin örgütsel etik üzerinde önemli bir rolü olduğu saptanmıştır.

2011 yılında Levent tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile kişilik özellikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Konya ilinin Merkez Selçuklu ilçesindeki 60 okuldan 590 sınıf öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Kişilik özellikleri ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği ile belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Komitoğlu (2009), İstanbul ili Kadıköy ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 325 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucu anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

McDowell'in (1993:3) yaptığı çalışmaya göre 120 lisansüstü öğretim görevlisi örneklem seçilerek onların öğretme ve öğretme stilleri ile tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin tutumları ile öğretme ve öğretme stilleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Kişilik değerleri etkilemektedir. Bu ifadeyle paralel olacak şekilde McCrea vd. (2000) kişiliğin değerleri biçimlendirdiğini ve Roccas, Sagiv, Schwartz ve Knafo (2002) kişilik gelişiminde değerlerin etkisinin yadsınamayacağını belirtmiştir. Öte yandan bazı araştırmalar kişilik özelliklerinin değerlerle ilişkili olabileceğini söylemektedir. Misal getirecek olursak Roccas vd. (2002) yaptığı çalışmada kişilik özellikleri ile değerler arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yeşil ve Aydın (2007) ile Şentürk (2010) ise değerlerin bireyin kişiliğini belirleyen temel ölçütlerden biri olduğunu söylemektedir. Aynı zamanda Şentürk (2010) değerlerin kişiliği biçimlendirerek değer tercihlerinin kişiliği yansıttığını ifade etmiştir. Katz (1960) değerlerin kişiliğin bünyesinde barındığını ve aşırı örgütlenmesi halinde kişiliği

önemli şekilde etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda değerlerin yapısını incelemekte fayda vardır.

## **2.2. Değerler**

Değer kavramı, sosyologlar arasında belki de en çok tartışılan konulardan biridir. Özellikle değerleri incelemekten kaçınan sosyal bilim araştırmacıları, sosyal değerlerin hiçbir şekilde gerçeklik sağlamadığını, bir bireyin kişisel değerleriyle ilgilenmeksizin değerlerin incelenemeyeceğini veya değerlerin sosyal bilim araştırmaları dışında etik ve psikolojik bir olgu olduğunu savunmaktadır (Ficther, 2015). Sosyal bilimlerde değerler çoğunlukla tanımlanabilir bir olgu olarak kabul edilmemiştir. Buna rağmen değerler kavramı bireysel ve toplumsal açıdan sonuç, yaşanılan süreç olarak düşünüldüğünden neden veya nedenlere bağlı bunalım veya buhran olarak ifade edilmeye çalışılmaktadır (Avcı, 2007). Felsefe tarihine bakıldığında insan ve değer problemi Sokrat'la birlikte meydana çıkmıştır. Sokrat'tan sonra Platon'dan aralarında Aristo, Descartes, Leibniz ve Kant'ın da bulunduğu pek çok düşünür, değer kavramını farklı şekillerde ele almıştır (Ülken, 1964). Buna karşın sosyal bilim araştırmacıları, değerın önemli bir sosyal olgu olduğunu ve bilimsel incelemeyle analiz konusu olabileceği noktası üzerinde birleşmişlerdir (Ficther, 2015).

### **2.2.1. Değerlerin Tanımı**

Değer sözcüğü Latince "valor", Almancada "wert" (Akarsu, 1984:35), Fransızca "valeur", İngilizcede "value" kelimeleri ile yer almaktadır. Değer kavramı bir varlığın ahlaksal, güzellik, ruhsal ya da toplumsal yönünden sağladığı düşünülen yararlı ya da yüksek nitelik şeklinde tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1974:48).

Değer kavramının anlamsal olarak felsefe tarafından ifade edilmiştir. Alman metafizikçi W. Windelband, felsefeyi ele alınış bakımından değer felsefesi ile bir tutmuştur. Windelband'a göre, yapılabilecek değerlendirme ancak bireye göre olabilmektedir. Değerle ilgili felsefi tartışmaların temelinin ise 1890'larda atıldığı söylenmektedir. Nietzsche, Le Senne, Dupreel, Scheler ve Polin gibi düşünürler tarafından değer önemli bir kavram olarak görülerek felsefelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu düşünürlerin felsefelerine göre değer; kendinden ziyade, değer yargıları ve kuramları açısından daha ön plandadır. Nitekim Nietzsche'e göre değeri yaratan



ve değerleri koyan insandır. Kant'a göre değer kavramı, öznenin tabiatının nesnelere direktiği bir zorluktan doğmaktadır. N. Hartmann ise değerlerin kendiliğinden var olduğunu ve bunları bireyin keşfettiğini ne sürmektedir (Özensel, 2003:218). Ahlak ya da değer felsefesi değer kavramını olgu bilincinden sonra görülen ve olguya belli eylemleri, arzuları, amaçları, ilgileri, ihtiyaç ve duyguları olan; özneye ilişki içerisinde; belirli niteliklerin yüklenmesiyle belirlenen tavır; öznenin var olana sağladığı nitelikler şeklinde isimlendirilmektedir (Cevizci, 1999:201).

Değerler davranışları etkileyen faktörlerden biridir. Değer, belli bir davranış tarzının veya hayatın amacının diğerlerinden daha yüce olması yönünden oldukça istikrarlı ve derinlik taşıyan inançtır. Bir objenin diğerlerine göre kıymetini belirten değer kavramı, aynı zamanda bireylerde duygusal bir tepkiye neden olan ideal şeklinde tanımlanabilir. Değer kavramı, bir şeyin arzu edilebilir ya da edilemez olmasını ifade etmektedir. Daha sade bir şekilde değer; neyin kötü, neyin iyi olduğuna dair inançtır (Bilgin, 2003:80). Değerler ile ilgili birçok çalışma yapan Rokeach (1973), değer kavramını toplumsal ya da bireysel olarak zıt bir davranış biçimi; hayat amacına yönelik seçilen belirli bir davranış şekli; yaşam amacı niteliğinde devam eden bir inanç olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Rokeach (1973) değerlerin bir araya gelerek bir değer sistemi oluşturduğunu belirterek, bu değer sistemini ise göreceli bir öncelik hiyerarşisinde tercih edilen davranış tarzları ya da hayat amaçlarıyla ilgili inançların devam eden bir organizasyonu şeklinde ifade etmiştir (Akt. Dilmaç ve Bircan, 2015).

Değer terimi, kendisiyle aynı türden olan şeyler arasındaki özel yeridir. Diğer bir deyişle bir şeyin değerliliği kendisiyle aynı türden olan şeyler arasındaki yerinden ötürü bireyle olan özel ilgisi, birey için taşıdığı özel anlamdır (Kuçuardi, 2013:41-42). Değer, nesne ve olayların insanca önemini belirleyen niteliktir (Hançerlioğlu, 1996). Benzer şekilde Ozankaya (1995:36) değer kavramını, olay ve nesnelerin bir insan, bir toplum ya da sınıf bakımından taşıdığı önemi belirleyen nitelik şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir deyişine göre ise değer kavramı bir insan, bir toplum ya da sınıf için önem taşıyan olay ve nesneler için söylenmektedir. Sinclair (1990), değere veya belirli bir değere sahip olan bir şey, yararlı ve değerli ya da belli bir dereceye, kullanışlılığa veya öneme sahiptir, demiştir. Bir şeye değer verilmesi, bunun önemli olduğunu düşündürmekte, o şey takdir edilmekte ya da o şeye sahip olmak istendiğini göstermektedir. Köknel (2007) ise değeri, soyut ya da somut kavramların önemini belirlemeyi sağlayan soyut bir ölçü olarak tanımlamaktadır.

Yıldırım (2004:47), değer kavramını; cansız ve canlı varlıkların, olguların, olayların durumunu, önemini anlatan bir kelime şeklinde açıklamaktadır. Genellikle benimsenen, özenilen, önemsenen, üstün tutulan şeye değer denilmektedir.

Değerler; ilişki kurulan insanlar karşısındaki tutum, yaşanan olaylar ve durumlarda alınan her karar ve ilgili davranışlar ile bu davranışları nasıl değerlendirildiğine dayanan bir anlayıştır. Bu anlayış yaşantılara yön verir. Kişiler arası ve kendimizle olan ilişkilerde, başkalarının yaptıkları ve kendi yapıp ettikleri ile ortaya koyulanlara ilgide değerler vardır (Kuçuradi, 2013:5). Birey ve grup için yararlı ve istenilir veya beğenilen her şeyin değere sahip olduğu söylenmektedir (Fichter, 2015:166). Değerler arzu edilip edilmemeyi, beğenilip veya beğenilmemeyi, doğruyu veya doğru olmayanı... belirleyen başlıca standartlardır (Kızılcılık ve Erjem, 1994:99). Örgüt açısından bakıldığında değerler, başarı için önemli olduğu düşünülen performans standartları; işgören ve müşterilere ne şekilde davranılacağı şeklindeki uygulamalar hakkında örgütlerde var olan inançlar; örgütte neyin istenilir, neyin istenilmez olduğunu belirten iş görenlerce benimsenmiş ölçütler şeklinde tanımlanabilir (Erdem, 2003). Değer; yapılması beklenen, yapıldığı zaman diğerleri tarafından desteklenen, doğru bilinen eylemdir (Cüceloğlu, 2000). Değerler bir anlamda hayat gayeleridir; üstelik sadece bir bireyin değil, diğer bireylerin yaşamı için de gaye olması istenilen şeylerdir (Güngör, 2010). Bireyin davranışlarına, düşüncelerine ve bireyin kendisine yol gösteren bir takım inançlar, idealler ve kuralları vardır. Yani bireyin vazgeçemediği ilke ve ölçüler bulunmaktadır. İşte bu ilke ve ölçülere genel olarak değerler denmektedir (Balcı, 2014). Değer, davranışa yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır (Parks ve Guay, 2009:676; Hökenekli, 2010:4).

Değer, bireyin istekleri, gereksinimleri, ereği olan bir varlık olarak, nesneyle bağlantısında ortaya çıkan şeydir. Bireylerin gereksinme duyma tarzı ve isteklerinin çeşit çeşit oluşu, değerlemeleri de arttırdığından sayısız değer türüyle karşılaşmaktadır (Akarsu, 1984:35). Bir şeyin değer haline gelebilmesi için onun hem bir ihtiyaç hem de bir özellik taşıması gerekir. Değer denilince iyi, güzel ve faydalı olan her şey akla gelmektedir. Bireyin davranışlarına, düşüncelerine ve bireyin kendisine yol gösteren bir takım inançlar, idealler ve kuralları vardır. Yani bireyin vazgeçemediği ilke ve ölçüler bulunmaktadır. İşte bu ilke ve ölçülere genel olarak değerler denmektedir. Bir şeyin değer haline gelebilmesi için onun hem bir

ihtiyaç hem de bir özellik taşıması gerekir. Değer denilince iyi, güzel ve faydalı olan her şey akla gelmektedir (Balcı, 2014).

Değer kelimesi yararlı, üstün, yüksek nitelikleri ya da bu niteliklere sahip kimseleri anlatmaktadır. Bu durum değer sözcüğünün bireysel ve toplumsal alanda sıkça kullanılmasıyla başlamıştır. “Değer bilir”; değeri olan bireyleri ve nesnelere bilen, iyilikbilir, kadir bilir bireyler için kullanılmaktadır. “Değer bilmez” sözcüğü ise değeri olan bireylerden ve nesnelere habersiz, bunları saymayan, sevmeyen, bilmeyen, korumayan bireyleri nitelemektedir. Matematikte değer, bir bilinmeyen ya da değişkenin sayısı ile anlatılmaktadır. Başka bir ifade ile değer, güdülerle doğan bireyin hayatını idame ettirmek amacıyla yapacağı davranışların bilişsel ve duygusal öğelerinden oluşan soyut bir kavramdır (Köknel, 2007:17-18).

### **2.2.2. Değerlerin Oluşumu**

Bireylerin doğumundan ölümüne kadar olan diğer bireylerle etkileşimleri ilk olarak ailede başlamakta ve çevresel faktörlerle etkileşimler artmaktadır. Etkileşimlerin yansıması her bireyde farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Bu farklılıkların altında yatan çeşitli faktörlerin olduğu düşünülmektedir. Bu farklılıklardan en önemlisi de değerlerdir (Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2015:625). Bazı değerler çevre etkisi ile bireylerce şekillenirken bazı değerler de ekonomik, yasal, sosyal ve kültürel kurumlarımızın somut eğilimleriyle şekillenmektedir (Özgener, 2000:176). Değerlerin ortaya çıkması incelendiğinde, bilgi ve inançların çeşitli katkısı görülmektedir. Olması gerektiğine ilişkin inandıklarımız karar vermede etkili olmaktadır. Biyolojik, psikolojik, sosyolojik bilgiler ve inançlar değerlendirme standartlarını ve gerçeklik algısını belirlemede önemli bir etkidir. Dolayısıyla değerler, sosyal öğrenmeler ve deneyimler ile oluşup dolaylı olarak deneyimlerle geliştirilmektedir (Rokeach, 1979).

Değerlerin kazanımı, sosyal öğrenme ile gerçekleşmektedir. Yani bilgilerin öğrenilmesi, değerlerin yaşandığını ifade etmeyebilir. Bu bilgilerin sosyal hayatta yaşanabilirliğinin görülmesi ve şahsen yaşanarak deneyimlenmesi gerekmektedir. Bu yüzden çocuğun hayata yönelik ilk deneyimini geçirdiği ailesi, temel değerlerin edinimi açısından öncelikli bir yere sahiptir. Ailede ebeveynleri model alma ve taklit etme ile başlayan değer eğitimi, çevreden ve okuldan edinilen tecrübe ve bilgiyle gelişmektedir. Aynı zamanda birey kültürleşme ile değerleri otomatik olarak

alabileceği gibi reddetmeyi de seçebilmektedir. Kültürel özdeşleşme ve taklit etme yolu, değerlerin öğrenilmesinde ana kaynaktır (Meek, 1965; Yılmaz, 2010). Diğer bir değer oluşumunun ana kaynağı ise bireyin özel ve öznel yaşamından gelen öğrenmelerdir. Bu değerler Freud'un tanımladığı haz ve gerçeklik ilkesinin her ikisi tarafından da yönetilmektedir. Bireysel özel deneyimlerle elde edilen ortak ve eşsiz değerler, çeşitli bölümlere ayrılmış fakat her biri sürekli etkileşim içinde ve dinamik bir yapıya sahiptir (Meek, 1965).

Bilişsel kuramcılar ahlak gelişimi adı altında değerler konusuna değinmişlerdir. Piaget, Kohlberg, Gilligan ahlak gelişimini inceleyen önemli bilişsel kuramcılardır. Bilişsel kuramcılara göre bireyler, toplumun kendisinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmek için bazı kuralları içselleştirmektedir. Bu kurallar; bireyin iletişim kurmada etkili olması, diğer bireyleri kırmaktan kaçınması, çoğunlukla diğer bireylerle nasıl iyi geçinmesi gerektiği gibi çevresine nasıl etkin uyum sağlayabileceği ile ilgilidir. Ahlak gelişimi toplumdaki bütün değerlere pasif şekilde uyarak değil, topluma etkin bir şekilde uyum sağlamada değerler sistemi meydana getirmedir. Ya kurallara uyma ya da uymadığında cezalandırılma vardır, ortası söz konusu değildir (Senemoğlu, 2018).

Psikanalitik kuramın öncüsü Freud, yapısal modelinde kişiliği id, ego ve süperego olarak üç bölüme ayırmaktadır. İd kısmı, kişiliğin bencil ve yalnızca kişisel isteklerimizin tatmin edilmeye çalışıldığı bölümdür (Burger, 2016:78). Ego, gerçeklik ilkesine göre çalışmaktadır. İd gerçeklikten habersiz, denetimsizce arzu ederken; ego gerçekliğin farkındadır, gerçekliği kavramakta ve yönetmektedir, çevreye dikkat etmekle birlikte idi denetlemektedir (Schultz ve Schultz, 2007:609; Burger, 2016:78-79). Süperego, toplumun ve özellikle de ebeveynlerin değer yargılarını ve standartlarını yansıtmaktadır (Burger, 2016:79). Kişiliğin törel yönünü oluşturmaktadır (Geçtan, 1984:41). Eylemlerin doğru mu yoksa yanlış mı olduğu yargısına varmaktadır. Süperego, ana babanın ödüllendirme ve cezalandırmalarına tepki olarak gelişmektedir. Başlangıçta ana baba, çocuğun davranışını ödüllendirip cezalandırarak doğrudan denetlemektedir. Daha sonraları çocuklar ana babanın standartlarını kendi süperegolarına ekleyerek davranışlarını kendi denetimleri altına almaktadır (Smith vd., 2017).

Psikanalitik kuramcılarında Erikson ise kişilik gelişimini sekiz evreye ayırmaktadır. Bunlardan girişkenliğe karşı suçluluk evresinde çocuklar diğer çocuklarla etkileşime

girdikçe sosyal yaşamın zorluklarıyla karşılaşmaktadır. Çocuklarda hedef belirleme ve zorluklarla başa çıkma davranışları oluşurken başarıma isteği ve amaç duygusu gelişmektedir (Burger, 2016:166). Bu evrede çocuk meraklıdır ve girişimleri desteklenmelidir (Bacanlı, 2017:128). Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası evresinde ise genç kendini tanıma, kimliğini bulma, toplumdaki rolünü araştırılma ve kendini keşfetme gibi durumların üstesinden gelmeye çalışmaktadır (Başaran, 2008:72). Yakınlık kurmaya karşı yalıtılmışlık evresinde genç kadın ve erkekler, yakınlık kurabilecekleri ve duygusal olarak olgunlaşabilecekleri samimi bir ilişki içine girmek istemektedir. Bu evreyi başarıyla atlatamayan yetişkinler, duygusal soyutlanma ile karşılaşmaktadır (Burger, 2016:167). Ergenliğin ardından iş ve eş bulabilen yetişkinler, toplumsal sistemin bir parçası olduğunu hissetmekte ve evinde eşi ile, işyerinde meslektaşları ile yakınlık kurabilmektedirler (Bacanlı, 2017:131-132). Psikanalitik kuramcılarının bu bilgilerine dayanarak değerlerim oluşumundaki etmenler ortaya çıkmaktadır.

Davranışçı kuramcılarından Watson, pekiştirme ve ödüllendirmeden söz etmeden uyarıcı ve tepki ilişkisinden yola çıkarak öğrenmeler üzerinde durmaktadır. Bu süreçte uyarıcıya verilecek tepkinin en son ve en sık olan uyarıcıya verilen tepki olduğunu savunmaktadır. Davranışçı kuramcılardan Guthrie, öğrenmeleri uyarıcı ile tepkinin bitişikliğine vurgu yaparak açıklamaktadır. Guthrie, Watson'ın aksine sıklığın öğrenmelerde etkili olmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda Guthrie güdülenme, dürtü, amaç, pekiştirme, ceza ve unutma gibi etmenlerin öğrenmede etkisi olduğunu söylemiştir. Hull'a göre ise öğrenmeler; uyarıcıların sayısı, ihtiyaçların giderilmesi, ihtiyacı tatmin etme düzeyi, pekiştirmenin dürtüyü etkileme gücü gibi pek çok öğeden etkilenmektedir (Senemoğlu, 2018). Öğrenmeyi etkileyen bu öğeler değerlerin oluşumunda önemli role sahiptir.

Örgütsel değerlerin oluşumu incelendiğinde ise dört farklı aşama görülmektedir. Bunlar (Gagliardi, 1986:121-122):

1. Bir örgüt oluşturulduğundan lider; amaçları tanımlamakta, belirli bir inançlar dizisi olarak vizyonu belirlemekte ve örgüt üyelerine bu kriterlere uygun olacak şekilde görev dağılımı yapmaktadır. Bu inançlar liderlerin eğitimine, deneyimine ve çevreye ilişkin bilgisine dayanmaktadır.

2. Liderin temel inançlarına dayanan davranışlar istenen sonuçları elde ettiğinde deneyimin doğruladığı inancının, örgütün tüm üyeleri tarafından paylaşılması ve eylem için bir kriter olarak kullanılması muhtemeldir.

3. Bir sonraki aşamada örgütün üyeleri istenen sonuçların elde edilmeye devam etmesiyle güvence altına alındığında ve memnun olduklarında dikkatlerini etkilerden arındırmış şekilde daha fazla yoğunlaştırmaktadır. Bunun sonucu olarak örgütün amaçları ön plana çıkarılarak bir ideal haline gelmektedir.

4. Son aşamada örgüt üyeleri tarafından kayıtsız şartsız kabul edilip paylaşılan değerler, örgüt üyelerinin artık farkında olmadan otomatik olarak davranışlarını yönlendirmeye başlamaktadır.

### 2.2.3. Değerlerin Değişimi ve Etkileri

Değişim bütün kültür ve toplumlarda en önemli özelliklerden biridir. Değer sistemleri de bölgeden bölgeye, toplumdaki topluma, aynı toplumda zamandan zamana çeşitlilik göstermektedir. Örneğin farklı toplumlarda ve çağlarda aynı değere bazen iyi denilip herkes tarafından yapılması beklenirken bazen de kötü denilip yasaklanmaktadır. Bu durum değerlerin değişebilirliğini ve esnekliğini göstermektedir. Diğer bir deyişle değerler mutlak değişmez değildir (Özensel, 2003:222-235; Kuçuardi, 2013:9; Fichter, 2015:178). Toplumsal şartların değişmesiyle birlikte toplumdaki değerler hiyerarşisi de değişebilmektedir. Birey belirli bir toplumda önem verdiği ve diğer değerlere göre öncelikli olarak kabul ettiği bir değeri, diğer bir toplumda önemsemeyebilmekte ya da göz ardı edebilmektedir (Özensel, 2003:235-236).

Değerlerin tarihi rolleri de değişebilmektedir. Çağlar arasında değer dereceleri değişebildiği gibi aynı devirde yeni değer derecelerinin keşfedildiğine de şahit olunmaktadır (Ülken, 1964). Eşzamanlı olarak var olan iki farklı toplumda sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklarından ötürü farklı değer yargılarına sahip olacakları öngörülmektedir. Yine de bir toplumda hızlı toplumsal değişimlerin olması, toplumun farklı kademelerinde var olan mevcut değerlerin farklılaşmasına da neden olabilmektedir (Özensel, 2003:222-236).

Bir kültürde geniş ölçüde kabul gören genel değerlerin, bireyler üzerinde bütünleşik bir etkiye sahip olmasına karşılık, zaman zaman bu genel değerler bazı sosyal problemlere de yol açmaktadır. Problemler kabaca, değerler düzlemi ile davranış

düzlemi arasındaki fark olarak tanımlanabilir. Değerler mutlak değil, daima bireylerin ulaşabileceğinden daha yukarıdadır. Davranış ile değerler arasındaki fark hiçbir zaman kapanmaz. Aslında bireyler, her zaman başarabileceğinden daha fazlasını istediği için her zaman da problemler çıkmaktadır. Bu anlamda değerler, aynı zamanda sosyal problemlerin de nedenidir. Bununla birlikte bir kültürde görülen en yüksek değerler üzerinde genel bir oydaşma olsa da bir başkasıyla çatışan birçok değer bulunmaktadır. Değerlerin çatışması çeşitli grup üyelerinin sadakatini sağlamaya çabaladıklarında ve etkilerini tüm toplumda hissettirmeye uğraştıklarında ortaya çıkmaktadır. Çıkar grupları ve baskı grupları, değer gruplarıdır. Demokratik toplumlarda, farklı değerlere sahip olma ve bunları ifade etme hakkı korunmakta, değerleri dengeleyici mekanizmalar oluşturulmaktadır. Diğer gruplarla temas ve iletişim, değer ve davranış normlarının karşıtlığını ortaya çıkarmaktadır. Kurumsal uyumsuzluk ve sosyal problemlerin değer ifadesi, rol uyumsuzluğuna ve kişisel problemlerin değer ifadesine dönüşmektedir. Uyumlu ve kolay uyarlanan bireyler bu güçlüğü yenebilirken, diğer bireyler için bu durum acı verici bazı kişilik bozukluklarına yol açabilmektedir (Fichter, 2015:177-178).

Değerlerin değişme sebepleri şu şekilde sıralanabilir: Güven kaybının olması, insani ilişkilerde kopmaların olması, akrabalık bağlarının kopması, evliliğe karşı çıkılması, şiddet ve intiharların artması, mahalle kültürünün zayıflaması, zengin fakir ayrımının büyümesi, çekirdek ailenin dağılması, göç ile birlikte kentlileşmenin hızlanması, kent hayatına ait sorunların artması, küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan sorunların artması (Balcı, 2014). Buna karşın her toplumdaki bireylerin önemli değerler üzerinde birleştikleri görülmektedir. Bu değerler o toplum için “sonul değerler”dir. Sayıları azdır fakat son derece önemlidir. Bireyler davranışlarını bu tür değerlere göre ayarlamaktadır. Sonul değerler kültürü karakterize eden ve bir kültürü diğerinden ayıran değerlerdir. Sonul değerler aynı zamanda kurumlar içerisinde de görülebilmektedir (Fichter, 2015:179). Sonul değerler, nihai değerler olarak da kullanılmaktadır. Sonul değerlere aile yaşantısında şefkat, dinde tek tanrılık ve adalet gibi örnekler verilebilir. Hemen hemen tüm nihai değerler evrensel nitelik taşımaktadır. Çoğu toplumda nihai değerlerdeki farklılık daha çok değerlerin içeriğinden ya da uygulanmasından ileri gelmektedir. Örneğin adalet nihai değeri bir toplumda oç alma yolu ile sağlanırken, diğer bir toplumda zararın tazmin edilmesi yolu ile sağlanabilmektedir (Özensel, 2003:236).

Bazı sosyal değerler, sosyal rollere ve sosyal ilişkilere önemli şekilde etki etmektedir. Bu nedenle sosyal değerler üzerindeki değişimler, önemli yapı unsurları üzerinde değişimlere yol açmaktadır. Sosyal değerler üzerindeki değişimler uzun zaman içerisinde gerçekleşebilmektedir. Bir toplumda yapılan inkılap hareketlerinin devamı veya yerleşmesi de ancak sosyal değerler sisteminde ciddi değişiklikler yapılması ile mümkün olabilmektedir (Dönmezer, 1982.429-430).

#### **2.2.4. Değerlerin Özellikleri**

Yalnızca var olan bir şeyin değeri olabilir, olmayan bir varlığın değeri de yoktur. Değer her şeyden öte bir şeyin var olmasına dayansa da kavranması ancak sezgi ile olur. Sezgi bireyin içine ve dışına çevrildiğine göre; değer bir duyum veya bir duygu olarak sezgi ile elde edilebilmektedir. Değerler sezgi ile kavrandıktan sonra önermelerle ve kavramlarla tarif edilebilmektedir. Değer için aslolan şey sezgidir, değer mantığı değil. Asıl olan değer varlığıdır, değer üzerindeki hüküm değildir. Bir şey değerli olmaksızın doğru veya yanlış olabilir (Ülken, 1964).

Değer, bireylerin bilişsel kurgulamalarının başlıca unsurlarındandır (Özensel, 2003:228). Öyle ki değer, sübjektif bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Aynı objeye farklı bireyler eşzamanlı ya da aynı bireyler farklı zamanlarda farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Bu anlamda bir objenin kendine özgü bir değerinden söz edilemez. Değerlendirenin bir objeye yüklediği anlam neyse o objenin değeri de odur. Değerlendirme zamanı veya değerlendirenin değişmesi durumunda o objenin de değeri değişmektedir (Kuçuardi, 2013:99-100). Bir diğer deyişle bir şeyin değerli olması o şeye anlam yüklenmesinden ileri gelmektedir. Yani bir şeyi anlamlı görmek ya da bir şeye anlam yüklemek o şeyi değerli kılmaktadır. Burada iki unsur öne çıkmaktadır. Birincisi biri bir şeye anlam yüklediği müddetçe değerlidir. Bir şeyin kendi başına değerinden bahsedilemez. Çünkü o şeyin değerli olmasını sağlayan anlam yükleyendir. İkincisi ise bir şeyin anlamlı olup olmaması öznelik içerdiğinden değerlerin de bireyden bireye değişeceği ve bireyden bağımsız bir değer var olamayacağıdır. Herkesin kendine göre değerleri vardır. Birine göre değerli ve anlamlı olan, bir diğeri için değerli olmayabilmektedir (Tepe, 2008).

Davranış, amaç ve hedeflerden hangisinin daha üstün olduğu, bireyde var olan değerlere göre karar verilmektedir. Bireylerdeki değerler, politik ya da dini ideolojilerin belirlenmesinde kriter rol oynamaktadır. Aynı zamanda birey, gruplar



tarafından seçilen değerler aracılığıyla kimliklerini belirlemede; kendilerini, hedeflerini ve etkinliklerini değerlendirmede; bilhassa diğer grupların temel hedeflerini ve etkileşim yargılarını değerlendirmede kriterler oluşturmaktadır. Bu anlamda bireylerin bütün düşünce sisteminin var oluşunda değerler etkilidir. Birey, değerlerin etkisi sonucu oluşan düşünce yapısı ile dünyayı anlamakta ve sosyal çevresinde gelişen olayları anlamlandırmaktadır (Hökenekli, 2010:4).

Değerler yaşam boyu değişip gelişmektedir. Değerler bireyin yaşadığı çevreye ve ortama uyumu sağlamasında etkilidir. Toplumsal değerler, kurallar, ilkeler; tutum, eylem, davranış ve inanç bakımından kendi üyelerini yöneten yazılı olmayan şemalar sunmaktadır (Köknel, 2007:18).

Doğuştan itibaren değerlerin bireyde var olmayıp yaşamın içinde kazanılması değerlerin önemli özelliklerinden biridir. Bireyin kazandığı değerler ileriki dönemlerde bakış açısını, davranışlarının yönünü ve kişiliğini belirleyecektir. Bireyin tanınmasında başlıca ölçütler olarak işlev gören değerler, yaşam içerisinde kazanılmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007).

Ülken'e (1964:236-237) göre her değer ideal bir tiptir. İdeal tip basit teknik değerlerden, ahlaki ve dini değerlere kadar hepsini içermektedir. Örneğin araba tekerleği veya kaşık bir değerdir. Bununla birlikte kullanılmakta olan bütün şeylerin daima birer ideal tipi olduğu kabul edilmektedir. Bu ideal tipe göre duyu verileri ya ona yakınlaşarak ya da uzaklaşarak tepkide bulunmaktadır. Her değer tipi bir düzen ya da sürekli bir organlaşmadır. Değerin aynı zamanda hem norm hem de baskı olması bundan kaynaklanmaktadır. Çünkü değerler bireylerin iradesi ile kurulmaz; tabiatın, varlığın özü ile insan ruhunun devamlı tabiatı ve insanın ahlaki bir varlık olması o normları doğurmaktadır. İyi ve kötüye dair kanılar değişmekle birlikte iyi ve kötünün ölçüsü değişmez, ölçü sabit kalır. Her toplumda sabit ölçüler mevcuttur. Her değer üstündür. Çünkü her birey değer değerlendirmede içinde bulunduğu varlık türünün üstünde ve dışındadır. Değerlendirme ise bireyde eksik olan ve bilinmeyen bir şeye bilinen nitelikler aracılığıyla içselleştirmesidir. Eksikliği duyulan fakat ne olduğu bilinmeyen şeye yönelmek ise ihtiyaca yönelmektir.

Değer sırf insanla ilgilidir (Kuçuardı, 2013:42). Çünkü değer ancak bireyin obje ile ilişkisinden oluşabilmektedir (Ülken, 1964:273). Kendi başına bir doğal nesnenin ya da malın bir değer yok, yalnızca faydası ve fiyatı vardır. Bir nesnenin ya da malın

değerli sayılması, onu değerli kılan bireyle özel ilişkisine bağlı ve rastlantısaldır. Örneğin, anı olarak saklanılan nesnelere ilgili bireylerce değerli görülmektedir. Bireyin yarattığı bir eser eğer bireye bir şeyler kazandırıyor, bireyin yaşantı imkanlarına bir şeyler katıyorsa o zaman o eser değerli bir eserdir (Kuçuardi, 2013:42).

Değerler, anlamlara ya da sözcüklere bağlanmaktadır. Değerler belirli bir amaç ile ya da belirli bir kültüre veya topluma verdiği görüntülerle değerlendirilmektedir. Değerler yalnızca paylaşılmaz; değerlere ortak iyilik durumunun bir ürünü olarak bakılır. Değerler, yüksek düzeyde duygusal inançlar ile doludur. Bu sebeple değerleri meydana getiren kavramlarda, bireysel ve toplumsal coşkulardan ve duygulardan ileri gelen öğeler bulunmaktadır (Köknel, 2007:20-21).

Değer toplumdan bağımsız şekillenmediği gibi bireydeki değerler de birbirinden bağımsız değildir, gerek davranış gerek düşünce unsurları uyum içerisinde işlemektedir. Birey uyumlu eylemler içerisinde girmek istemekle birlikte herhangi bir sebeple uzlaşmayan unsurları bir denge ya da uyuma haline getirmeye çalışmaktadır. Uyuşmazlık davranış ve düşünceler arasında gelişebileceği gibi, düşüncenin çeşitli unsurları (tutumlar, değerler, bilgiler vb.) arasında da olabilmektedir. Değerler zihin dünyasının başlıca unsurlarından olması göz önüne alındığında uyumsuzlukların giderilmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple ortaya çıkan uyumsuzluklar yüksek seviyede bir uyum ile giderilmelidir (Güngör, 2010). Aynı zamanda bireyde var olan değerler içerisinde de yüksek düzeyde bir uyumun olması, çevreye uyumun mecburi şartlarından biridir. Bu sebeple bireyin toplumsal uyumu ile davranışlarında tutarlılık söz konusudur. Aksi halde bireyler aynı konu üzerinde daima farklı tutum geliştirip farklı davranışlar gösterebilirlerdi. Bununla birlikte toplumsal yapıyı oluşturan siyaset, hukuk, aile, eğitim, din, ekonomi gibi başlıca kurumların hepsi kendisine ait değerlere de sahiptir. Nasıl ki bu kurumların işleyişi birbirinden bağımsızlaşamaz ise değerleri de birbirinden bağımsızlaşmamaktadır (Özensel, 2003:228).

Schwartz ve Bilsky'ye (1987:551) göre değerler bir inanç ya da görüştür, istenilen son durum ya da davranışlarla ilgilidir, belirli durumlarda üstünlük sağlamaktadır, belirli durumların ve eylemlerin değerlendirilmesine ya da seçilmesine rehberlik etmektedir ve göreceli önemle düzenlenmektedir.

Değerler ile ilgili ortak olarak belirlenen özellikler bireyle ve bireyin öznel algılayış biçimiyle ilgili olma; neyin arzu edilebilir, ihtiyaç duyulur, faydalı ve istenilir olduğunu dair bir inanç taşıma; birey, grup, örgüt ya da toplum için göreceli olarak belirli bir öneme sahip olma; karar verme, tercih etme ve değerlendirmede bir ölçüt işlevi görme şeklinde özetlenebilir.

## **2.2.5. Değerler Sistemine Bilim Dallarının Bakış Açısı**

### **2.2.5.1. Felsefede Değer Kavramı**

İnsan düşünceleri, duyuları, yapıp etmeleri yani eylemleriyle bu dünyadaki nesnelere devamlılığını sağlayacak bir temele; kısaca aşkın bir değere ihtiyaç duymaktadır. Değer olmadan içinde yaşanılan dünyaya anlam verilemez; nesnelere iyi ve yararlı oluşlarını, doğruluk ve güzelliklerini ifade edilemez ve korunamaz. Diğer bir anlamda değer; bireyin düşünce ve eylemleri ile kendine yönelik olmayan, ancak başkalarıyla ilişkiye geçmeyi gerçekleştiren bir amaç gütmektedir. Böylelikle düşünce ve eylemlerin oluşması bireyler arası ilişkilerin kurulmasıyla anlam kazanmaktadır (Kılıoğlu, 1998:49).

Felsefede değer kavramı bireyin bireyle ve nesnelere, cansız ya da canlı varlıklar ile ilişkisinde, bağlantısında, düşünce sürecinde ve duygularında algılanan, duyumsanan durum olarak tanımlanmaktadır (Köknel, 2007:18). Her türde deneysel yaşantının haricinde bireyin duyma, isteme ve eğilimlerinden bağımsız; kendi dışında var olan, kendinde değeri onayan felsefe görüşü de bulunmaktadır. Değerlerin aralarında bir aşama düzeni vardır ve değerler bir değer alanı oluşturmaktadır. Değerler biçimsel olarak göreceli ve salt, öznel ve nesnel, olumlu ve olumsuz değerler şeklinde birbirinden ayrılmaktadır. İçerik olarak mantıksal değerler (doğru), ahlaksal değerler (iyi), nesne değerleri (hoş, yararlı, kullanışlı), sanat değerleri (güzel) şeklinde ayrılmaktadır (Akarsu, 1984:35). Değerlerin nesnelliği ve öznelliği konusunda değerlerin özünde nesnel olduğu fakat değerleri algılayış biçiminin öznel bir anlam içerdiği düşünülmektedir. Bu algılayış tarzı bireyden bireye değişebileceği gibi toplumdaki topluma da farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, iyi değeri kimine göre dinin emrettiği iyidir, kimine göre aklın emrettiği iyidir, kimine göre menfaatine olan şey iyidir, kimine göre ise hazzı iyidir (Uysal, 2008). İyi ve kötü yargılarının nasıl ve nereden olduğunu araştıran filozoflar, bu türlü değer yargıları dilbilimsel açıdan inceleyerek değer yargılarının anlam ve özelliklerini araştırmaktadır (Güngör, 2010).

Bir diğerk felsefi bakış açısına göre cevaplanması gereken başlıca üç soru vardır. Bunlar iyi-kötü gibi moral, güzel-çirkin gibi estetik ve doğru-yanlış gibi epistemolojik değerlendirme sorularıdır. Bu soruların cevaplarını bulmak için değerlendiren değer biçmez, yalnızca değerlendirme çabası gösterilir (Kuçuardı, 2013:76-77).

### **2.2.5.2. Psikolojide Değer Kavramı**

Psikolojide değer problemi, felsefede ele alınıştan farklılaşmaktadır. Psikolojide değeri önemli kılan, değerın objektif bir esasa sahip olup olmamasına değil, birey davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı rolden ileri gelmektedir (Güngör, 2010). Örneğın Ahmet mümkün olduğunca insanlara yardım ettiğinden, onun iyi bir insan olduğu söylenir. Çünkü insanlara yardım etmek iyi bir şey olduğu için onu iyilikle nitelendirilir. İyilik başlı başına bir değerdir. Ahmet'in iyi olduğu kanısı ise bir değer yargısıdır. Buna göre herhangi birinin veya herhangi bir şeyin iyi veya kötü olması hakkında verilen hüküm, ahlaki açıdan bir değer yargısıdır (Uysal, 2008). Değer kendiliğinden bir gerçek değildir; duyarlı bir özne ile bir nesne arasında oluşan bir ilişkidir. Buradaki psikolojik bakış sadece bazı tür değerleri açıklamakta kabul edilebilmektedir. Güzel, iyi gibi genellikle isteğe bağlı olmaktan çok istek doyurucu izlenimi uyandıran yüce değerlerin açıklanmasında yeterli olmamaktadır (Kıllıoğlu, 1998:55).

### **2.2.5.3. Sosyolojide Değer Kavramı**

Sosyoloji genel olarak değerlerin tanımlanması ile işe girişmiş; ortaya çıkış yolları, toplumsal kurum, olgu ve süreçlerle olan etkileşimleri, tipleri ve belirli somut durumlarda oluşan değer çatışmaları üzerinde durmuştur (Avcı, 2007). Sosyolojik anlamda değer kavramı bir toplumun ya da sosyal bir grubun kendi işleyiş, varlık, birlik ve devamını sağlayıp sürdürmek amacıyla üyelerinin geneli ile gerekli ve doğru oldukları varsayılan; onların ortak amaç, menfaat, duygu ve düşüncesini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlar şeklinde tanımlanmaktadır (Kızılçelik ve Erjem, 1994:99). Aynı zamanda değer, bireyin toplum içindeki hareket tarzını belirleyen normlardır. Değerler, sosyal ilişkilerin gelişmesinde ve ayrılaşmaların önlenmesinde aktif rolü vardır. Bu yönüyle değerler bireylerin ve toplumların ya da kültürlerin anlaşılmasında önemli bir paya sahiptir (Avcı, 2007:21).

Değerler sosyal hayatı belirleyen ve şekillendiren temel faktörlerin önemli bölümünü oluşturmaktadır. Toplum içerisinde eylemler, duygular, fikirler, kişiler, gruplar, tutum ve davranışlar, amaçlar ve araçlar bütünüyle değerlere göre karşılaştırılır ve daha doğru, daha iyi, daha adil... ve başka şekillerde de değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Kızılcılık ve Erjem, 1994:99). Değerler toplum ve kültüre anlam katan ve önem arz eden kıstaslardır (Fichter, 2015:167).

Değerler bireyler tarafından paylaşılmaktadır. Bireyler değerleri, sosyal gereksinimleri karşılması ve ortak refahın korunması bakımından ciddiye alınmaktadır. Bireyler yüce değerleri için fedakarlık yapar, dövüşür ve üstelik de ölürler. Bunun yanında değerler, bireyler arası görüş birliği ve mutabakat gerektirdiğinden kavram olarak diğer değerli nesnelere soyutlanabilmektedir (Fichter, 2015:167). Hançerlioğlu'na (1996) göre ise değer kavramı bilinç olgularının ve nesnelere birey, sınıf ve toplum açısından taşıdıkları önemi gösteren özellikleri ifade etmektedir. Örnek olarak bir vazonun eşya olarak bir kullanma değerine, pazarda satılan bir mal olarak bir değişim değerine, atalarından kalan bir miras olarak ruhsal bir değere, bir sanat ürünü olarak sanat değerine vb. sahiptir.

Fichter (2015:166), sosyal değerleri incelerken şu üç öge üzerinde durmak gerektiğinden bahsetmektedir. Bunlar: bizzat bir değer olan nesnenin kendi, sosyal gereksinimleri karşılama kapasitesi ve bireylerin bu nesneye tatmin verme ve tatmin verme sığasından dolayı takdir etmesidir.

#### **2.2.5.4. İktisatta Değer Kavramı**

Değer kavramı iktisatta satılabilir veya mübadele edilebilir bir nesne ya da eşyanın karşılığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda değer, eşya ve nesnenin maddi veya parasal olarak belirlenen ederidir. Bir hizmet, mal ya da işe yüklenen görece önem ve anlam, değer olarak isimlendirilmektedir (Cevizci, 1999:202). İktisatta bir malın değeri, o malın faydasının olmasına ya da bir ihtiyacı karşılmasına bağlı olarak belirlenmektedir. Bir diğer bakış açısına göre bir şeye olan özel değer yargıları ile o şeye biçilen değer paralellik göstermektedir. Diğer bir deyişle iktisadi anlamda değer; insan ürünüyle, nesnelere ve parayla ilgilidir. Değer kavramı, kullanım ve değişim değeri anlamlarında kullanıldığında değer ile maddi ihtiyacı karşılayan para olgusu işin içine girerek değer ile fiyat bağıntısı elde edilmektedir (Kuçuardi, 2013:38-39). Günlük konuşmada değer kavramı, çoğunlukla bir nesnenin parayla

ölçülen karşılığını anlatmak için kullanılmaktadır. Bu anlamda değer fiyat ve paha sözcükleriyle eş anlamlıdır. Fiyat ve paha sözcüğü, alım satımda bir şeyin para karşılığı değeridir. Fiyat biçmek, ekonomik koşullara bağlı olarak paranın değerini değiştirmektir. Bu sözcükler, canlı ve cansız varlıkların, soyut ve somut değerlerini belirlemek ve tahmin etmek için de kullanılmaktadır (Köknel, 2007:17).

## **2.2.6. Değerlerle İlişkili Kavramlar**

### **2.2.6.1. Değerler ve değer**

Değerler ile değer farklı kavramlardır. Değerler mevcut olan şeyler ve mevcut olan imkanlardır; değer ise bir şeyin değeri, bir şeyin bir tür özelliği demektir. İnsanın değerleri denildiğinde tür olarak insanın bütün başarılarından söz edilmektedir: bilgi, bilimler, sanatlar, felsefe, teknik, kültürler gibi; insanın değeri denildiğinde ise insanın tür olarak diğer varlıklarla ilgisi açısından özel durumu, başka bir deyişle insanın varlıktaki özel yerinden bahsedilmektedir: yaşama hakkı, beslenme, eğitime hakkı, dokunulmazlığı gibi. Farklı bir bakış açısına göre değerler aynı toplumda çağdan çağa ve aynı çağda toplumdan topluma değişmektedir, değer ise aynı obje için kişiden kişiye sübjektif şekilde değişmesi demektir (Kuçuardi, 2013:9,40).

### **2.2.6.2. Değer ve inanç**

Değer yargısı, bir şeyin arzu edilip edilemeyeceğini belirten bir ifadedir. Öyleyse değer kavramı da bir şeyin arzu edilip edilemeyeceğine dair inançtır. Değerin önemi, objektif bir esasa dayanıp dayanmamasından değil; bireylerin davranışlarını belirlemede yol gösterici olmasından ileri gelmektedir. Bu anlamda psikologlar, değeri yalnızca bir inanç olarak almaktadır. Değerin bir inanç olması dünyamızın belirli bir bölümüyle alakalı olan duygu, idrak ve bilgilerimizin bir sentezi anlamını taşımaktadır. Değer, inancın özgül bir biçimi olması bakımından inançtan daha üstün bir zihin organizasyonu demektir. Şöyle ki değer tek bir inanca değil, birlikte organize olan bir grup inanca karşılık gelmektedir (Güngör, 2010).

Rokeach (1973) değeri bir inanç olarak ifade ederken, inançları da üç kısımda ele almıştır: bir şeyin doğru veya yanlış olma durumunu gösteren tamamlayıcı ve varoluşsal inançlar, inancın objesinin kötü veya iyi olduğunu değerlendiren değerlendirici inançlar, davranış araçlarının veya amaçlarının arzu edilebilir ya da edilemez olduğu hakkında yasaklayıcı ve koruyucu inançlar (Akt. Dilmaç ve Bircan, 2015). Ancak değerleri bilmek ya da değerlere inanmak karşılıklı etki yaratan iki

unsurdur. Pratikte incelendiğinde bu kavramları birbirinden ayırmak zordur. Çünkü hukuki bir değerde inanma ile bilgi eşdeğerdir. Oysaki dini değerde inanma vasfı daha üstün iken bilgi vasfı sınırlandırılmıştır. Yani bir değerler serisi yapıldığında bir ucuna inanma diğer ucuna bilgi konulursa, bir uçtan diğer uca doğru gidilirse onlardan ya biri ya da diğeri zayıflayacaktır (Ülken, 1964:225).

Değer ile inanç arasında farklılıklar vardır. İnançlar, bilişsel boyutta kabul edilirken; değerler, kişiliğin duygusal boyutuyla ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle değerler duyguları yansıtan ve davranışlarda görülen kısımdır (Gazda ve Sedgwick, 1990). İnançlar, bir şeyin ne olduğunu açıklamakta iken değerler de bir anlamda bir şeyin ne olması gerektiğine açıklık getirmektedir. Değerlerimiz, inançlarımıza göre var olmaktadır. İnançlar, kültürdeki en derin yön iken değerler, inançlara göre daha yüzeyseldir. Ancak değerler de esasen soyut öğeler olup dışardan gözlenmesi zordur, yalnızca davranışlar içinde sezilebilmektedir. Özetle değerler, bir kültürde tercih edileni ve önem verileni göstermektedir. İnançlar gibi değerler de daha çocukluk yıllarından beri öğrenilen kültürel öğeler iken; psikologlara göre çocuklarda değerler sistemi 10 yaşına kadar çoğunlukla oluşmaktadır ve sonraki yıllarda değişmesi güçtür (Şişman, 2014).

Din, toplumsal ve bireysel hayatı şekillendiren önemli talep ve öğütlere sahip olması itibariyle etkin bir değer sağlayıcıdır. Din değer sağlamada önemli olmakla birlikte kendi başına tüm değerlerin kaynağı değildir (Kaymakcan, 2010). Buna rağmen değerlerin şekillenmesinde din faktörünün etkisi yadsınamaz. Çünkü din ilk insandan bugüne farklı şekillerde kendi ağırlığını göstermiştir (Balcı, 2014). Din, insan ve insanoğlunun varoluşuyla birlikte doğmuş, insan ve insanlık var oldukça sürecek olan ilk ve temel değerler sistemini içeren toplumsal bir kurumdur (Köknel, 2007:291). Dini ve ahlaki değerler, toplumsal hayatta ve geleneksel kurumlarda önemli bir yere sahiptir. Öyle ki eğer bir toplumun değişmesi isteniliyorsa öncelikle bu toplumun değer yargılarının değiştirilmesi gerekmektedir (Doğan, 1998:294).

### **2.2.6.3. Değer ve tutum**

Tutum, bireylerin dünyasının belirli bir bölümüne ait duygu, idrak ve bilgilerinin bir sentezidir. Tutum; değer gibi bilgi, duygu ve hareket gibi üç temel yapıcı unsura sahiptir. Nitekim bir değere sahip olduğunda bu değer tutulacak en doğru yol olduğunun düşünülmesi ile birlikte o konuda duygusal davranılmakta ve de o değer

bireyi belirli bir yöne hareket etmesini sağlamaktadır. Bu ortak özelliklerin bütününe bakılacak olursa değer ile tutumun eşdeğer olup olmadığı sorusu akla gelmektedir. Değer ile tutum her ne kadar eş anlamlı kullanılsa da Rokeach bu iki kavramı ısrarla birbirinden ayırmaktadır (Güngör, 2010). Benzer şekilde Schwartz (1994:38-39), değer ile tutum kavramlarının farklı biçimsel özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Değer ile tutum arasındaki en önemli farklardan biri, değer tek bir inanca karşılık gelmesine rağmen tutumun birçok inançtan oluştuğu görüşüdür. Burada tutumun bir inançlar sentezi olarak görülmesi görüşüne katılmakla birlikte değer özel biçimde tek bir inanca bağlı olması hatalı bir görüş olarak görülmektedir. Buna yönelik olarak değerlerin tutumlar için de bir rehber olması düşüncesi bu hatayı desteklemektedir (Güngör, 2010). Diğer bir görüşe göre değer sistemine ilişkin bağlantıların sayısı ve gücü, tutumun oldukça farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. Tutum kavramı, bireyin kendisini nasıl hissettiği ya da bunlardan birine ilişkin bir değer sistemi ile ilişkilidir. Birey bunlara ne kadar bağlı ise o tutumun değişmesi de bir o kadar karmaşıklaşmaktadır. Değerler sisteminin ise kişilikle bağlantısı öncelikli öneme sahiptir. Bu sebeple bir tutumun merkeziliği, bireyin benlik kavramıyla yakından ilişkili olan değerler sisteminin bir parçası olarak rolünü ifade etmektedir. (Katz, 1960).

#### **2.2.6.4. Değerler ve ahlak**

Ahlak sözcüğü yaratılış, huy, mizaç anlamına gelen “hulk” kelimesinin çoğulu olmakla birlikte bireyler arası ilişkilerde uyulması beklenen manevi değerleri, kural ve ilkeleri kapsamaktadır. Ahlak, bir toplumun bünyesinde yaşayan bireylerin uymak zorunda oldukları ve benimsedikleri kuralların ve ilkelerin bütününe kapsayan bir kavramdır (Köknel, 2007:316). Ahlak kuralları, geçerliliği bulunulan yere göre değişen değer yargılarıdır. Herkese yönelik genel geçerliliğe sahip ahlaki kuralların olmaması ile birlikte her yerde genel geçerliliğe sahip ahlaki kurallar da mevcut değildir. Bunun aksine olacak şekilde bazı eylem ve davranışların (örneğin hırsızlık yapma, yalan söyleme vb.) herkesçe ve her yer için kabul edildiği de söylenebilir. Yani tüm ahlak kuralları her yerde geçerli değildir (Avcı, 2007:63).

Ahlakın yaptırımı, etkisi, zorlayıcı gücü bireyin vicdanıdır. Birey düşüncesini, davranışını, duygusunu, eylemini, tutumunu vicdanına yönelerek güzel-çirkin, iyi-kötü, doğru-hatalı, olumlu-olumsuz şeklinde değerlendirmektedir. Bireylerin diğer bireylerle olan ilişkilerinde uyum, denge, denetim ve düzen bu şekilde



sağlanmaktadır. Bunun yanında ahlak kavramı manevi, ruhsal, tinsel tasarım, değer, düşünce, tutum, davranış ve eylem kalıplarını içermektedir. Bu kalıpların içeriği ve kapsamı, ilk insandan günümüze dek süregelen zaman sürecinde değişen ve gelişen kültür birikiminden ve değerlerinden oluşmaktadır. Bu kültür birikiminin başlangıcı din, töre, gelenek, görenek gibi temel yapılar ve bunların içerdiği değerlerden ileri gelmektedir (Köknel, 2007:316-317).

Ahlaki davranışa göre değer, bir bireyin çeşitli bireyleri ve bireylere ait davranışları, özellikleri, niyet ve istekleri değerlendirirken danıştığı ölçütlerdir. Ahlaki davranışta en ayırt edici özellik, birtakım düşüncelerin ve bireylerin iyi veya kötü yargıları çerçevesinde ele alınmasıdır. Bu tarz yargılara değer yargıları denmektedir. Değer yargıları bir şeyin arzu edilip -iyi- ya da edilemeyeceğini -kötü- ifade etmektedir. Bütün ahlaki yargılar, birer değer yargısıdır (Güngör, 2010). Çünkü en başta iyi ve kötü olmak üzere her türde ahlaki yargıya, bir değer olarak rastlanılmaktadır. Güzel ve faydalı değerleri, neyin güzel olduğu ve neyin faydalı olduğu konuları üzerinde ahlaki açıdan durulabilmektedir (Gündüz, 2010).

Siyasi, iş amaçlı ve kültürel değerler aynı zamanda ahlaki değerler olarak da görülebilmektedir. Bu sebeple de ahlaki değer yerine değer kavramını kullanmanın daha yerinde olacağı görüşü savunulmaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003). Değer yargılarının mekanizmasını açıklayabilecek bir fikir yalnızca ahlak konusunda değil, bütün insani ilimlerde ışık tutabilecektir (Güngör, 2010). Bütün bu ifadeler değer kavramı ile ahlak kavramının yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Gündelik hayatta ise bireylerin ahlaklılığından veya ahlaksızlığından söz ederken aslında onların var olan değerleri içselleştirmesine veya içselleştirmemesine gönderme yapılmaktadır. Değerler, bütün toplumsal ilişkilerde olduğu gibi ahlaki davranış da hem belirlemekte hem de bağlamaktadır. Esasında değerleri var eden de -hangi türden olursa olsun- toplumsal ilişkilerdir. Bu sebeple sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda ahlakla ilgilenen bilimlerin öncelikli olarak değerlere yönelmeleri beklenmektedir (Gündüz, 2010:20).

#### **2.2.6.5. Değer ve norm**

Norm kavramı bir kural, standart bir faaliyet ya da hareket için kullanılmaktadır. Bireylerin faaliyetleri, normlarla değerlendirilmekte, onaylanmakta ya da kınanmaktadır. Norm, arzu olunan tavır ve hareketi belirten kültürel bir tariftir.

Toplum üyeleri büyük oranda normlara uygun hareket etmeleri açısından, grup mensuplarının ne şekilde davranacaklarını ve nasıl eylemlerde bulunacaklarını önceden tahmin etmek mümkün hale gelmektedir (Dönmezer, 1982:250). Toplumsal davranışlar; değerler, normlar ve karşılıklı ilişkiler düzenlenmektedir. Çoğu zaman toplumsal konum ve roller, kurallar yoluyla düzenlenerek belirtilmekte ve davranışın içerisinde yer alan değişkenlerin kısıtlanmasıyla denetlenip yönetilmektedir. Bazı toplumsal değerlerde normlar yaygındır, bazısında değildir. Kimisi sürekli, kimisi geçicidir. Kimisi uyumu sağlayan ve dikkati çeken bir zorlama taşıırken kimisi da taşımaz. Evrensel süreklilik gösteren toplumsal değerler, normların yerleşmiş olduğu bir yasa, kurum, kuruluş, gelenek ve görenek ile oluşmaktadır. Değerler çoğu zaman bunların içerisinde bulunmaktadır. Bir kurum ya da kuruluşla alakalı değerler ve normlar, ortak uzlaşmanın ve anlaşmanın bir sonucudur (Köknel, 2007:20).

Değerler ve normlar yakın ilişkilidir. Değerler, normlardan daha genel ve kapsamlıdır. Değeri temel bir ilkeyle nitelendirirsek norm da bu temel ilkenin özel durumlara uygulanışını belirleyen özel kural niteliği taşıyacaktır. Diğer bir deyişle normlar değerlerin dışı dönük formlarıdır ve değerlere nispeten daha somut kabul edilmektedir (Kızılcılık ve Erjem, 1994:99).

#### **2.2.6.6. Değerler ve sosyal normlar**

Her toplum, her sosyal grup belirli bir zaman sonunda normatif bir yapı ve düzen geliştirmektedir. Bireyler zamanla içselleştirerek bu normlara uymaya ihtiyaç duymaktadır. Örneğin bireyin hayattaki başarısı, aynı meslekteki bireylerle olan ilişki tarzına, bu bakımdan da normlara uymasına bağlıdır. Zira aynı grubun üyeleri, karşılıklı olarak eylem ve verimlerini grup normlarının taşıdığı standartları kullanarak değerlendirirler. Sosyal normlar içselleştirildiğinde, normlara uymada role gerek duyulmadan, normlar kişiliğin bir parçası haline gelmiş olur (Dönmezer, 1982:250-251). Aynı zamanda değerler sadece bir grup üyesinin belli önermeleri kabulüyle değil, sosyalleşme sürecinde her bir üyenin içselleştirmekte olduğu kişisel bağlılıklarıdır. Çünkü değerler, sosyal normlar içerisinde daha somut ve özgül bir davranışın genelleştirilmiş standartlarını sağlamaktadır. Bununla birlikte değerlerin bireyler üzerindeki yönlendirici etkisi yadsınamaz. Öyle ki bireylerin sosyal yaşamın görülen herhangi bir eylem, yalnızca bir değer standardına bakılarak şekillenmemektedir. Eylemi belirleyen pek çok değer standardı bulunmaktadır ve bu standartlar eylemin niteliğini belirlemektedir (Özensel, 2003:226).

Değerler, gruplar ve kurumlar aracılığıyla benimsenmektedir. Gruplar ve kurumlar minimum bir ya da birden fazla değeri bünyesinde taşımaktadır. Grupların ve kurumların ulaşmayı hedefledikleri amaçların büyüklüğü ne kadar çok ise değerler de bir o kadar güçlü olmaktadır. Kurumlar, örfler, görenekler, adetler, aile, eğitim, öğretim, ekonomi, din, ahlak, hukuk vb. birimler değerlerden güç kazanmaktadır. Toplum içerisinde önemli işlevlere sahip değerlere örnek olarak şunları sıralayabilir: Adalet, özgürlük, vatanseverlik, namus, şeref, barış, yardımseverlik, çalışkanlık, ilerleme... (Kızılcıkelik ve Erjem, 1994:99-100).

Sosyal değerler, normlar gibi toplum içinde işleyen ve değerlendirmelerde kullanılan standartlardır. Bu yönüyle sosyal değerler, soyut duygular ve ideallerdir. Sosyal değerler, tavır ve hareketin genel yöneticileridir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin refleks niteliğindeki hareketlerinde değer bulunmamaktadır. Ancak düşünülerek, seçilerek sergilenen hareket ve tavırlarda daima değer mevcuttur. Hareket ve tavırlar, fikirler, vasıflar, eylemler, duygular, bireyler ve gruplar, araçlar ve amaçlar tümüyle her şey toplum hayatındaki değerlere göre kıyaslanarak daha iyi, daha doğru, daha adil, daha uygun ya da tam tersi olarak değerlendirilmektedir. Değerler, sosyal ilişkilerin gelişmesinde ve sorunların çözümlenmesinde yardımcıdır. Bireyler değerleri kabul ederek muhakeme ve seçimlerinde kullanmaktadır. Öyle ki birey çelişki içine girdiği fikirler arasında karar vermede değerlerini göz önüne almaktadır. Norm ve değer kavramları bu yönüyle iç içe görünse de aralarında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Değerler ile normlar arasındaki fark şu şekilde belirtilebilir: Normlar, belli şartlar altında toplumda yaşayan bireylerin neleri yapıp neleri yapamayacaklarını göstermektedir. Değerler ise belli şart ve durumlardan arzu edileni ve bağımsız olanı belirleyen standartlardır. Normlar, çoğu zaman değerleri cisimleştirir; ancak değerler, normlara nispeten daha geneldir. Normlar da değerlere nispeten daha belirli ve sosyal açıdan daha emredicidir. Aynı değer, birçok belirli bir normun temeli olabilmekte iken aynı şekilde bir norm türlü türlü değerlere dayanabilmektedir (Dönmezer, 1982:253-254).

#### **2.2.6.7. Değerler ve ideoloji**

Bireyler yüce değerlere, güçlü inançlara ve belirlenmiş ideolojilere sahiptir. Aksi halde bir toplumda hangi davranış kalıbının ölçülebileceğine yönelik hiçbir norm da olmayacaktır. Örnek verilecek olursa bireylere ve inançlara yönelik değerlerin hiçbiri yüce olmasaydı bunların aşılmasına yönelik hiçbir yaptırım da olmazdı. Bunun

sonucu olarak da çocuk suçları, kötü alışkanlık, ırkçılık, düşünce özgürlüğü vb. ögeler sosyal problemler olarak tanımlanamayacaklardı (Özensel, 2003:233).

#### **2.2.6.8. Değerler ve ihtiyaç**

Değer denilince bireyin kendisinin muhtaç olduğu, kendisine aradığı ve kendisini tamamladığı bir şey anlaşılmaktadır. Bu en ilkel şeklinden en yüksek derecesine kadar bütün değerleri içine alabilmektedir. Örneğin, suya ihtiyaç olduğundan su değerlidir. Su bir değerdir denildiğinde birey her susadığında su arar ve ihtiyacını su ile gidererek tamamlar (Ülken, 1964). Bu sebeple de ihtiyaç olunan şey bir değer ifade etmektedir. Meek (1965), bireylerin davranışlarını ve deneyimlerinin anlamlandırılırken değer sistemlerinin önemli olduğunu ve her bireyin kendine özgü değer sistemlerinin ise ihtiyaçlarını karşılayan deneyimlerinden geliştiğini savunmaktadır. İhtiyaçlar değerler için belirleyici bir unsur olmanın yanında ihtiyaçların özellikle karşılanmamış olanları kişilik özelliklerinin gelişmesinde de önemli etkiye sahiptir (Otrar, 1997). Bunun aksine Schwartz (1994:20), değer ile ihtiyaç kavramlarının farklı biçimsel özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

#### **2.2.6.9. Değerler ve ilgi**

İlgi denilince ihtiyaç, tercih, hoşlanma gibi eğilimler ifade edilmek istenmektedir. Bu anlamda ilgi kısaca, vereceği sonuca yönelik tahminlere göre belirlenen olaylar dizisidir. Bir şey bir ilgi konusu olduğu sürece o şey bir değer taşımakta veya ona bir değer verilmektedir. İlgi söz konusu olduğundan negatif ve pozitif ilgiden bahsedilmektedir. Negatif ilgi, kötü sıfatları; pozitif ilgi iyi sıfatları belirtmektedir. Ayrıca bir şeyin gerek negatif gerekse de pozitif ilgilere konu olabileceği belirtilmektedir (Güngör, 2010).

#### **2.2.6.10. Değerler ve kültür**

Değerlerin bir anlama sahip olması, insanoğluya bağlantılı olmasıyla açıklanmaktadır. Bazı bireyleri diğer bireylere göre daha değerli yapan şey ne olabilir? Neden tüm sosyal olgular yalnızca insanoğluya alakalı olduğundan bir değere sahiptir? Bu soruların yanıtları içsel ve dışsal yönlerden analiz edilerek verilebilir. Sosyal statü, yani bireyin diğer bireylerce değerlendirilmesi, gerek başarıya gerekse de atfedilme yoluyla bireye dışarıdan gelmektedir. Bireyin kültür için oldukça değerli olan bazı nesnelere sahip olması, yüksek ya da düşük statünün temelini oluşturmaktadır. Sosyal saygınlık da sözcüğü iyi bir aileye mensup

olmasından dolayı gösterilmektedir ve bu durum bireyin dışsal yönlerine ait değer kaynaklarına işaret etmektedir. Sosyal saygınlığın kaynağı bireyin eğitime, eğitim tipine, işlevsel rolüne ve hatta bazen taşımakta olduğu fiziksel özelliklerine dayanabilmektedir. Bütün bunlar bireyin içinde bulunduğu kültürel çevreden kaynaklanmaktadır (Fichter, 2015:168).

Kültür, insanla doğasının savaşımdan doğmuştur. Kültür, insan ürünüdür, insanların yaptıklarının tümüdür. Aile yapısı, gelenek, görenek, din, ekonomik düzen gibi temel toplumsal kurumlar; araç, gereç, makine, giyim, kuşam gibi teknolojik ürünler; sanat, bilgi, değer yargıları, inanç, beklenti ve tutum gibi kavramlar toplumun kültürünü oluşturan öğelerdendir. Kültürel birikim; ilk insanın ilkel hayatından bilim, teknoloji ve sanatın modern seviyeye gelmesine kadar geçirdiği evrim ve gelişmenin bir ürünüdür (Köknel, 2007:288-289). Bu yönüyle örgütün birincil stratejisi, kültürel kimliğinin hüküm süren değerler bakımından korunmasıdır. Kültürün devamlılığı; istikrarlı değerlerden elde edilen başarıya dayanan tutarlılık deneyiminden, bütünlük ve verime uzanan erdemli bir çevreden sağlanmaktadır (Gagliardi, 1986:117). Bireylerin idealleri, ilgileri, benimsediği değer yargıları ve inançları kültürel yapı tarafından şekillenmektedir. Birey kültürel yapı içinde yeni yeni öğrenmeler kazanarak kişiliğini şekillendirmektedir (Güney, 2015:58).

Değerler, kültürleri birbirinden ayıran ve belli sınırlamalar içinde hayatını idame ettiren bireylerin parçalanmasını engelleyen, diğer bir söylemle birlikteliğin olmasına zemin hazırlayan, kaynaştırıcı ve pekiştirici öğelerdendir. Değer kültürel manada, topluluğun nasıl düşündüğü, duyduğu ve davranması gerektiği anlamına gelmektedir (Avcı, 2007).

Öte yandan bireye içsel olan sosyal değer kaynakları da vardır. Kişisel dokunulmazlık hakkı, bireye saygı, sorumluluk ve onur toplumdan köklenmez ve bireye dışarıdan aktarılmaz. Fakat bazı ırk ve kategoriler insan haklarından yoksun ve sorumsuz kimselerce köleleştirilmiştir. Kendileri daha üstün bir değerde göstermek adına onursuzca davranışlar sergilenmiştir (Fichter, 2015:168-169). Buradan aynı değerlerin içeriklerinin toplumdan topluma değişebildiği görülmektedir. Mesela hürriyetin anlamı batı ve doğu toplumları için aynı değildir (Dönmezer, 1982:254). Dolayısıyla birey, kültür öğeleri ve toplum yapısı birbirinden ayrılmayan, karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir üçgen oluşturmaktadır. Bu üçgen kültürün değerler sistemidir. Değerler sisteminin özü kabullenilmediği sürece

kültürün aktardıkları içselleştirilemez. Bebek dünyaya ortak insan kimliği ile gelmektedir. Zamanla çocuğa ve gence kültürün değerlerini toplumun yapısı ve içinde yer alan aile, kurum ve kuruluşlar aktarmaktadır. Böylelikle birey değişik kimlikler elde etmektedir (Köknel, 2007:289-290). Ayrıca bireyin zihnini yakın çevresinden duyum olarak mikro bilgi düzeyinde edindiği dinsel (Tanrı, Melek, Ölüm vb.) ve etnik kimliğe (Türk, Frank, Alman vb.) ait bazı kavram ya da kelimeler meşgul etmektedir. Bu şekilde birey kimlik bilinçlenmesi yaşamaktadır. Öyle ki birey ileriki yaşantılarında kimliğinin belirleyicileri olan özdeğerler, bireyin yaşantılarını bir düzene sokacaktır. Bireyin tercihlerinde öncelikli egemenler bu unsurlar olacaktır (Avcı, 2007:49). Bunun sonucu olarak kültürün bireyin kişilik yapısını etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda birey de içinde bulunduğu aile, kurum ve kuruluşlar aracılığıyla kültürü etkileyebilmektedir (Köknel, 2007:289).

#### **2.2.6.11. Değerler ve sosyal roller**

Bireyler roller yoluyla istenilen hedeflere doğru işlevlerde bulunmaktadır. Rolü oluşturan örüntüler önemi az olandan çok olana doğru bir süreklilik içerisinde değerlendirilebilmektedir. Bireyin rolüne yakıştırılan farklı değer derecelerinin bilinmesi ve en çok değer verilenler üzerinde yoğunlaşması beklenmektedir. Bireyin toplum içindeki çoğul sosyal rolleri de değerler bakımından farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar kültürde baskın olma durumuna ve bireyin yaş, cinsiyet ve benzeri özelliklerine bağlıdır. Toplum, var olan rollerin sosyal değer seviyeleriyle kuşatılmaktadır. Bireyler ise davranış örüntülerini bu değerlere bağlı olarak belirlemektedir (Fichter, 2015:170-171).

#### **2.2.7. Değerlerin İşlevi**

##### **2.2.7.1. Sosyal işlevi**

Toplumsal yapı içerisinde yer alan toplumsal kurumların tümü kendine ait değerler içermektedir. Aile, toplumun en temel kurumu sayılan ve din, eğitim gibi toplumsal kurumlar değerlerin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa iletilmesinde önemi büyüktür. Yine bir toplumdaki kötü ve iyinin ayırt edilmesi, ideal düşünme ve davranma yöntemlerinin hepsi değerler aracılığıyla oluşturulmaktadır. Böylelikle toplumdaki sosyal yapıyı oluşturan ödüllendirme araçları ve sosyal kontrol mekanizmalarının değer temelli olduğu görülmektedir (Özensel, 2003:219). İtaati sağlamak ve bunlardan sapmaları önlemek amacıyla,

sosyal normlar aracılığıyla sosyal kontrol adı verilen esas ve temeller bulunmaktadır. Sosyal kontrol, yine ceza ve ödül yolu ile sağlanabilmektedir. Sosyal normların hepsi eşit öneme sahip olmadığından normların ihlali halinde meydana gelen tepkiler de farklılık gösterir. Aynı zamanda normlar uygulandıkları bireylere göre de değişik nitelikler gösterebilmektedir (Dönmezer, 1982:251-252).

Değerler, tabakalaşma sisteminin oluşmasında ve bireyin çevresindeki bireylerin gözünde nerede durduğunu bilmesinde yardımcıdır. Değerler, bireylerin dikkatini yararlı, istenilir ve önemli görülen maddi kültür nesnelere yoğunlaştırmaktadır. Çok büyük değeri olan bir nesnenin daima birey ya da grup için en iyisi olduğu söylenemez. Fakat o nesnenin değerli görülmesi, o nesne için ne kadar çaba sarf edildiğine bağlı olmaktadır. Diğer yandan değerler, her toplumda ideal davranma ve düşünme yöntemlerini belirlemektedir. Değerler, bireylerin sosyal rollerini belirlemede ve yerine getirmede rehberdir. Bireylerin değerleri rollerin gerekliliklerini ve beklentilerini çeşitli değerli hedefler doğrultusunda gerçekleştirirken ilgili ve cesaret vericidir. Aynı zamanda değerler, sosyal baskı ve kontrol araçlarıdır. Bireyleri doğru şeyleri yapmaya ve törelere uymaya yöneltmektedir. Değerler diğer bir yönüyle dayanışma araçları olarak da işlev görmektedir. Bireyler, aynı değerleri güden bireylere doğru çekimlenmektedir. Ortak değerler, sosyal dayanışmanın oluşmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında en önemli etmenlerdendir (Fichter, 2015:176).

#### **2.2.7.2. Karar verme ve çatışma çözme işlevi**

İnsanlık tarihi boyunca insan ve insanlık, doğru, iyi, güzel, olumlu, haz ve mutluluk veren değer sistemi ile eksik, hatalı, yanlış, kötü, çirkin, olumsuz, elem ve keder veren değer sistemi arasında kalmış, çatışmış, çelişkiye düşmüş ve seçim yapmakta zorlanmıştı. Seçilecek her yolun kendisine özgü iyi ya da kötü yanları olabilmektedir. Yollardan birinin kısa ancak düz olabileceği gibi yol ayrımında yollara ilişkin yeterli ön bilginin bulunmaması karar vermeyi daha da zorlaştırabilmektedir. Bu da çatışmanın şiddetini arttırmaktadır (Köknel, 2007:39).

Değerlerden arındırılmış bir karardan bahsedilemez. Karar vericinin bireysel değerleri, alternatif kararların değerlendirilmesini etkilemektedir. Karar verme sürecinde bütün aşamalarda karar vericinin bireysel değerleri, organizasyonun değerleri ile çatışabilir. Burada karar vericinin bireysel değerleri organizasyonun

değerlerine nispeten sık sık ikinci plana atılmaktadır (Özgener, 2000:179). Değerler, -bir ölçüt olarak- olanla olması gereken ayrımını içerdiğinden olumlu veya olumsuz bir şey olabilmektedir. Fakat değer biçicinin değerle olan ilişki bakımından değerlere olumlu ya da olumsuz denilemez. Bu sebeple bütün değerler, biçtiği değer ve değer biçme tarzı bakımından görecelidir. Bu sebeple değerlerde karar verme konusu tartışmalı bir sorun haline gelmektedir (Cevizci, 1999:201). Bununla birlikte bireylerin diğer bireyleri, olayları, durumları, kendisini ve genellikle tek tek her bir şeyi değerlendirmesi insanın bir yapı özelliği, bir var olma şartı olması sebebiyle çeşitli tarzlarda değerlendirme yapılabilmektedir. Bunlar; değerlendirilenin değerine uygun olarak yapılan, değerlendirenin değerlendirenle olan özel ilişkilerine ve geçerlikte olan genel değer yargılarına göre değerlendirmelerdir (Kuçuwardi, 2013:7,25).

Herhangi bir toplumda değerlerin bireyler üzerinde bütünleştirici bir etkisi varken, kimi zaman da bu değerler bazı problemlerin de kaynağı olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında değerler, sosyal çatışmanın da kaynağıdır. Örneğin kuşak çatışmasının, kuşakların farklı değerleri benimsemesi sonucu oluştuğu söylenebilmektedir. Aynı zamanda sosyal değerlerin mutlak olmaması, daima bireylerin ulaşabileceğinden daha yukarıda olması, değer ile davranış arasında açıklık yaratarak daima başarabileceklerinden daha fazlasını istemesine yol açmaktadır. Yine bu da sosyal değerlerin, sosyal problemlere sebebiyet vermesi ile sonuçlanmaktadır. Bir başka çatışma sorunu ise kurumlar arası uyulması gereken rollerden doğabilmektedir. Sözgelimi aile kurumunun toplumda kabul edilen değeri ile eğitim kurumunun değeri uyumsuzluk gösterirse veya eğitimsel rolde temsil edilen değerler evdeki roller uyumsuz ise bu kurumlar arasında ciddi çatışmalar çıkmaktadır. Bu çatışma toplumdaki diğer kurumlar arasında da sıklıkla görülebilmektedir (Özensel, 2003:233). Bir işgörenin yaşamı boyunca geliştirdiği değerlerle görevinin değerleri arasında uyumsuzluk ve çatışma ne denli yüksekse, işgörenin de çatışmaya düşmesi ve zorlanması da o denli artmaktadır. Okuldaki işgörenlerin bu şekilde değer çatışmasına düşmesi sık rastlanan bir durum değildir. Ancak yetkeci yönetim biçiminin yaygınlığı yüzünden, uygulanan yönetimin istediği değerler ile eğitim işgörenlerinin yüksek düzeyde yetiştirilmiş meslek bireyleri olarak geliştirdikleri değerler arasında çatışmaların olması doğal görülmektedir (Başaran, 2000).



Yirmi birinci yüzyılda küreselleşme kavramı içinde bulunan yönelimlerin sonucu olarak değerler çatışması ve karmaşası yaşanmaktadır. Değerler, zaman içinde edinilen nesnel ya da öznel yaklaşım süreciyle değişmekte ve etkinliğini sürdürmektedir. Kurallar olmadan değişik açılardan ele alınan öznel yaklaşım süreci, çatışma yaratmaktadır. Aynı zamanda nesnel yaklaşım ilkeler ve kurallar olmadan, art niyetli ve ön yargılı öznel yaklaşım sürecinin olması uzmanlaşmayı engellemektedir. Bu nedenle çatışmayı önlemek, uzmanlaşmayı sağlamak için değerlere nesnel ilkeler ve kurallar süreciyle yaklaşmak gerekmektedir (Köknel, 2007:29). Bunun yanında bireylerin işbirliği yapma ve birlikte işlevde bulunma sebepleri ile işbirliğinde bulunulan bireylerin kendileri, her zaman yüksek değer ölçütleriyle değerlendirilirler. Benzer koşullarda ve benzer güdülenmelerle karşıtlık sürecinin yaşanması, yüksek bir değer oluşturabilmektedir. Çatışma süreci gibi olumsuz ilişkilere katılma, genellikle yüksek değerlerle güdülenmekte ve haklı çıkarılmaya çalışılmaktadır. Fakat adalet, yurtseverlik gibi kişisel ve ulusal onur hakkında çatışma oluşması oldukça değerlidir (Fichter, 2015:172).

### **2.2.7.3. Motivasyonel işlevi**

Bireylerin yaşam çizgisini, inandığı değerler belirlemektedir. Değerler, geleceğe ilişkin çizilen yolları da belirlemektedir. Bu yolların gerçekçi olması şart değildir. Uğruna çalışılacak ve hayatı boyunca nefes tüketecek kadar değerli görülmesi, bireye güç ve azim vermesi yeterlidir. Bireyler hayatını sürekli daha ileriye götürme eğilimi göstermektedir. Bireyin kendisine çizdiği hedefler, yaşamına anlam kazandırarak eylemlerini değerli kılmaktadır. Hedefler, bireyin inandığı değerlerin çizdiği bir ufuktur. Birey hedeflerini sahip olduğu değerlerin yansıması olarak belirlemelidir. Aksi halde bireyin eylemleri temelsiz, kaynağından kopmuş ve anlamsız hale gelecektir (Özden, 2013:37-38). Aynı zamanda grup ve kültür ölçekli değer ve inançlar neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu göstererek bireylerin motivasyonel davranışları için gerekli olan motivasyonu üretmektedir. Ayrıca grup değerleri sürekliliğin ve güvenliğin de kaynağıdır (Özensel, 2003:230).

### **2.2.7.4. Yüksek-alçak düzey işlevi**

İyi, güzel, doğru diye tabir edilen şeyler, seçici bir sistemin kabullendiği çirkin, yanlış, kötü diye geri reddettiği şeylerdir. Bireyin davranışlarının düzenlenmesindeki tabii normlar, farklı cins ve seviyelerde reddedilebilir, yeni değerler arasında da bir

öncelik ve üstünlük ilişkisi görülmektedir. En üstün durumda olan değerler, bireyi aşan değerlerdir. En çok etkili olan değerler de bunlardır (Güngör, 2010). Bir şeyin değeri ile o şeye verilen önem paralellik göstermektedir. Bireyler günlük işler ve çıkarları dışında şeyleri, olayları ve bireyleri kendi önem sırasına göre düzenlenmektedir. Buradan değer ile önem arasındaki ilişki bireyin yapı bütünlüğüyle alakalı olarak değişmektedir. Bunun yanında değerler arasında objektif, değişmez bir hiyerarşi ve derecelendirme mevcuttur (Kuçuwardi, 2013:26,87). Aynı zamanda her değerde bir çokluk ve mertebelilik vardır. Bunlar çokluk özelliği ihtiyaçlara ulaşabilme koşullarına bağlanmasından doğmaktadır. Örneğin bazı ihtiyaçlar bireye daha yakın ve elverişli olduğundan bireyi daha çabuk tatmin edebilmektedir. Mertebelilik ise birbirine göre olan özellikleri ve üstün olma özelliklerinden ileri gelmektedir. Örneğin hoş, zarif, latif, güzel, ulvi gibi dereceler estetik değerine; uygun, iyi, çok iyi, fedakar, kahraman gibi dereceler ahlak değerine; haklı gibi dereceler hukuk değerine aittir (Ülken, 1964:238).

Değerler, yüksek değerler ve araç-değerler olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Araç değerler; ilgi, yarar, çıkar, her türlü maddesel değerler, tutkular, iktidar ve güç faktörleri, şan ve ün hırsı ve benzeri değerler gibi değer yapılarını kastetmektedir. Yüksek değerler de sevgi, dürüstlük, dostluk, idealler, inançlar, sözünde durma, saygı ve nefret gibi değer yargıları anlaşılmaktadır (Mengüşoğlu, 1992). Bununla birlikte maddi, hayati ve manevi, aşağı veya yüksek diye ayırıcı değerlere ait farklar bulunmaktadır. Örneğin; toplum içinde çevre tarafından takdir edilme, vefalılık, dostluk, samimiyet birer değer olarak görülmektedir. Benzer şekilde ateş ihtiyaçtan meydana gelen bir değerdir. Teknik ihtiyaçlar ve ilmi keşifler gibi hem maddi hem manevi bakımdan bireyleri tatmin eden pek çok değer vardır. Bu tarz değerlerin kazanılması her bir birey kadar herkesin de kazancı anlamına gelmektedir (Ülken, 1964).

#### **2.2.7.5. Davranış yaptırım işlevi**

Değerler, bireyler üzerinde çok güçlü bir baskı yaratmaktadır. Bu sebeple de bireyler nihayetinde o değerlere uymak zorunda kalmaktadır. Buradan değerlerin, davranış örüntülerinin normları veya standartları gibi hareket ettiği anlamı çıkmaktadır. Toplumun belli bir hareketi onaylayıp onaylamaması, o hareketin doğru veya yanlış ya da uygun veya uygunsuz olup olmadığına işaret etmektedir. Sosyal onaylamalar kişilerin davranışlarını değerlendirme tarzlarıyla yakından ilişkilidir. Bireyin uygun

veya uygunsuz davranışlarından dolayı toplum bireye ödül veya ceza vermektedir. Örneğin bir kahraman ödüllendirilir, suçlu ise cezalandırılır. Her iki durumda da yaptırım gücü olan davranışa yakıştırılan değer, genel olarak uyumlu bir düzeydedir (Fichter, 2015:171).

### **2.2.8. Değerlerin Sınıflandırılması**

Çeşitli kişiler ve şeyler karşısında izlenen davranış tarzlarına örnek olarak çok çalışmak, başkalarına yardım etmek, sevmek, itaat etmek, bağışlamak, cesaret göstermek, dürüst davranmak; yaşam amaçlarına örnek olarak ise özgürlük, eşitlik, zevk, güvenlik, dostluk, barış gibi hedefler gösterilebilir. Değerler ilgili olduklarına alana göre farklılaşabilmektedir: çalışma/iş değerleri, siyasal değerler, aile değerleri... Aynı zamanda değerler, nihai amaçlara ulaştıran terminal değerler ya da bunlara götüren davranışlara ilişkin olan araçsal değerler şeklinde de farklılaşabilmektedir (Bilgin, 2003:80-81). Bu farklılaşmalardan bir diğeri ekonomik, sosyal, kişisel, yönetsel, örgütsel ve ahlaki değerler şeklinde ifade edilmektedir (Özgener, 2000).

Başka bir sınıflama ise değerleri olumlu ve olumsuz olacak şekilde iki zıt kutba ayırarak yapılmaktadır. Bunlar: acı (olumsuz) ve haz (olumlu) gibi hazcı değerler, çirkin (olumsuz) ve güzel (olumlu) gibi estetik değerler, kötü (olumsuz) ve iyi (olumlu) gibi ahlaki değerler, yararsız (olumsuz) ve yararlı (olumlu) gibi yararçı değerler, günah (olumsuz) ve sevap (olumlu) gibi dini değerler, yanlış (olumsuz) ve doğru (olumlu) gibi mantıksal değerlerdir (Cevizci, 1999:202).

Değerler özsel ve araçsal değerler şeklinde de ele alınmaktadır. Özsel değer sağlık ise sağlığa yarayan, sağlığı koruyan, yiyecek, içecek, spor, dinlenme, temizlik ve tıbbi önlemler araçsal değerleri oluşturmaktadır. Aynı zamanda değerler, evrensel ve görecel değerler olmak üzere iki kategoriye ayrılabilir. Evrensel değerler iyilik, güzellik, doğruluk gibi tüm çağlar ve kültürler için geçerli tartışılmayan değerleri içermektedir. Görecel değerler ise bireylerin ya da toplulukların salt özel ilgi, eğilim ve kültürel tercihlerini yansıtan değerlerden meydana gelmektedir (Yıldırım, 2004:47).

Bir diğeri tanım sınıflaması ise nesnelci ve öznelci değer tanımlarıdır. Nesnelci değer tanımları değerlerin gerçekliklerinin bulunduğu üzerinde durmaktadır. Bu gerçeklik; ideal, mutlak ve kutsal nitelikte olabilmektedir. Değerler, öznenin kendisini

bilmesinden veya hissetmesinden bağımsız şekilde var olmaktadır (Özlem, 2004:168-169). Öznelci değer tanımları da kendi arasında iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Bireysel açıdan değer, uğrunda uğraşılması, çaba gösterilmesi, gerçekleştirilmesi gereken; genellikle benimsenen, özenilen, önemsenen, üstün tutulan; nesne, olgu ve olayların kendilerinde bulunmayan; fakat bireyler tarafından bunlara bireysel ve öznel olarak atfedilen, yükletilen niteliklerdir. Toplum açısından değerse bir grubun veya toplumun bütününe kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından uygun ve gerekli oldukları kabul edilen; aynı üyelerin ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarlarını yansıtan, genelleştirilmiş ilke ve inançlar; grupların veya toplumların arzu edileni ve edilmeyeni, beğenileni veya beğenilmeyeni, doğru olanı ve doğru olmayanı belirleyen temel standart veya standartlardır (Gündüz, 2010:53-54).

#### **2.2.8.1. Scheler'in Değer Sınıflaması**

Max Scheler, değerleri fenomenolojinin açtığı yoldan araştırmış ve değer kavramını felsefenin belli başlı araştırma alanlarından biri haline getirmiştir. Scheler'e göre iyi kavramı, daha yüksek ve pozitif bir değeri gerçekleştirmek demektir. Burada iyi kavramının göreceli olması, değerlerin derecesini belirlemede zorluklar çıkarmaktadır. Scheler kendi gruplandırmasına göre farklı değer grupları arasındaki iki değeri derecelendirmede beşli ölçü kullanmış olsa da aynı grup içindeki değerlerin arasında tercih yapmada sıkıntılar yaşandığı ve yüksekliği belirlemede ölçü olmadığı yönünde eleştirilmektedir (Kuçuardi, 2013:13,93).

Scheler hiyerarşik olarak değerleri dört ana grupta toplamıştır. İlk basamakta yer alan dirimsel değerler; hava, su, ışık gibi en temel ve olmazsa olmaz değerlerdir. Duygusal değerler; bireylerin nesnelere hoş olmayan veya hoş, zararlı veya yararlı, bayağı veya soylu gibi görmesinden kaynaklanmaktadır. Tinsel değerler, çoğunlukla kültürel veya toplumsal ortamlarda görülmektedir. Tinsel değerler kendi içinde; estetik, adalet ve salt bilgi değerleri olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadır. Mutlak değerler ise kutsallık, iman, kendini adama gibi ilk üç gruptaki değerlerin tümü doğrudan ya da dolaylı şekilde nesnelere yönelik olmalarına rağmen, mutlak değerlerin nesnelere ile hiçbir ilgisi yoktur (Özlem, 2004:86-87).

### **2.2.8.2. Nicolai Hartmann'ın Değer Sınıflaması**

Hartmann'a göre değer, metafizikle alakalı bir konudur. Doğaüstünü ele alan bir metafiziğin değil de, -Kantçı anlamda- bireyin kendi kapasitesinin neliği ve niteliklerini inceleyen bir metafizik konusudur (Özlem, 2004). Hartmann'a göre değerler yüksek negatif ve yüksek pozitif değerler olarak tanımlanmaya çalışılmaktadır. Yüksek değerler mutlaklardır. Örneğin iyi, yüksek pozitif değerlerin baş değeridir. Ahlaksal bakımdan değerli olan -iyi olan- ona yönelen değer değerlidir. Ahlaksal açıdan değerli olan, amaçlı eylemlerde bulunan bireyin bu değer karşı tutumudur. İyi veya kötü, yönelimin kategorial formu ile gerçekleştirilmesi amaç edinilen değer arasındaki ilgide ortaya çıkmaktadır. Yani gerçekleştirilmek istenen şey ne kadar değerli olup, gerçekleştirilmesi ne kadar amaç edinilirse eylemin ahlaksal değeri de o kadar iyi olur. Aksine gerçekleştirilmek istenen şey ne kadar değerlere ters düşer, gerçekleştirilmesi ne kadar amaç edinilirse eylemlerin de ahlaksal değeri o kadar azalmakta yani kötü olmaktadır. Buradan Hartmann'ın değer ve amaç ile eylem arasındaki bağa dikkat çektiği açıkça görülmektedir. Hartmann'ın değer sınıflaması, iyi denen şeylerin değişebilir olması, yüksek değerlerin subjektif veya mutlak olup olmadığı konusunda fikir karmaşasına yol açmaktadır. Öyle ki iyiyi yüksek bir değer olarak kabul ettikten sonra yüksek değerlerin mutlaklığını savunmak da yanlış görülmektedir (Kuçuwardi, 2013:13-14,89).

### **2.2.8.3. Spranger Değer Sınıflaması**

Spranger (1928), gerçek hayatta var olan tiplerin birebir yansıtılamayacağını, bunun yerine temel tiplerin geliştirilmesinin gerektiğine vurgu yapmaktadır. Tarihsel ve sosyal gerçekliğin olguları ile bağlantılı olarak ayırma ve idealleştirme yoluyla temel tiplerin yapıları geliştirilmiştir. Temel tipler, her bir bireyin yapısında baskın olan amaç ve değer yönünü dikkate alarak belirlenmektedir. Çünkü zihinsel olgular aklın bütününde hazır şekilde var olsaydı, prensip olarak diğer zihinsel eylemler ortaya çıkamazdı. Bu sebeple baskın değerler önemlidir. Baskın değerleri tanımlamada ayırma ve idealleştirme yöntemleri, bütünleştirme yöntemiyle güçlendirilmiştir. Burada tarihsel olarak belirlenen tiplerin çeşitliliği tanımlanmak istendiğinde bireyselleştirme yöntemini de eklemek gerekmektedir. Bireyselleştirme yönteminde ise sadece birkaç en genel kişilik formu ele alınabilmektedir.

Spranger, altı değer tipi tanımlanmıştır. Bu tiplerden biri merkezdedir, diğer beş tip ise bu merkezi tip ile ilişkili olarak belirlenmiştir. Merkezi tipin içeriği, ilişkilerin yönünü öncelikli olarak belirlemektedir. Bu nedenle zihinsel eylemlerin yönleri ve bunların bütün yapıyla olan karşılıklı ilişkileri önemlidir. Bunların temel yaşam biçimi aracılığıyla değil, zihinsel durumların ön görülmesi ya da bireysel tutumların çeşitliliğinin gözlemlenmesi ile açıklanması mümkün olmaktadır. Zira bir veya daha fazla değer vurgulanan amaçların tercih edilmesinde ve onların elde edilmesinde gerekli olan araçların nedensel teorik hesaplanmasında, teorik ve ekonomik türlerin karışımından kaynaklanan özel bir güdü tipi görülmektedir. Buna teknik motivasyon tipi denilebilmektedir. Bu tip herkeste olmamasına ve bütün zamanlar için geçerli olmamasına rağmen karakteristik bir tiptir. Motivasyon düşüncesiyle bu tipin bulunduğu bölge, özgül ahlakla ilgili ancak tamamen psikolojik olduğu unutulmamalıdır. Diğer bir ifadeyle iç yapıda var olan değerler dışındaki diğer değer yargılarına ulaşamaz. Etik konusundan bahsedildiğinde bile söz edilen şey sadece etiğin psikolojisidir. Bireylerin her etik tutumuna ilişkin ruhsal tutumu ancak psikolojik olarak kavranabilmektedir. Normlar ve normların geçerlilikleri tamamen psikolojinin konusu olmasa da normatif deneyimler, her zaman psikolojik eğilime sahiptir. Motivasyon ve etik tipleri gibi tiplerin ayırt edilebileceği en önemli yapılar üzerinde durularak her tipin kendine özgü yapısı çizilmektedir. Böylece her tip için farklılıklar söz konusu olmaktadır. Elbette ki birçok farklılık olmasına rağmen tarihsel olarak belirlenen bir etkene sahip değildir ve durumlar açıkça belirlenmemiştir. Ayrıca kendi kültürümüzden ve klasik kültürlerden alınan örnekler durumu daha da zorlaştıracaktır. Zaten yapılan sınıflama, açıkça farklılaşan kültürlerde yorumlama aracı olmaksızın kabul edilmektedir. Belli kültürlere ait önemli tipler, güçlü biçimlerin bir formudur. Bununla birlikte kültürel yapılarda kusurlu ve sınırlı tipler de vardır. Gelişme ve bozulmalar benzer süreçlerde gerçekleşmektedir. Bu süreçte nesnel bozulma, öznel ilerleme göstermektedir. Farklı tiplere ait olan farklı biçimleri ifade etmek için belirsiz her bir tip için açıklamalar yapılmıştır. Bununla birlikte eski çağlardan gelen tipler daha derin ve köklü olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin altı ideal temel tipleri aşağıdaki gibi verilmiştir (Spranger, 1928):

**Teorik değerler:** Daha yüksek bilişsel düzeylerde diğer tüm zihinsel eylemlerin ayrılmaz bir parçasıdır ve neredeyse zihinsel yaşamın temel kazanımı olarak

görülmektedir. Teorik değer, dünyanın ve ruhun bilimsel gerçeklerle ifade edilmesi ile güçlenmektedir. Bu tipte bilimsellik en önemli unsurdur. Zihinsel eylemlerde tamamen nesnel davranışlar baskındır.

**Ekonomik değerler:** İnsanların ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgilidir. Bireylerin ihtiyaçları, karşılandıkça daha da artmaktadır. İhtiyacı karşılayan şeyler yararlı olarak adlandırılmaktadır. Ekonomik değeri belirleyen şey amacın yararlı veya zararlı olmasıdır. Yararlı ya da zararlı olan her şey, yalnızca biyolojik yaşamın korunmasına ve ihtiyaçları tatmin etme düzeyine bağlıdır. Aynı zamanda birey en yüksek faydayı elde etmek için pratik olarak en uygun olanı seçmeye özen göstermektedir.

**Estetik değerler:** Kanaatin biçimlenmiş ifadesidir. Gerçekte ya da hayal gücüyle yaratılan, duygusal olarak anlamlı şekilde algılanan ve duyulara hitap eden somut nesnel görüntülerin etkisi görülmektedir. Estetik değer, fiziksel veya hayal ürünü olan bir materyalin imgelemeyle genişletilmiş psikolojik içeriğinin duygusal ya da somut bir ifadesidir. Estetik değer, izlenim ve ifadenin karşılaştırılması sonucu nesnel ve öznel faktörler arasında bir denge ve uyum kurularak belirgin şekilde elde edilebilmektedir.

**Sosyal değerler:** Belirli bir sosyal tipin sergilenmesine karşıdır. Çünkü bir bireyin bütün duygularında, diğer bireylerin bazı değerleri yer almalıdır. Bir toplumun ya ekonomik ya da teorik, estetik ya da dini değerleri ya da hepsinin bir kombini olması gerekmektedir. Özgül sosyal tip yalnızca ruhsal duyguların, ruhun ve onun doğrudan yaşam yönünün orijinal dürtüsü haline geldiğinde kurulmaktadır. Diğer bireylere ilgi, hayvan seviyesinde bile eşin veya gencin sevgisi, sürü içgüdüleri ve topluluk duygusu örnek olarak verilebilir.

**Siyasi değerler:** Sosyal ve itaat eylemlerinin temelinden kaynaklanan ve duygusal olmayan eylemleri içeren değerlerdir. İnsanlığın gerçek ilişkilerinde de bu eylemler ince bir şekilde işlemektedir. Diğer bireylere yardım etmeye ilgili olma ve kendi içsel değerlerini baskılama arasında zihinsel yapı bakımından büyük farklılık göstermektedir. İlişkilerde baskın güç sahibi bireylerde siyasi değerler de baskındır. Fiziksel olarak güç kullanma yoluyla diğer bireyleri kısıtlama ve baskılama ise tehlikelidir. Bunun yanında iktidar ve bağımlılık ilişkilerinin, insan doğasının kendisiyle varoluşun temel gerçeklerine ait olduğu da vurgulanmaktadır.

**Dini değerler:** İçeriği kader ve ruha dayanan alternatifli deneyimler oyunu Şeklinde tanımlanmaktadır. Her deneyim bireylerin zihninde farklı bir değer tonunu canlandırmaktadır. Bu değer deneyiminin söz konusu zihinsel içeriği her zaman nesnel bir ifadeye sahip olmayabilir. Bir birey görece olarak izole edilmiş bir değer deneyimi yaŐasa da -her ne kadar öznel olursa olsun- dini bir yön taşımaktadır. Dini değer bireylerin yaŐayabileceęi en yüksek değerdir.

#### **2.2.8.4. Graves'in Değer Sınıflanması**

Graves, değerlere mantıksal açıdan üç farklı bakış açısı geliŐtirmiŐtir. İnsanı, organizmayı ve sistemleri varlık düzeyleri olarak açıklamaktadır. Varlık düzeylerinden insanın doğası açıkça belirlenemeyen kapalı bir sistemdir. Bireyin doğası, sistemden sisteme hızlı bir Şekilde gelişmektedir. Bir bireyin değerleri, bir sistemden diğerine değişmektedir. Çünkü bireyin bütün psikolojisi hızla gelişen yeni durumu sabit bir hale getirmeye çalışmaktadır. Birey dışında çeşitli sosyal ve çevresel alanlar, varlık için dış koşullar ve varoluşsal problemler yer almaktadır. Her varoluşsal durumda bireyin varoluşsal problemlerinin, geldiği seviyedeki sorunlar olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle birey mevcut varoluşsal durumla ilgili bir değer sistemi ve genel bir yaşam biçimi yani varoluşsal bir tema geliştirmektedir. Varoluşsal tema bireysel, grup ve çevresel farklılıkların bir ürünüdür. Varoluşsal düzeyler hiyerarşik bir yapı izlemektedir (Graves, 1970). Bu hiyerarşinin her bir düzeyinde denge durumunu yakalamak, bireyin bir st düzeye geçeceğine iŐarettir. Ayrıca dengeye ulaşma, başarı durumu olarak adlandırılmaktadır. Bireyin duyguları, düşünceleri, davranışları, ahlakı, güdüleri, değerleri ve tercihleri dengede olduğu düzeye paralellik göstermektedir. Aynı zamanda birey bir st düzeye geçerken o basamağa hazır olmaz ise yeni yapıya uyum sağlamaz ve eski düzeye geri dönebilmektedir. Birey yeni düzeye hazır ise de bu düzeye uygun değer yargıları Őekillendirmeye baŐlayacak ve kendi varlığının devamını sağlayacak önlemler alacaktır. Böylelikle birey varoluş düzeyiyle uyumlu bir değer sistemi ile bir yaşam tarzı geliştirerek buna uygun hareketler sergilemektedir. Graves varoluş düzeylerini hiyerarşik biçimde yedi düzeyde sınıflandırmıŐtır:

**Tepkisel var olma:** Fizyolojik gereksinimleri gidermek başlıca önceliktir. Bu düzeyde, acıyı ortadan kaldıran Şey değerdir. Değer tepkilere göre belirlenmektedir.



**Geleneksel var olma:** Bilinç düzeyinde gerçekleşmeyen bir var olma çabası baş göstermektedir. Bu düzeydeki bireyler, nesillerini devam ettirme ihtiyacı duymaktadır. Güvenlik ihtiyacı bir değer olarak ortaya çıkmaktadır.

**Ben merkezli var olma:** Birey tarafından benliğin farkına varıldığı düzeydir. Yaşamın devamı için başkaları üzerinde egemenlik kurma ve ihtiyaçların karşılanması için çevreyi kullanma durumlarına göre çevreyi kullanmaya bağlı olarak bu düzeye ait değerler şekillenmektedir.

**Özverili var olma:** Tanrının belirlediği değerler ön plandadır. Bireyin dünya yaşamından ziyade ölümden sonraki yaşamı için bir şeyler yapma isteği görülmektedir.

**Materyalist var olma:** Dünyanın sınırlarını keşfederek onu yönetme isteği ön plandadır. Bilimsellik, rekabetçilik, başarı, statü, şöhret, sahip olma, girişimcilik gibi değerler baskındır.

**Toplumsal var olma:** Toplumun bir bütün olarak değerli olduğu bu düzeyde, insani değerler önemlidir. Kişilik, iletişim, haz, saygınlık, hoşgörü önemsenen değerlerdir.

**Varoluş:** Değer sisteminin bilgiye ve kozmik gerçekliğe dayalı olduğu bu düzeyde; toplumun çıkarı, bağımsızlık, farklı değerlere saygı, esnek olmayan ve gelişigüzel otorite kullanımına itiraz göze çarpan değerlerdir (Akt. Dilmaç ve Bircan, 2015).

#### **2.2.8.5. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Sınıflanması**

Allport, Vernon ve Lindzey (1960), Spranger'in değer sınıflamasına dayalı olarak bir değer sınıflaması yapmıştır. Bu sınıflama değerlerin ve değerlendirmeye yönelik tutumlara ilişkin iyi bilgiler veren bir çalışmayı yansıtmaktadır. Çalışmanın orijinali 1931'de yapılmış ve 1951'de düzenlenmiştir. Belki de elde edilen en önemli gelişme sosyal değerlerin yeniden tanımlanmış olmasıdır. Bu tanımlama ile sosyal değerlerin güvenilirliğini arttırılmıştır. Spranger'a göre sosyal değerler; evlilik, aile, iyilikseverlik ya da dinsel formlardaki sevgiyi temsil etmektedir. Ancak bu çalışma ile sevginin tüm bireylerde tutarlılık göstermeyen bir kural olduğu ortaya çıkmıştır.

Allport, Vernon ve Lindzey'in değer sınıflaması, benimsenmesi bireyler arası farklılık gösteren, kimisine göre önemli fakat kimisine göre de daha önemsiz olan altı boyutlu bir değerler sistemidir. Bunun yanında birey bir ya da birden fazla değere de sahip olabilmektedir. Bireylerin farklı düzeyde önem verdiği değerler, bu bireylerin

yaşam amaçlarını belirleyip yaşam tarzlarına yön vermektedir. Bu altı değer şu şekilde belirtilmiştir (Akt. Dilmaç ve Bircan, 2015):

**Estetik değer:** Zarafet, ahenk, simetri, güzellik gibi değerler ön plandadır. Bu değerlere sahip bireyler karşılaştıkları her şeye estetik olarak yaklaşma eğilimindedir.

**Teorik değerler:** Eleştirinin, rasyonel düşüncenin, gözlem gücünün ağır bastığı bu boyutta araştırmacı ruhu gelişmiş bireyler bulunmaktadır.

**Dini değerler:** Evreni anlamının öne çıktığı bu boyut, kutsal öğeler taşıyan inançlar sistemine karşılık gelmektedir.

**Siyasi değerler:** Elde edilen güç aracılığıyla başkalarının üzerinde hakimiyet kurma baskın görülmektedir.

**Sosyal değerler:** Sosyal değerlere sahip bireylerin amacı dostluk kurarak gerçek sevgiyi elde etmektir. Naziklik, sempatiklik, yakın dostluklar kurma, özverili olma kavramları bu boyutu temsil etmektedir.

**Ekonomik değerler:** Bu boyuttaki bireyler için maddi olarak kendini iyi hissetmek önemlidir. Bu boyuttaki bireylerin temel amacı ekonomik düzey açısından diğerlerini geçmektir.

#### **2.2.8.6. Hofstede'nin Değer Sınıflandırması**

Sosyal sistemler varlığı, insan davranışlarının gelişigüzel olmamasından kaynaklanmaktadır. Bireylerin davranışları belli bir dereceye kadar tahmin edilebilmektedir. Bireylerin farkında olmasa da benzer durumlarda benzer davranışları sergilemesini sağlayan bir zihinsel programlamaya sahip olduğu varsayılmaktadır. Bireyin zihinsel programıyla durumunu ne derece bilirse tahminlerimizden de o derece emin olunmaktadır. Zihinsel programlar, beyin hücrelerinin konumları ile belirlenebilmektedir. Yine de zihinsel programlar soyut bir kavram olduğundan doğrudan gözlenememektedir. Gözlemlenebilen şeyler yalnızca bireyin davranış, söylem ve eylemleridir. Her ne kadar bireylerin zihinsel programları bireye özgü olsa da bir yönüyle de diğer bireylerle ortak özellikler göstermektedir. Bu ortak özellikler üç düzeyde incelenmektedir. Bunlar: bireysel, kolektif ve evrensel düzeylerdir. Bireysel düzey, zihinsel programlamanın en eşsiz kısmıdır. Öyle ki aynı çevrede büyüyen ikiz kardeşlerde bile aynı zihinsel programlama mevcut değildir. Bireysel düzey insan biyolojisinin sistemlerini

içermektedir. Gülmek, ağlamak, ilişki kurmak ve saldırgan davranmak gibi ifade edilebilen davranış aralığı örnek olarak verilebilir. Bireysel düzeyin daha genişletilmiş hali kolektif düzeydir. Kolektif düzeyde, bireysel düzeye göre daha geniş bir davranış yelpazesi görülmektedir. Zihinsel programlamanın kolektif düzeyi bütün bireylerle değil bazı bireylerle ortaktır. Bu ortaklık belirli bir gruba veya kategoriye ait, ancak diğer grup ve kategorilerden farkı olan bireyler için geçerlidir. Kendimizi ifade ettiğimiz dil; büyüklere gösterilen saygı; kendimizi rahat hissetmek için aramıza koyduğumuz mesafe; sevme, yeme içme, tuvalet gibi yapılan genel aktiviteler ve törenler kolektif düzeye örnektir. Evrensel düzey ise genetik bilgilerimizin bir parçası olarak tüm insan türü için ortak özellikleri içermektedir. Antropologlara göre bu iki düzeyi kesin çizgi ile ayırmak ya da bazı bireyleri kendi kültürel sistemlerinden ayırmak zordur. Bununla birlikte kolektif ve evrensel kültür olgusu hala tartışmaya açık bir konudur (Hofstede, 1980).

#### **2.2.8.7. Rokeach Değer Sınıflandırması**

Değeri, bireyin yaşamına yol gösteren standartlar şeklinde tanımlayan Rokeach (1973), değerlerin toplumsal tutum ve davranışların belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Rokeach'a göre her birey bir değer sistemine sahiptir. Değer sistemi ise tercih edilen davranış biçimleri veya varoluş amacı ile ilgili inançların kalıcı sistemi olarak tanımlanmıştır. Bunun yanında değerlerin süreklilik ve görecelik özelliklerine sahip olduğunu belirterek ilk olarak süreklilik özelliği üzerinde durmuştur. Yaşam değerlerinin hem kalıcı hem de değişebilen özellikte olması gerektiğini de belirtmiştir. Değerlerin sabit olmaması durumunda bireylerin ve toplumların değişime açık olamayacağı; değişken olması durumunda ise bireyin kişiliğinin ve toplumun sürekliliğinin var olamayacağından bahsetmektedir. Görecelik özelliği ise bir çocuğun olgunlaşıp geliştikçe bir değer diğer değerlerle çatıştığı sosyal durumlarda bulunacağı, bunun sonucu olarak da çeşitli sorunlarla karşılaşabileceği söylenmektedir. Birey gelişim sürecinde bu gibi durumlara karşı karşıya kalarak deneyim kazanmakta ve değerler öncelik sırasına göre değerler sisteminde yerini almaktadır.

Rokeach (1973), değerlerin de inançlar gibi duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bireyin davranışlarını ve tercihlerini sahip olduğu değerler çerçevesinde sergileyerek hedeflerine ulaşmaya çalışması, bilişsel boyutu temsil etmektedir. Bir değerle ilgili bireyin duyularında oluşan hisler,

duygusal boyutla ilişkilidir. Davranışsal boyut ise değerlerin davranışlara rehberlik ve arabuluculuk yapma özelliğiyle alakalıdır. Aynı zamanda Rokeach değerleri 18 kategoride incelemiş ve bunları amaç değer ve araç olmak üzere iki grupta sınıflamıştır. Bu sınıflandırma tablo 2.2.8.7.1’de gösterilmiştir (Akt. Dilmaç ve Bircan, 2015). Amaç değer ve araç değer arasında bir ayrım söz konusudur. Amaç değer nihai amacı ifade etmektedir ve sonuçta ne olmasının umulduğunu göstermektedir. Buna karşılık araç değerler, genellikle amaç değerleri elde etmede bireye veya bireylere yardım etmesi umulan değerlerdir. Amaç değerler genel yaşam ve dünya ile ilgili ifade edilirken, araç değerler çoğunlukla kişilik özellikleri şeklinde ifade edilmektedir. Ancak, bu iki grup arasında ayrım yapmak bazen oldukça zorlaşmaktadır (Bacanlı, 1999:3). Bu değerlerden özsaygı, sosyal onay gibi değerler bireysel grupta; dünya barışı, eşitlik gibi değerler de toplumsal grupta değerlendirilmektedir. Kişilerde bireysel değerlerin baskın olması toplumsal değerlerin önemini azaltırken, toplumsal değerlerin baskın olması da bireysel değerlerin önemini azaltmaktadır (Akt. Dilmaç ve Bircan, 2015).

**Tablo 2.2.8.7.1: Milton Rokeach’ın Değer Sınıflaması (1973)**

Amaç (Terminal) Değerler		Araç (Instrumental) Değerler	
Rahat Bir Hayat	İç Huzur	Hırslı	Hayal Gücü Kuvvetli
Heyecanlı Bir Hayat	Gerçek Sevgi	Açık Görüşlü Olma	Bağımsızlık
Başarma Hissi	Ulusal Güvenlik	Yeteneklilik	Entelektüel
Barış İçinde Bir Dünya	Zevk	Neşe	Mantıklılık
Güzellikler Dünyası	Kurtuluş	Temiz	Sevecenlik
Eşitlik	Özsaygı	Cesaret	İtaatkarlık
Aile Güvenliği	Sosyal Onay	Affedicilik	Kibar
Özgürlük	Gerçek Dostluk	Yardımseverlik	Sorumluluk
Mutluluk	Bilgelik	Dürüstlük	Öz-kontrol

**Kaynak:** Dilmaç, B. ve Bircan H. H. (Ed.). (2015). *Değerler ve değerler psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

#### **2.2.8.8. Kahle Değer Sınıflanması**

Kahle, Beatty ve Homer'in (1986) yaptığı çalışmada değerler dokuz başlıkta ele alınmıştır. Bunlar; başarı duygusu, kendine saygı duyma, başkaları ile sıcak ilişki kurma, güvenlik, kendini gerçekleştirme, ait olma duygusu, saygı duyma, hayattan zevk alma ve eğlenme ile heyecan değerleridir. Bu değerler Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi ile benzer özellikler içermektedir. Kahle'nin değerleri LOV (List of Values) şeklinde kısaltılarak araştırmalarda kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalarda değerlerin, tutum ve davranışlarla ilişkili olduğu görülmüştür.

#### **2.2.8.9. Schwartz Değer Sınıflanması**

Değer kavramı sonsuz sayıda değer çeşidini içinde barındırmaktadır. Bu nedenle çeşitli gruplarda ayırt edici ve öncelikli değerlerin sınıflandırılmasının teorik ve pratik olarak önemli avantajları vardır (Schwartz, 1994:20). Schwartz ve Bilsky (1987:550) insanların değer yapısını, değerlerin benzerlik ve farklılıklarına dayandırarak incelemiştir. Örneğin zevk ve rahat bir yaşam, haz değer alanının; eşitlik ve yardımseverlik ise sosyal değer alanının bir parçasıdır. Değerlerin yapısı, temel değer alanlarının arasındaki uyumlu ve çelişkili ilişkileri barındırmaktadır. Kavramsal olarak birbirine uzak olan iki farklı değer alanına eş zamanlı olarak yüksek öncelik vermek pratik ve mantıksal olarak çelişkilidir. Bunun aksine iki değer alanına yüksek öncelik verilmesi, bu iki değer alanının kavramsal olarak birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Bireyler için üç evrensel gereksinim tanımlanmaktadır. Bunlar; organizmanın biyolojik temelli gereksinimleri, kişilerarası koordinasyon için sosyal etkileşim gereksinimleri, hayatta kalma ve grup refahı için sosyal kurumsal talep gereksinimleridir. Bu üç evrensel gereksinim bireylerde önceden var olmaktadır. Bireyler gerçek hayatla başa çıkabilmek için bu üç gereksinimi fark etmeli, düşünmeli ve bunlara yanıt vermelidir. Bu nedenle bireyler iletişim yoluyla sosyal grupların aktif üyeleri olabilmekte ya da bilişsel gelişim yoluyla -bilinçli şekilde- gereksinimlerini hedef veya değerler olarak temsil edebilmektedir. Bireylerin iletişim kurma sonucu sosyalleşmesi ile kültürel terimler paylaşılarak bu hedef ve değerler öğrenilmektedir. Örneğin bireyin cinsellik gereksinimleri, yakınlık ve sevgi değerine; koordine etme gereksinimi, eşitlik ve dürüstlük değerine; grupların hayatta kalma

ihtiyacı, ulusal güvenlik ve dünya barışı değerine dönüşebilmektedir. Bu nedenle değerlerin alanlarının; değerlerin gereksinimlere, sosyal güdülere ve sosyal kurumsal taleplere yansıyan evrensel gereksinimlerinden oluştuğu varsayılmaktadır. Evrensel gereksinimlerin temelini birçok değer oluşturmaktadır. Aynı zamanda değerlerin alanları arasında bazı ayrımlar söz konusudur. Farklı değer alanları arasındaki ilk ayırım değerlerin hedef oluşundan kaynaklanmaktadır. Bazı bireylerin ya da grupların çıkarları farklılaştığından dolayı değerlerin alanlarının da farklılaştığı fikri öne sürülmektedir. Bazı değerler hem bireysel hem de ortak çıkarlara hizmet edebilmektedir. Bu çıkar ayrımı, değerler tanımının ikinci yönüdür. Evrensel gereksinimlere ait farklı motivasyon alanlarının olması değer tanımındaki bir diğer ayrımı ifade etmektedir (Schwartz ve Bilsky, 1987:550-551).

Schwartz ve Bilsky (1987:551) yaptığı çalışmada değer alanları gereksinimlerine, toplumsal güdülerine, kurumsal taleplerine ve sosyal grupların işlevsel gereksinimlerine göre başlangıçta yedi evrensel ve ayırt edici motivasyon alanı elde edilmiştir. Evrensel değer alanları yedi değer alanına ayrılmış iken Schwartz (1992), bunları birden fazla değer alanına bağlayan çoklu anlamlarla donatarak on bir değer alanına çıkartmıştır. Hala kullanılmakta olan son hali ise Schwartz'ın (1994:22) değer listesinde yer alan on temel değer alanı ile yer almaktadır. Schwartz (1994:22), bu on temel değer alanını aşağıda verilen Tablo 2.2.8.9.1 ile açıklamıştır:

**Tablo 2.2.8.9.1: Schwartz Değer Kuramı'ndaki On Temel Değer Alanı**

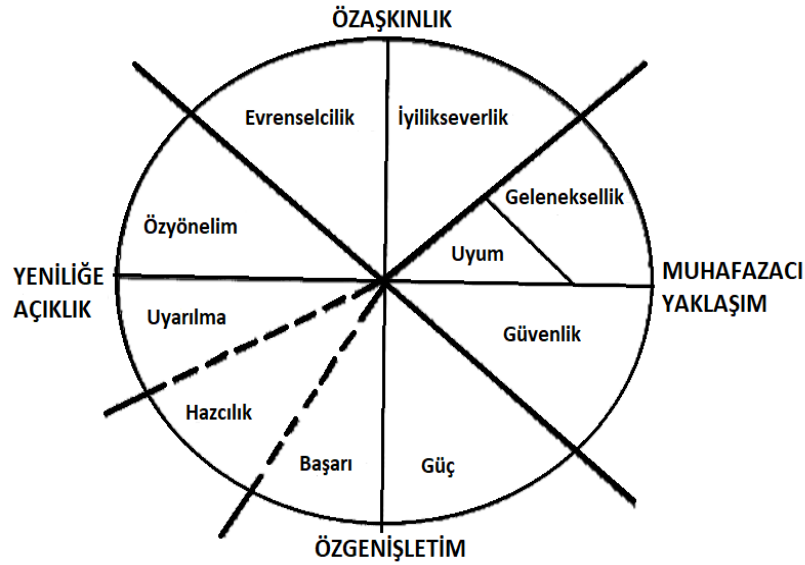
<b>Açıklama</b>	<b>Örnek Değerler</b>	<b>Kaynaklar</b>
Güç: Sosyal statü ve saygınlık, insanlar ve kaynak üzerinde hakimiyet ve kontrol.	Sosyal güç, otorite ve zenginlik	Etkileşim, grup
Başarı: Sosyal standartlara göre yeterlilik gösteren kişisel başarı.	Başarı, yetenek, hırs	Etkileşim, grup
Hazcılık: Kişisel zevk ve duyuşal tatmin.	Zevk, hayattan keyif alma	Organizma
Uyarılma: Heyecan, yenilik ve hayata meydan okuma.	Cesur, heyecan verici bir hayat, farklı bir hayat tarzı yaşama	Organizma
Özyönelim: Bağımsız düşünce ve eylem seçme, yaratma, keşfetme.	Yaratıcılık, özgürlük, meraklı olma	Organizma, etkileşim
Evrensellik: Uzlaşma, takdir, hoşgörü, insan ve doğayı koruma.	Açık görüşlülük, sosyal adalet, eşitlik, çevreyi koruma	Grup*, organizma
Yardımsızlık: İnsanların refahını koruma ve geliştirme, yakın ilişki	Faydalı olma, dürüst, bağışlayıcı olma	Organizma, etkileşim, grup

kurma.		
Geleneksellik: Geleneksel kültürün veya dinin sağladığı görgü kurallarına saygı duyma, bağlılık ve kabullenme.	Mütevazı, dindar, hayatın sunduklarını kabul etme	Grup
Uyum: Başkalarını üzecek veya onlara zarar verecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edebilecek eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanması.	Nezakət, itaatkarlık, ebeveynlere ve büyüklere saygı gösterme	Etkileşim, grup
Güvenlik: Toplumun, ilişkilerin ve benliğin güvenliği, uyumu ve istikrarı.	Ulusal güvenlik, sosyal kurallar, temiz olma	Organizma, etkileşim, grup

**Not:** Organizma, bireylerin biyolojik organizmalar olarak evrensel gereksinimlerini; etkileşim, uyumlu sosyal etkileşimin evrensel gerekliliklerini; grup, grupların düzgün çalışması ve varlığını sürdürebilmesi için evrensel gereksinimlerini ifade etmektedir. \*Bireyler temel grupları dışındaki bireylerle iletişime geçtiklerinde, gruplar arası dayanışmayı ve doğal kaynakların azlığını fark etmektedir.

Schwartz kuramını, bu değer tipleri arasında görülen dinamik ilişkileri tespit etme amacı ile biçimlendirmiştir. Değer tipleri, güdüsel amaçlarından ötürü birbiriyle uyum ya da çelişki içinde olabilecek niteliktedir. Örneğin, bireyin uyarılma değerlerini ön plana alması güvenlik değerlerinin izlenilmesini zorlaştırmaktadır. Çünkü sürekli yenilik arayışına yönelik olan eylemler, belirli bir sürekliliği öngören güvenlik beklentileriyle çelişebilmektedir. Değer tiplerinde olduğu düşünülen çelişkiler ve uyumluluklar Schwartz'ın (1994:24) yaptığı çalışmadan uyarlanarak tablo 2.2.8.9.1'deki gibi gösterilmiştir. Gösterilen şekilde Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000:62) "Uyma" alt boyutu "Uyum"; "Uyarılım" alt boyutu ise "Uyarılma" olarak değiştirilmiştir. Şekil 2.2.8.9.1'e göre dairenin çeperi üzerinde birbirinin karşısında verilen değer alanlarının çelişkili, birbiri ile yakın görülen değer alanlarının ise uyumlu oldukları öngörülmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:62).

### Şekil 2.2.8.9.1: Schwartz Değer Kuramı'ndaki Değer Alanları ve Değer Grupları Arasındaki İlişkilerle İlgili Model



**Kaynak:** Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.

Şekil 2.2.8.9.1'de yer alan özaşkınlık değerleri, bireyin uzak ve yakın olduğu birey gruplarının refah ve huzurunun kendi amaçlarından üstün olduğunu vurgulamaktadır. Özgenişletim değerleri ise kişisel çıkarların her koşulda izlenmesine olanak sağlayan değerleri içermektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:63).

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000:74), yaptıkları çalışmada Schwartz'ın değer alanlarının Türk kültürüne uygunluğunu saptamış olmakla birlikte bu değerlere yeni değerlerin de eklenmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

#### 2.2.8.10. Erol Görgün'ün Değer Sınıflaması

Erol Güngör (2010), Spranger'in ve Rokeach'ın değer sınıflamasını temel alarak, bunlara bir de ahlaki değer boyutunu ilave etmiştir. Yedi değer alanından her birini temsil eden ikişer ifade düzenlenerek deneklere toplam 14 değer ifadesi verilmiştir. Estetik, siyasi, iktisadi, teorik, dini, sosyal ve ahlaki olmak üzere yedi değer alanından hangilerinin hangi değer alanına tekabül ettiği söylenmeden talimatlarla birlikte sıralama yapmaları söylenmiştir. Araştırma sonucu deneklerin hüküm şiddeti ile değer sıralaması arasındaki pozitif ilişki, anlamlı olmayacak kadar küçük (.10) bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma sonuçları doğrultusunda bireyler çoğunlukla kendi değer alanlarındaki norm dışı davranışları, diğerlerine nispeten daha kötü



bulmaktadır. Araştırma sonucuna bağlı olarak bazı ortak değerlerin olmadığı durumlarda şahsi değerlerin, bireyleri toplayıcı olmaktan çok dağıtıcı olabileceğinden söz edilmektedir. Zira toplumun normal fonksiyonlarını sürdürebilmesi ancak ve ancak çeşitli değer ve tutum sahiplerinin ortak değerlerde anlaşabilmelerine ve bazı durumlar karşısında ortak bir tavır sergileyebilmelerine bağlıdır. Araştırmadan çıkarılacak bir diğer sonuç ise nesil ve cinsiyet açısından bakıldığında başlıca iki değer her iki nesil ve cinsiyette aynı yeri almış değildir. Bunlar dini ve ahlaki değerlerdir. Dini değerler diğer değerlerden daha geri plana atılmaktadır. Bunun aksi olacak şekilde ahlaki değerler ise her iki nesil ve cinsiyet için de ön planda tutulmaktadır. Nihai olarak her bireyin kendine ait olan değer profilinde en yukarıda olan değer konusunda çok hassas olduğu, bununla birlikte hangi değer ön planda tutulursa tutulsun çoğu bireyin ortaklaşa hassasiyet gösterdiği bir değer vardır. Bu değer ahlak olarak nitelendirilmiştir.

#### **2.2.8.11. Fichter Değer Sınıflaması**

Fichter'e (2015:173) göre değerler, toplumun tabakalaşma sistemine yakından bağlı olduğu kadar sosyal rollere, sosyal süreçlere ve davranış örüntülerine de yakından bağlıdır. Sıralanan sosyal olgulardan herhangi biri, değer sınıflaması için temel oluşturmaktadır. Ancak değerler; sosyal kişilik, toplum ve kültür olmak üzere üç bakış açısına göre sınıflandırılmaktadır. Değerler her üçünde de iç içe ve çakışıktır. Fichter (2015:173-175) bu üç bakış açısını şu şekilde açıklamaktadır:

Değerlerin sınıflandırılması, kişiliği etkileme derecelerine göre belirlenmektedir. Bir uçta bireyin bilinçli şekilde onadığı içselleştirilmiş, moral açısından en güçlü değerler bulunmaktadır. Bu değerlerin çiğnenmesi, bireyde utanma ve suçluluk duygusuna yol açacaktır. Birey bilinçli olarak bu değerlere rıza göstermede kendisini zorunlu hissetmektedir. Diğer uçta toplum da kişinin rızasını almak için yoğun çaba sarf etmektedir. Buna ilave olarak kesin ve katı emirler verilmekle birlikte "yapmalı" ve "yapmamalı" şeklinde belirtilen değerler yer almaktadır. Toplum açısından değerler, süreklilik gösteren ortaklaşa işlevleri temel olarak düzenlenmektedir. Birey ile gruplar arasında işbirliği kurulmasında bazı değerler, diğerlerinden daha önemlidir. Önem sıralamasında en yüksek değerler, kamu refahı ve toplumun sürekliliği için neyin önemli olduğuna ve ne istendiğine göre değişebilmektedir. Yüksek değerler de kendi aralarında bir ilişki ve dengeye sahiptir. Süreklilik gösteren ortaklaşa değerlerin diğer ucunda, olumsuz ve anti-sosyal değerler bulunmaktadır.

Bunun sonucu olarak bir değer çatışma alanı oluşmaktadır. Öte yandan hiçbir zaman toplum için iyi olanın birey için de iyi olduğu söylenemez. Toplum açısından olumsuz ve ayırıcı görülen değerler bir birey, çıkar grubu veya bir baskı grubu tarafından yüksek değerler olarak görülebilmektedir. Değerlerin en anlamlı sınıflamasının değerlerin kurumsal işlevlerine göre sınıflandırılması olduğu düşünülmektedir. Bir kültürde bulunan değerlerin sistematik şekilde analizi sonucu her kurumda kullanılagelen bir değer dizisinin var olduğu saptanabilmektedir. Aile gibi temel bir sosyal grupta karşılıklı olarak işlevlerde bulunan bireylerde, aile yaşantılarına uymaları gereken belirli temel değerler bulunmaktadır. Bunun yanında bireyler siyasi ve ekonomi gruplarında belirli değerlere yönelmekte ya da yöneltilmektedir. Toplumların din, eğitim ve boş zaman gruplarında da önemli değerler bulunmaktadır.

### **2.2.9. Eğitim ve Değerler**

Belli bir insan anlayışı ve tasavvufa dayalı olarak eğitim ve insan yetiştirme düzeni oluşturulmak istenmektedir. Eğitim toplumsal beklenti ve taleplere uygun olan hedefleri ortaya koymaya yönelik hareket etmektedir. Çocuk ve gençlerin iyi bir vatandaş ve iyi bir birey olarak yetiştirilmesi görüşü, her toplumun ve her dönemin hedeflerindedir. Fakat iyi olma standardı, dönemden döneme değişen doğruluk ve kabul gören insan anlayışı ile paralel olarak şekillenmektedir. Toplumsal bütünlük ve huzurun sürekliliği, yalnızca değerlerin nesilden nesile aktarılmasıyla gerçekleşebilir. Bu sebeple de toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmek eğitimin hedeflerinden biridir. Dolayısıyla değerlerden arınmış bir eğitim düşünülemez. Aynı zamanda değişen bir değere uygun olacak şekilde yeni değerler koymak bir diğer eğitim hedeflerindedir. Bir diğer hedefi ise değerlerini davranışa dönüştüren bireyler üretmektedir. Çocukların ve gençlerin iyi bir vatandaş, iyi bir birey; çevresiyle ve kendisiyle uyumlu ve barışık kişilikler, sağlam karakterli bireyler olarak yetişmelerine yardım etmek eğitimin diğer hedefleridir (Hökenecli, 2010:6-7).

### **2.2.10. Eğitim ve Okul Yönetimi Açısından Değerler**

Okulların bireylere olumlu davranış eğilimleri kazandırma, geliştirme ve sürdürme gibi çok önemli bir göreve sahiptir. Bu nedenle öncelikli olarak öğretmenler tarafından eğitimin, ahlaki ya da değer boyutunu anlama, içselleştirme ve bunları öğrencilere iletebilme yeterliliği sağlanmalıdır. Değerlerin tanınması ve anlaşılması

amacıyla da bütün derslerden üstün olacak şekilde özel bir eğitim dili geliştirmeye ihtiyaç vardır. Bu sebeple öğretmenler okul eğitiminde öğrencilerin değerleri kazanması açısından yol gösterici başlıca unsurdur. Öğretmenlerin değerler öğretimi sürecinde etkin rol oynadığı ve bu süreçteki önemi gerek teorik değerlendirmeler ile gerekse de araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur. Öğretmenler öğrencilere değerleri doğru şekilde yansıtarak okul ortamında ve dışında model olmaktadır. Bu şekilde öğretmenler değerlerin istendik şekilde kazandırılması için değişik stratejiler aracılığıyla hem sınıf içi hem de sınıf dışında çeşitli uygulamalar yapmalıdır. Tabii olarak değerler eğitimi konusunda gerekli donanımına sahip öğretmenler ile öğrenciler de ahlaki değer kazanacaktır. Böylelikle öğrenciler hem kendi varoluşları için hem de yaşadıkları toplum için yararlı olacaktır (Hökenekli, 2010:4,8).

### **2.2.11. Değerlerle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Yalmancı, 2009 yılında öğretmen adaylarının değer yönelimlerini çeşitli değişkenlere göre araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 337 öğretmen adayından oluşmaktadır. Schwartz Değerler Tercih ölçeğinden elde edilen bulgulara göre cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenleri ile değer tercihleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Benzer konuda Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı (2008), 637 öğretmen adayının değer algılarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Schwartz Değerler Tercih ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ile değer tercihleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Uncu, 2008 yılında yaptığı araştırmada öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerini çok boyutlu olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 465 sınıf ve branş öğretmeni ile okul yöneticisi oluşturmaktadır. Schwartz Değerler Tercih ölçeği kullanılmıştır. Edinilen bulgularda yaş, medeni durum, cinsiyet, görev, branş, eşinin çalışıp çalışmama durumu, görev yapılan okul türü, okul kademesi ve gelir düzeyi değişkenleri ile değer tercihleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Bulut (2012), 326 kız ve 106'sı erkek toplam 432 Gazi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada Schwartz Değerler Tercih ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın amacı örneklem grubunun değer tercihlerini çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma sonucuna göre değer tercihlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik

düzey, mezun oldukları ortaöğretim kurumu türü değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Aşkan 2010'da yaptığı çalışmada 459 ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin değer algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada Schwartz Değerler Tercih ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucu örneklem grubunun değer tercihlerinin medeni durum, cinsiyet, görev, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Benzer bir çalışmayı Yılmaz 2009'da yapmıştır. Yılmaz (2009) öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaç edinmiştir. 482 ilköğretim öğretmeni ile yapılan çalışmada Schwartz Değerler Tercih ölçeği kullanılmış ve elde edilen sonuçlarda değer tercihlerinin medeni durum, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Tanıt (2007), örneklem grubunu İstanbul ilinde Pendik, Kartal ve Kadıköy ilçelerinde bulunan 122 eğitim yöneticisi ile değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışan bir araştırma yapmıştır. Schwartz Değerler Tercih ölçeği kullanılmış ve edinilen sonuçlara göre eğitim yöneticilerinin yaratıcılıkları ile değer tercihleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Yıldız (2012), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve benlik saygılarının sahip oldukları değerler yönünden incelenmesini amaçlamıştır. Örnekleme 1245 öğrenciden oluşan çalışmada Schwartz Değerler Tercih ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucu örneklem grubunun benlik saygıları ve kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamanda örneklem grubunun kişilik özellikleri ile benlik saygısının, değer tercihlerine etki ettiği tespit edilmiştir.

Toprak (2007), ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki benlik saygıları ile yaşam değerleri arasında ilişkinin bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Araştırmada İstanbul ili Küçükçekmece, Avcılar ve Bakırköy ilçelerindeki 90 yöneticiye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda örnekleme oluşturan yöneticilerin mesleki benlik saygıları ile yaşam değerleri arasındaki ilişkiler yaşam değerleri bulunmuştur.

Onatır (2008), öğretmenlerde değer tercihleri ile özgecilik arasında ilişkinin varlığını araştırmak amacıyla ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan 341 öğretmen ile

çalışmıştır. Schwartz Değerler Tercihi ölçeği kullanılan araştırmada öğretmenlerin özgeciler ile değer tercihleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Kirişçi, (2010) öğretmenlerin kültürel değerleri ve çatışma yaklaşımlarına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırmada İstanbul ili Şişli ve Esenler ilçesinde çalışan 367 öğretmen örneklem olarak seçilmiş ve Schwartz Değerler Tercihi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada örneklem grubunun kültürel değerleri ile çatışma yaklaşımları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapıcıkardeşler'in (2007:65-66,195) öğretmenlerin iş tatminleri ile değer yönelimleri arasında ilişki olup olmadığının incelendiği araştırmada, 325 sınıf ve branş öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırmada Schwartz Değerler Tercihi ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre değer tercihi ile iş tatmini arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Arslan (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlerin dindarlıkları, değerleri ve iş doyumu ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Örneklem grubu İstanbul ve İzmit illerinin farklı semtlerinde görev yapan 150 öğretmenden oluşmaktadır. Schwartz Değerler Tercihi ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucu dindarlık, değerler ve iş doyumu arasında anlamlı ilişkiler söz konusudur.

Gedik (2010), sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini tespit ederek öğrencilere aktarmak istedikleri değerleri çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. 295 sınıf öğretmenine Schwartz Değerler Tercihi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre en yüksek görülen değer evrensellik, en düşük görülen değer ise güç değeri olduğu tespit edilmiştir. Değer tercihlerinin cinsiyete göre; hazcılık ve güvenlik; medeni duruma göre, başarı ve uyum; yaşa göre uyarılma, evrensellik ve geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Akkiprik (2007), yaptığı araştırmada karakter eğitiminde değerlerden hangilerinin öncelikli olarak öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirlemeye çalışmıştır. İstanbul ilinde ortaöğretimde görevli 300 öğretmen üzerinde Schwartz Değerler Tercihi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma ile öğrencilere hangi değerlerin öncelikli olarak öğretilmesi konusunu öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlerin öncelik sırası şu şekilde sıralanmaktadır: evrensellik, özyönelim, yardımseverlik, uyum, güvenlik, başarı, geleneksellik, hazcılık, uyarılma ve güç.

Uzun'un 2014 yılında sınıf öğretmenleri ile çalışmış ve onların akademik iyimserlik düzeyleri ile sahip oldukları bireysel değerleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 398 sınıf öğretmenine Schwartz Değerler Tercih ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucu örneklem grubunun değer tercihleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmış ve değer tercihlerinin akademik iyimserliği anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Aktay (2008), örnekleme İstanbul ilindeki resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan 252 öğretmen ve yöneticiden oluşan örgütsel vatandaşlık ile değer tercihi arasında ilişkinin varlığının incelenmesi hakkındaki araştırmasında Schwartz Değerler Tercih ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucu örneklem grubunun örgütsel vatandaşlık ile değer tercihleri davranışları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

### **2.3. Kişilik ve Değer İlişkisi**

Kişiliğin gelişiminde bireyin yaşamının erken dönemlerinden itibaren kendilik imajını açığa kavuşturarak birey kim olduğunu bilme ihtiyacı duymaktadır. Bireyler yeni bir gruba veya organizasyona girdiklerinde yaşamın erken dönemlerinde farklı süreçler yaşamaktadır. Birey genellikle grubun değerlerini devralarak içselleştirmektedir. Ne var ki bu durum bazen gerçekleşirken bazen de gerçekleşmemektedir (Katz, 1960).

Kişilik gelişimi için bireyin kişiliğini tanımak kadar kişiliğin gelişiminde etkili olan başta eğitim, ahlak ve din gibi manevi ve kültürel değerler olmak üzere çevre faktörlerini de tanımak gerekmektedir (Şentürk, 2010). Bireyin diğer bireylerle ve çevreyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla değerleri keşfetmekte ve değerler aracılığıyla kendi varlığının ve kimliğinin boyutlarının da farkına varmaktadır (Hökenekli, 2010:4). Bununla birlikte toplumsal ve bireysel değerler, bireylerin kişileşmesi süresince önemli ve zorunlu bir rol oynamaktadır. Kişi olma süreci; bireyin değerleri kazanması, kendini biçimlendirmesi ve kişiliğini oluşturması ile ilişkili bir süreçtir. Bunun sonucu olarak değer kazanımı ve eğitimi oldukça önemli bir konudur (Gökalp, 2014). Eğitimin amacı da bireyi iyi bir birey olarak yetiştirmek ve bireye sağlıklı bir kişilik geliştirmektir. Bu açıdan da değerler, kişilik gelişimi açısından amaç ve fonksiyonları itibarıyla yakın ilişki içindedir. Değerler hem kişisel yaşamın temelini oluşturan kişilik yapısı hem de sosyal yaşamın huzuru, düzeni ve güveni

açısından gerekli olan ilke, inanç ve tutumların ayrılmaz bir parçasıdır. Belki de değerler, bu parçaları bütünleştiren bir yaklaşım ve anlayış tarzıdır (Şentürk, 2010).

Eylemin bir ucunda benlik, diğer ucunda ise değerler yer almaktadır. Yaratıcı eylem bir yönüyle değer alanını, bir yönüyle de benlik alanını genişletmektedir. En geniş değer en büyük kişiliklere karşılık gelmektedir. Maddiden maneviye doğru değerlerin gelişmesi, aynı zamanda değerlendirenin kişiliğinin gelişmesi anlamına gelmektedir (Ülken, 1964:239). Aynı zamanda birey, özüne uygun değerler sistemi içinde yaşadıkça saygınlık kazanmaktadır. Saygınlık ise kimlik ve kişilik değerlerinin başında yer almaktadır (Köknel, 2007:22).

Genç bireyler geçmiş yaşantılarıyla birlikte bir kimlik duygusu geliştirmektedir. Birey zamanla oluşturduğu benliğin tutarlılığını ve sürekliliğini algılamakta ve ona göre davranmaktadır. Çünkü bireyde kimliksel gelişim bebeklikten itibaren bilinçli olarak ya da farkında olmadan aktarılan değerlerle oluşmaktadır (Avcı, 2007:29). Değerler, kültürün aktarılıp içselleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Kültür ise bireyin kişilik yapısını etkilemektedir. Aynı zamanda birey de kültürü aile ve çeşitli kurum, kuruluş aracılığıyla etkileyebilmektedir (Köknel, 2007:289). Bunun yanında birey cinsiyet farklılığını ve cinsiyet rolleriyle ilgili duygu ve davranışlarını, toplumsal adet ve geleneklerin etkisindedir. Yaşamın başlangıcından itibaren ilerleyen zamanlara doğru kültürden ve ailesinden ayrılarak duygusal bağımsızlığını kazanmaktadır (Avcı, 2007:29). Bütün bunlara bakıldığında değerlerin doğuştan değil, yaşantı ile kazanıldığı görülmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bu bağlamda değerler, bireyin yaşamının ilerleyen dönemleri için kimliğini ve kişiliğini belirleyen temel ölçütlerden biridir (Yeşil ve Aydın, 2007; Şentürk, 2010).

Bireyin değerleri onun hayat felsefesini, dünya görüşünü ve hayata bakışını şekillendirmektedir. Bu yönüyle değerler, kişiliğin oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir fonksiyonu vardır. Bireyin kişiliği bu değerler içerisinde yaptığı seçimleriyle yakından ilgilidir. Aynı zamanda değerlerin önem hiyerarşisi kişiliğin genel yapısını biçimlendirmekle birlikte, kişiliğin baskın yönleri de öne çıkarmaktadır. Bu bakımdan bireylerin değer tercihlerinin bireyin kişiliğini yansıttığı söylenebilir. Örneğin dini değerlere gösterilen önem dindarlığın, estetik değerlere gösterilen önem de sanatçı bir kişiliğin göstergesi olabilmektedir (Şentürk, 2010). Ayrıca kişilikte yer alan tutum ve değerlerin aşırı bir şekilde örgütlenmesi

durumunda birçok şeyin değişmesi için öncelikle bireyin tutum ve değerlerini önemli ölçüde değiştirmek gerekmektedir (Katz, 1960).

Roccas vd. (2002) yaptığı çalışmada kişilik özellikleri ile değerler arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Hem bu ilişkilerin altında yatan nedenleri anlamada hem de bireysel farklılıkları anlamlandırmada çeşitli mekanizmalar belirlenerek şu şekilde özetlenmiştir: Mizaç, kişilik özellikleri ve değerlere paralel olacak şekilde artış gösterebilir; bireyler değerlerini, onları karakterize eden kişilik özelliklerine uyacak ve bunları doğrulayacak şekilde değiştirebilir; değerlerden ileri gelen öncelikler, değerlerle tutarlı davranışlar doğurabilir ve bu davranışlar zamanla bireyin kişiliği olarak algılanır.

McCrea ve diğerleri (2000) ise kişilik özelliklerinin işleyişinde, çevresel faktörlerin önemli ölçüde etkili olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda kişilik; birçok beceri, değer, tutum ve kimlik dizisini biçimlendirmektedir. Bunun yanında Roccas vd. (2002) kişilik gelişimi üzerinde değerlerin etkisinin de yadsınamaz olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak kişilik özellikleri ve değerler kavramsal ve deneysel olarak birbirinden farklıdır. Ancak her ikisi de psikolojik bir yapıdır. Kişilik özellikleri ve değerler, birbirini ne asimile etmekte ne de kapsamaktadır. Kişilik özellikleri bireyin neye benzediğine; değerler ise bireyin neye önem verdiğiine işaret etmektedir. Kişilik, bireyin çok daha az bilişsel kontrolü olduğu davranışlarında; değer ise daha istemli kontrol edilebilen davranışlar üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğuna dair çeşitli kanıtlar mevcuttur.

Kişilik ve değerler arasında birkaç farklılık bulunmaktadır. Değerler, kişilikten farklı bir değerlendirme bileşeni içermektedir. Değerler, yapılması gerektiğine inanılan şeylerle ilgili iken kişilik doğal olarak yapmakta olunan şeylerle ilgilidir. Kişilik özellikleri birbiri ile çatışmaz, ancak bazı bireyler diğerlerini takip etme pahasına değerleriyle çatışmaktadır (Parks ve Guay, 2009:677). Kişilik ile değerlerin ilişkili olmasına rağmen değerler genellikle daha belirgin ve davranışsal eğilimlerden çok inanç sistemleri olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda bazı inançlar veya değerler bir bireyin kişiliği hakkında çok fazla şey söylememekte ve her zaman değerler ile tutarlı eylemler sergilenmeyebilmektedir (Robbins ve Judge, 2015). Aynı zamanda değerler, kişilik özelliklerine göre daha esnek bir yapıdadır. Bütün bu farklılıklara rağmen yine de kişilik özellikleri ve değerler kavramları arasında uygulamada ayırım yapmak zordur. Örneğin, hoşgörülü bir birey, yardımseverliğin değer türüne karar



verebilir. Aynı şekilde, doğal olarak meraklı olan bir bireyin, bireylerin merak etmesinin önemli olduğuna karar verebilir. Ayrıca, her iki kavramın da karar verme, motivasyon, tutum ve diğer davranışları etkilemesi ortak bir özellik olarak düşünülmektedir (Parks ve Guay, 2009:678).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modellerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama türüne uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmada ortaokullarda çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Tarama modelleri, daha önce ya da halihazırda devam etmekte olan bir durumu değişiklik olmadan olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olaylar, bireyler veya nesnelere, koşulları değiştirilmeksizin var oldukları biçimleriyle ortaya konmaya çalışılır. Ortaya konulurken bir değişiklik oluşturma veya etkide bulunma uğraşı yoktur. Belirlenmek, bulunmak istenen şey halihazırda oradadır. Araştırma sürecinde gerekli olan eylem uygun bir şekilde gözleyip saptayabilmektir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama iki türlü yapılmaktadır. Bunlardan korelasyon türü ilişki taraması kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte değişme gösteriyorsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2004). Korelasyon araştırmaların olgu, özellik ve durumlar (değişkenler) arasında korelasyonların ortaya konması ve söz konusu korelasyonların güçlerinin saptanmasında etkilidir. Korelasyonel modeller, elde edilen korelasyonlar daha kompleks araştırmalar için ipuçları verebilen önemli araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında, İstanbul İli, Avcılar İlçesi'nde devlet ortaokulları bünyesinde görev yapan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Avcılarda 18 ortaokul ve 873 öğretmen bulunmaktadır. Bu evren içinden basit seçkisiz olarak (random) küme örnekleme modeli uygulanmıştır.

Random örnekleme modellerinde evren içinde yer alan her birimin örneklem içinde yer alma olasılığı bağımsızdır ve diğer birimlere de eşittir. Random örnekleme

modelleri örneklemin içinde geldiği evreni temsil kabiliyeti açısından en iyi ve geçerli modellerdir. Araştırmadaki evren göz önüne alındığında minimum örneklem büyüklüğü 267 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2016).

Örnekleme sürecinde küme örnekleme yollarından oransız küme örnekleme yapılmıştır. Oransız küme örnekleme, evrende çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçtaki kümeler üzerinden yapılmaktadır. Bu araştırmada her bir ortaokul bir küme olarak tanımlanmıştır. Her kümenin evrende ya da alt evrende seçilme şansı eşittir (Karasar, 2004:114-115). Bu bilgiler ışığında evrende bulunan 18 ortaokuldan oransız küme örnekleme yolu ile 13 ortaokul ve 296 öğretmen alınarak örneklem grubu oluşturulmuştur. Örnekleme oluşturan okulların %72'sine ve örneklem grubundaki öğretmenlerin %34'üne ulaşılmıştır.

**Tablo 3.2.1: Ortaokul Öğretmenlerinin Demografik Yapısına İlişkin Betimleyici Değerler**

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	%
Yaş	21-30	129	43.6
	31-40	128	43.2
	41-50	27	9.1
	51+	12	4.1
	Toplam	296	100.0
Cinsiyet	Kadın	192	64.9
	Erkek	104	35.1
	Toplam	296	100.0
Medeni Durum	Evli	188	63.5
	Bekar	108	36.5
	Toplam	296	100.0
Mesleki Kıdem	1-5	118	39.9
	6-15	133	44.9
	16-25	35	11.8
	26+	10	3.4
	Toplam	296	100.0
Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdem	1-5	259	87.5
	6-15	28	9.5
	16-25	5	1.7
	26+	4	1.4
	Toplam	296	100.0

<b>Branş</b>	Sözel	154	52.0
	Sayısal	79	26.7
	Diğerleri	63	21.3
	Toplam	296	100.0
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	273	92.2
	Yüksek lisans	23	7.8
	Toplam	296	100.0
<b>Görev</b>	Öğretmen	274	92.6
	Yönetici	22	7.4
	Toplam	296	100.0

Tablo 3.2.1’de örnekleme oluşturan öğretmen grubuna ait demografik bilgilerin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin 192’si (%64.9) kadın, 104’ü (%35.1) erkek ve 188’i (%63.5) evli, 108’i (%36.5) bekarıdır. Örnekleme grubundakilerin 274’ü (%92.6) öğretmen ve 22’si (%7.8) yönetici görevindedir. Araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerden 273’ü (%92.2) lisans ve 23’ü (%7.8) ise yüksek lisans eğitimine sahiptir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, verileri elde etmek amacıyla 3 bölümden oluşturulan veri toplama araçları kullanılmıştır. Demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş kişisel bilgi formu, kişilik özelliklerini belirlemek için “ACL (Sıfat Tarama Listesi)” ölçeği ve değer tercihlerini belirlemek amacıyla “Schwartz Değerler Tercihi” ölçeği yer almaktadır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, ortaokul öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve görev olarak demografik ve mesleki özelliklerini tespit etmeye yönelik 8 sorudan meydana gelmektedir.

#### 3.3.2. ACL (Sıfat Tarama Listesi)

Araştırmanın sürekli değişkenlerinden biri kişilik özellikleridir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesinde Gough ve Heilbrun tarafından 1952’de geliştirilen Adjective Check List (Sıfat Tarama Listesi) kullanılmıştır. ACL ölçeği, Savran

tarafından 1992’de Türkçe’ye uyarlanmış, geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışmaları yapılmış ve en son hali 1993 versiyonudur. ACL (Sıfat Tarama Listesi), alanında uzman niteliği taşıyan akademisyenlerce Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Dilsel Eşdeğerliliğini kanıtlamak amacıyla İngilizce ve Türkçe versiyonları, İngilizce ve Türkçeyi çok iyi bilen akademisyenlere uygulanmış ve tek tek sıfat bazında analizleri yapılarak testin Türkçe versiyona uygunluğu ispatlanmıştır. Test 300 sıfattan, 6 temel alt ölçekten ve 24 özel kişilik özelliğinden oluşmaktadır. Testte yer alan 24 özel kişilik özelliği; başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat, yakınlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş, oto kontrol, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcılık, askeri liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, 300 sıfat içerisinden istedikleri sayıda kendilerini tanımladığını düşündükleri sıfatları işaretleyebilmektedir. ACL (Sıfat Tarama Listesi), test- tekrar test yapılarak elde edilmiş ve elde edilen t ilişki katsayısı bütün alt testler için istatistiksel açıdan anlamlı çıkmıştır. Alt testlerin ortalama ilişki değeri 0.78’dir. 300 kişilik çeşitli meslek gruplarından oluşan bir örneklem ile iç tutarlık çalışması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı ortalamaları 0.93 bulunmuştur. Bu sonucun ardından testteki her bir sıfat için çeşitli madde analizleri yapılmış ve bazı maddelerin işlerliklerinin olmadıkları görülmüştür. Daha sonra testte gerekli değişikliklerin yapılması ile oluşturulan ikinci bir çalışma ile testteki tüm sıfatların işlerlikte olduğu tespit edilmiştir (Savran ve Balcı, 2018). Bununla birlikte Ekşi ve Otrar (2001) da ölçekle ilgili güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapmış ve ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeğinin, Türkiye koşullarında güvenlikle kullanılabilecek bir araç olduğunu kabul etmişlerdir.

### **3.3.3. Schwartz Değerler Tercih**

Araştırmanın sürekli değişkenlerinden diğeri değer tercihidir. Öğretmenlerin değer tercihlerinin belirlenmesinde Prof. Shalom Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “Schwartz Değerler Tercih” ölçeği kullanılmıştır. Daha önce birçok Türk araştırmacı tarafından gerekli uyarlamalar yapılarak tercüme edilmiş, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılmasının ardından ölçeğin sosyal bilim araştırmaları için güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu sonucuna varmışlardır (Bacanlı, 1999; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:74; Atay, 2003:94-95; Harcar, 2005; Demirutku, 2007:171-172; Demirutku ve Sümer, 2010:23-24). Bu çalışmada Schwartz Değerler Tercih ölçeğinin Dirilen ve Demirutku (2012) tarafından yapılan

tercümesi, Prof. Schwartz tarafından elektronik mesaj yoluyla gönderilmiş ve ölçek bu hali ile uygulanmıştır.

Schwartz Değerler Tercihi ölçeği Schwartz ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada Türkiye'nin de içinde olduğu 10 ülkede gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye'deki örnekleme kafeteryada bulunan öğrencilerden oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin tercüme edilen versiyonları en ince ayrıntısına kadar kontrol edilerek ölçek en iyi şekilde ortaya konulana kadar işleme alınarak tekrarlanmış ve ölçeğin son haline ulaşılmıştır. Ölçeğin maddelerinde cümlelerin yer alması, katılımcıların bazen benzer anlam taşıyan maddelere farklı yanıtlar vermesi sonucu oluşan sorunu ortadan kaldırmaktadır. Aynı zamanda Schwartz ve arkadaşları (2012) çalışmalarında ölçekte daha az veri kaybı olması bakımından 6 dereceli puanlamanın olması gerektiği sonucuna varmışlardır. Tüm bu verilen bilgiler ışığında Schwartz ve arkadaşlarının (2012) geliştirdiği Schwartz Değerler Tercihi ölçeğinin kullanılması uygun görülmüştür.

Schwartz Değerler Tercihi ölçeği 57 maddeden ve 10 değer tipinden oluşmaktadır. Bu değer tipleri güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özyönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, ölçekte verilen her bir tarifi okuyacak ve o tarifteki kişinin kendisine ne kadar benzeyip benzemediğine göre 1 (bana hiç benzemiyor), 2 (bana benzemiyor), 3 (bana çok az benziyor), 4 (bana az benziyor), 5 (bana benziyor) ve 6 (bana çok benziyor) olarak altılı derecelendirmede nereye denk geldiğini işaretlemektedir. Araştırmada her bir değer aritmetik ortalaması sonucu, öğretmenlerin hayatlarını yönlendirme konusunda en fazla önem verdikleri değerler ortaya konmaktadır.

#### **3.4. Verilerin Toplanması**

Ölçek, 2017–2018 Eğitim Öğretim yılında İstanbul İli, Avcılar İlçesi'nde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan 450 öğretmene uygulanmıştır. 365 adedi geri dönmüş, 69'u eksik veya boş olduğundan analiz dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 296'sıyla veriler elde edilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "ACL Sıfat Tarama Listesi" ve "Schwartz Değerler Tercihi" ölçeklerinin birleştirilmesiyle elde edilmiştir. Uygulama öncesi ölçeği geliştiren kişiler ve uygulama yapılacak kurumlardan gerekli

izinler alınmış olup, Ek 2 ve Ek 3'te sunulmuştur. Bir ölçeğin uygulama süresi yaklaşık olarak 10 dakika kadardır.

### 3.5. Verilerin çözümü ve yorumlanması

İstatistiksel çözümlenmelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan Schwartz Değerler Tercihi ölçeği ve ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği bilgisayar ortamında puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve göreve ilişkin değerlendirmesi ile kişilik özellikleri ve değer tercihlerinin arasındaki ilişkiye dair değerlendirme) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam puanları için  $\bar{x}$ , ss ve  $Sh_{\bar{x}}$  değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde Bir Örneklem Kolmogorov Smirnov analizi ile Tablo 3.5.1.a, Tablo 3.5.1.b, Tablo 3.5.1.c, Tablo 3.5.2.a ve Tablo 3.5.2.b'de görüldüğü üzere normallik denetlenmiş, dağılımların özelliklerine göre alternatif parametrik ve parametrik olmayan analiz teknikleri uygulanmıştır.

**Tablo 3.5.1.a: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeğinin Bazı Alt Boyutlar İçin Normallik Analizi Sonuçları – 1**

Kişilik Özellikleri	ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği								
	Alt Boyutlar	Başarma	Başatlık	Sebat	Düzen	Duyguları Anlama	Şefkat	Yakınlık	Karşı Cinsle İlişki
N		269	269	269	269	269	269	269	269
Normal	$\bar{x}$	49.93	50.75	50.66	51.24	50.92	53.96	49.91	47.87
Parametreler	ss	10.51	9.95	10.51	10.10	9.79	10.29	10.47	10.12
K.-Smimov Z		.69	1.43	1.33	.95	1.07	1.31	.98	1.13
p		.721	.033	.057	.332	.204	.066	.298	.159

Tablo 3.5.1.a’da sunulduğu gibi, ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği puanlarının normal dağılımdan olan farklılığının anlamlılığını belirlemek amacıyla bir örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. İşlemin ardından dağılımın başatlık alt boyutu için normal standart dağılımdan farkı manidar bulunmazken ( $z=1.43$ ;  $p<.05$ ). Bunun aksine başarıma ( $z=.69$ ;  $p>.05$ ), sebat ( $z=1.33$ ;  $p>.05$ ), düzen ( $z=.95$ ;  $p>.05$ ), duyguları anlama ( $z=1.07$ ;  $p>.05$ ), şefkat ( $z=1.31$ ;  $p>.05$ ), yakınlık ( $z=.98$ ;  $p>.05$ ) ve karşı cinsle ilişki ( $z=1.13$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 3.5.1.b: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeğinin Bazı Alt Boyutlar İçin Normallik Analizi Sonuçları – 2**

Kişilik Özellikleri		ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği							
		Gösteriş	Bağımsızlık	Saldırganlık	Değişiklik	İlgi Görme	Kendini Suçlama	Uyarlık	Danışmaya Hazır Oluş
N		269	269	269	269	269	269	269	269
Normal	$\bar{x}$	49.63	46.81	49.13	49.77	47.21	51.48	52.92	50.25
Parametreler	$ss$	8.94	9.81	9.23	9.85	10.45	10.58	9.96	11.06
K.-Smirnov Z		1.02	1.37	.91	1.52	1.28	1.00	.99	1.04
p		.249	.048	.385	.020	.075	.272	.278	.226

Tablo 3.5.1.b’de görüldüğü üzere, ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği puanlarının normal dağılımdan olan farklılığının anlamlılığını belirlemek amacıyla bir örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. İşlemin ardından bağımsızlık ( $z=1.37$ ;  $p<.05$ ) ve değişiklik ( $z=1.52$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarının normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur. Bunun aksine gösteriş ( $z=1.02$ ;  $p>.05$ ), saldırganlık ( $z=.91$ ;  $p>.05$ ), ilgi görme ( $z=1.28$ ;  $p>.05$ ), kendini suçlama ( $z=1.00$ ;  $p>.05$ ), uyarlık ( $z=.99$ ;  $p>.05$ ) ve danışmaya hazır oluş ( $z=1.04$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır.



**Tablo 3.5.1.c: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeğinin Bazı Alt Boyutlar İçin Normallik Analizi Sonuçları – 3**

Kişilik Özellikleri		ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği							
		Oto Kontrol	Özgüven	Kişisel Uyum	İdeal Benlik	Yaratıcılık	Askeri Liderlik	Erkeksi Özellik	Kadınısı Özellik
N		269	269	269	269	269	269	269	269
Normal	$\bar{x}$	50.29	48.85	49.04	51.31	50.11	49.32	45.66	49.11
Parametreler	<i>ss</i>	9.11	9.79	9.41	10.53	10.49	8.42	10.72	13.45
K.-Smirnov Z		1.26	.97	.90	1.34	1.13	1.17	1.25	.89
p		.084	.303	.396	.056	.155	.131	.089	.410

Tablo 3.5.1.c’de görüldüğü üzere, ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği puanlarının normal dağılımdan olan farklılığının anlamlılığını belirlemek amacıyla bir örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. İşlemin ardından oto kontrol ( $z=1.26$ ;  $p>.05$ ), özgüven ( $z=.97$ ;  $p>.05$ ), kişisel uyum ( $z=.90$ ;  $p>.05$ ), ideal benlik ( $z=.56$ ;  $p>.05$ ), yaratıcılık ( $z=1.13$ ;  $p>.05$ ), askeri liderlik ( $z=1.17$ ;  $p>.05$ ), erkeksi özellik ( $z=1.25$ ;  $p>.05$ ) ve kadınısı özellik ( $z=.89$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 3.5.2.a: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeğinin Bazı Boyutları İçin Normallik Analizi Sonuçları – 1**

Değerler		Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği				
Alt Boyutlar		Özyönelim	Uyarılma	Hazcılık	Başarı	Güç
N		269	269	269	269	269
Normal Parametreler	$\bar{x}$	13.80	14.98	15.24	21.52	31.95
	<i>ss</i>	2.69	2.42	2.06	5.88	3.49
K.-Smirnov Z		2.68	2.17	2.33	2.82	1.05
p		.000	.000	.000	.000	.221

Tablo 3.5.2.a’da gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği puanlarının normal dağılımdan olan farklılığının anlamlılığını belirlemek amacıyla bir örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. İşlemin ardından özyönelim ( $z=2.68$ ;  $p<.001$ ), uyarılma ( $z=2.17$ ;  $p<.001$ ), hazcılık ( $z=2.33$ ;  $p<.001$ ) ve başarı ( $z=2.82$ ;  $p<.001$ ) alt boyutları için normal dağılımdan farklılık anlamlı bulunmuştur. Bunun aksine güç alt boyutundan elde edilen puanların normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ( $z=1.05$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 3.5.2.b: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeğinin Bazı Boyutları İçin Normallik Analizi Sonuçları – 2**

Değerler		Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği				
Alt Boyutlar		Güvenlik	Uyum	Geleneksellik	Yardımsızlık	Evrensellik
N		269	269	269	269	269
Normal Parametreler	$\bar{x}$	29.16	27.89	32.55	47.97	13.80
	<i>ss</i>	4.14	4.82	3.31	4.84	2.69
K.-Smirnov Z		2.50	2.30	2.20	2.55	1.85
p		.000	.000	.000	.000	.002

Tablo 3.5.2.b’de gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği puanlarının normal dağılımdan olan farklılığının anlamlılığını belirlemek amacıyla bir örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. İşlemin ardından güvenlik ( $z=2.50$ ;  $p<.001$ ), uyum ( $z=2.30$ ;  $p<.001$ ), geleneksellik ( $z=2.20$ ;  $p<.001$ ), yardımseverlik ( $z=2.55$ ;  $p<.001$ ) ve evrensellik ( $z=1.85$ ;  $p<.01$ ) alt boyutlarının normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur.

Normallik denetiminin ardından uygulanan analizler aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Örneklem grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) alt boyut puanlarının cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *ilişkisiz grup t testi*,
2. Örneklem grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek boyutlu varyans analizi (ANOVA)*,
3. Örneklem grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) alt boyut puanlarının görev değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için Mann Whitney-U Testi,
4. Örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının yaş, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için *Kruskal Wallis-H testi*,
5. Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *Mann Whitney-U testi*,
6. Örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için *ilişkisiz grup t testi*,
7. Örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için *tek boyutlu varyans analizi (ANOVA)*,
8. Örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının eğitim durumu ve görev değişkenlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için *Mann Whitney-U testi*,

9. Örneklem grubunun kişilik özellikleri ile değer tercihlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi gerçekleştirilmiştir.

Bu işlemlerin ardından veriler bilgisayar programıyla analiz edilmiş, manidarlıklar en az  $p < .05$  düzeyinde incelenmiş, diğer manidarlık düzeyleri (.01 ve .001) ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın hipotezlerine uygun biçimde tablolar şeklinde verilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, uygulamaların gerçekleştirildiği grubun kişisel özelliklerini (kişilik özellikleri ve değer tercihlerinin arasındaki ilişkiye dair değerlendirmesi ile yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve göreve ilişkin değerlendirmesi) tanımlayıcı dağılımlar (frekans ve yüzde), ardından da kullanılan ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin ortalama ( $\bar{x}$ ) ve sapma (ss) değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

#### **4.1. Örneklem Grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği ve Schwartz Değerler Tercih Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Bu bölümde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ve Schwartz Değerler Tercih ölçeklerinden aldıkları puanların frekans, aritmetik ortalama ve ss değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 4.1.1: Örneklem Grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler**

<b>Boyutlar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Başarma	296	49.93	10.51
Başatlık	296	50.75	9.95
Sebat	296	50.66	10.51
Düzen	296	51.24	10.10
Duyguları Anlama	296	50.92	9.79
Şefkat	296	53.96	10.29
Yakınlık	296	49.91	10.47
Karşı Cinsle İlişki	296	47.87	10.12
Gösteriş	296	49.63	8.94
Bağımsızlık	296	46.81	9.81
Saldırganlık	296	49.13	9.23
Değişiklik	296	49.77	9.85
İlgi Görme	296	47.21	10.45
Kendini Suçlama	296	51.48	10.58
Uyarlık	296	52.92	9.96
Danışmaya Hazır Oluş	296	50.25	11.06
Oto Kontrol	296	50.29	9.12
Özgüven	296	48.85	9.79
Kişisel Uyum	296	49.04	9.41
İdeal Benlik	296	51.31	10.53
Yaratıcılık	296	50.11	10.49
Askeri Liderlik	296	49.32	8.42
Erkeksi Özellikler	296	45.66	10.72
Kadımsı Özellikler	296	49.11	13.45

Buradan ortalama ve sapma değerleri başarma  $\bar{x}=49.93$ ,  $ss=10.51$ ; başatlık  $\bar{x}=50.75$ ,  $ss=9.95$ ; sebat  $\bar{x}=50.66$ ,  $ss=10.51$ ; düzen  $\bar{x}=51.24$ ,  $ss=10.10$ ; duyguları anlama  $\bar{x}=50.92$ ,  $ss=9.79$ ; şefkat  $\bar{x}=53.96$ ,  $ss=10.29$ ; yakınlık  $\bar{x}=49.91$ ,  $ss=10.47$ ; karşı cinsle ilişki  $\bar{x}=47.87$ ,  $ss=10.12$ ; gösteriş  $\bar{x}=49.63$ ,  $ss=8.94$ ; bağımsızlık  $\bar{x}=46.81$ ,  $ss=9.81$ ; saldırganlık  $\bar{x}=49.13$ ,  $ss=9.23$ ; değişiklik  $\bar{x}=49.77$ ,  $ss=9.85$ ; ilgi görme  $\bar{x}=47.21$ ,  $ss=10.45$ ; kendini suçlama  $\bar{x}=51.48$ ,  $ss=10.58$ ; uyarlık  $\bar{x}=52.92$ ,  $ss=9.96$ ; danışmaya hazır oluş  $\bar{x}=50.25$ ,  $ss=11.06$ ; oto kontrol  $\bar{x}=50.29$ ,  $ss=9.12$ ; özgüven  $\bar{x}=48.85$ ,  $ss=9.79$ ; kişisel uyum  $\bar{x}=49.04$ ,  $ss=9.41$ ; ideal benlik  $\bar{x}=51.31$ ,  $ss=10.53$ ; yaratıcılık  $\bar{x}=50.11$ ,  $ss=10.49$ ; askeri liderlik  $\bar{x}=49.32$ ,  $ss=8.42$ ; erkeksi özellikler  $\bar{x}=45.66$ ,  $ss=10.72$ ; kadımsı özellikler için de  $\bar{x}=49.11$ ,  $ss=13.45$  olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4.1.2: Örneklem Grubunun Schwartz Değerler Tercih Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Betimsel Değerler**

<b>Boyutlar</b>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Özyönelim	296	30.56	3.50
Uyarılma	296	13.80	2.69
Hazcılık	296	14.98	2.42
Başarı	296	15.24	2.06
Güç	296	21.52	5.88
Güvenlik	296	31.95	3.49
Uyum	296	29.16	4.14
Geleneksellik	296	27.89	4.82
Yardımsellik	296	32.55	3.31
Evrensellik	296	47.97	4.84

Tablo 4.1.2’de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercih Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar gösterilmiştir. Buna göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri özyönelim  $\bar{x}=30.56$ ,  $ss=3.50$ ; uyarılma  $\bar{x}=13.80$ ,  $ss=2.70$ ; hazcılık  $\bar{x}=14.98$ ,  $ss=2.42$ ; başarı  $\bar{x}=15.24$ ,  $ss=2.06$ ; güç  $\bar{x}=21.52$ ,  $ss=5.88$ ; güvenlik  $\bar{x}=31.95$ ,  $ss=3.49$ ; uyum  $\bar{x}=29.16$ ,  $ss=4.14$ ; geleneksellik  $\bar{x}=27.89$ ,  $ss=4.82$ ; yardımsellik  $\bar{x}=32.55$ ,  $ss=3.31$ ; evrensellik  $\bar{x}=47.97$ ,  $ss=4.84$  olarak hesaplanmıştır.

#### **4.2. Örneklem Grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği ile Schwartz Değerler Tercih Ölçeği Arasındaki İlişkilere Yönelik Elde Edilen Bulgular**

Bu bölümde örneklem grubundaki öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihlerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.2.1: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Özyönelim Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Özyönelim Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	.177	.002
Başatlık	296	.245	.000
Sebat	296	-.024	.000
Düzen	296	-.033	.576
Duyguları Anlama	296	.012	.835
Şefkat	296	-.003	.958
Yakınlık	296	.084	.150
Karşı Cinsle İlişki	296	.158	.006
Gösteriş	296	.225	.000
Bağımsızlık	296	.321	.000
Saldırganlık	296	.223	.000
Değişiklik	296	.218	.000
İlgi Görme	296	-.205	.000
Kendini Suçlama	296	-.316	.000
Uyarlık	296	-.296	.000
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.155	.008
Oto Kontrol	296	-.195	.001
Özgüven	296	.238	.000
Kişisel Uyum	296	.055	.346
İdeal Benlik	296	.181	.002
Yaratıcılık	296	.283	.000
Askeri Liderlik	296	.084	.148
Erkeksi Özellikler	296	.191	.001
Kadınsı Özellikler	296	-.001	.980

Tablo 4.2.1’de görüldüğü üzere. Schwartz Değerler Tercihi ölçeği Özyönelim alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler ölçeği özyönelim alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başarma ( $r=.177$ ;  $p<.01$ ), başatlık ( $r=.245$ ;  $p<.001$ ), karşı cinsle ilişki ( $r=.158$ ;  $p<.01$ ), gösteriş ( $r=.225$ ;  $p<.001$ ), bağımsızlık ( $r=.321$ ;  $p<.001$ ), saldırganlık ( $r=.223$ ;  $p<.001$ ), değişiklik ( $r=.218$ ;  $p<.001$ ), özgüven ( $r=.238$ ;  $p<.001$ ), ideal benlik ( $r=.181$ ;  $p<.01$ ), yaratıcılık ( $r=.283$ ;  $p<.001$ ) ve erkeksi özellik alt boyutu ( $r=.191$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde; sebat ( $r=-.027$ ;  $p<.001$ ), ilgi görme ( $r=-.205$ ;  $p<.001$ ), kendini suçlama ( $r=-.316$ ;  $p<.001$ ), uyarlık ( $r=-.296$ ;  $p<.001$ ), danışmaya hazır oluş ( $r=-.155$ ;  $p<.01$ ) ve



oto kontrol alt boyutu ( $r=-.195$ ;  $p<.01$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.2.2: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Uyarılma Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	.253	.000
Başatlık	296	.253	.000
Sebat	296	.018	.763
Düzen	296	-.056	.335
Duyguları Anlama	296	-.073	.208
Şefkat	296	-.019	.746
Yakınlık	296	.051	.386
Karşı Cinsle İlişki	296	.183	.002
Gösteriş	296	.274	.000
Bağımsızlık	296	.271	.000
Saldırganlık	296	.235	.000
Değişiklik	296	.237	.000
İlgi Görme	296	-.158	.007
Kendini Suçlama	296	-.355	.000
Uyarılık	296	-.383	.000
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.151	.009
Oto Kontrol	296	-.269	.000
Özgüven	296	.281	.000
Kişisel Uyum	296	-.038	.516
İdeal Benlik	296	.218	.000
Yaratıcılık	296	.317	.000
Askeri Liderlik	296	.063	.284
Erkeksi Özellikler	296	.171	.003
Kadmsı Özellikler	296	-.093	.109

Tablo 4.2.2’de gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği uyarılma alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercihi ölçeği uyarılma alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başarma ( $r=.253$ ;  $p<.001$ ), başatlık ( $r=.253$ ;  $p<.001$ ), karşı cinsle ilişki ( $r=.183$ ;  $p<.01$ ), gösteriş ( $r=.274$ ;  $p<.001$ ), bağımsızlık ( $r=.271$ ;  $p<.001$ ), saldırganlık ( $r=.235$ ;  $p<.001$ ), değişiklik ( $r=.237$ ;  $p<.001$ ), özgüven ( $r=.281$ ;  $p<.001$ ), ideal benlik ( $r=.218$ ;  $p<.001$ ),

yaratıcılık ( $r=.317$ ;  $p<.001$ ) ve erkeksi özellik alt boyutu ( $r=.171$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde; ilgi görme ( $r=-.158$ ;  $p<.01$ ), kendini suçlama ( $r=-.355$ ;  $p<.001$ ), uyarılık ( $r=-.383$ ;  $p<.001$ ), danışmaya hazır oluş ( $r=-.151$ ;  $p<.01$ ) ve oto kontrol alt boyutu ( $r=-.269$ ;  $p<.001$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.2.3: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Hazcılık Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	.112	.055
Başatlık	296	.176	.002
Sebat	296	-.118	.042
Düzen	296	-.206	.000
Duyguları Anlama	296	-.082	.160
Şefkat	296	.103	.078
Yakınlık	296	.105	.072
Karşı Cinsle İlişki	296	.357	.000
Gösteriş	296	.295	.000
Bağımsızlık	296	.191	.001
Saldırganlık	296	.229	.000
Değişiklik	296	.370	.000
İlgi Görme	296	.062	.289
Kendini Suçlama	296	-.118	.042
Uyarılık	296	-.156	.007
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.260	.000
Oto Kontrol	296	-.214	.000
Özgüven	296	.192	.001
Kişisel Uyum	296	-.058	.319
İdeal Benlik	296	.047	.420
Yaratıcılık	296	.184	.001
Askeri Liderlik	296	-.002	.978
Erkeksi Özellikler	296	.064	.271
Kadmsı Özellikler	296	.204	.000

Tablo 4.2.3'te gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği hazcılık alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercihi ölçeği hazcılık alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başatlık ( $r=.176$ ;  $p<.01$ ), karşı cinsle

ilişki ( $r=.357$ ;  $p<.001$ ), gösteriş ( $r=.295$ ;  $p<.001$ ), bağımsızlık ( $r=.191$ ;  $p<.01$ ), saldırganlık ( $r=.229$ ;  $p<.001$ ), değişiklik ( $r=.270$ ;  $p<.001$ ), özgüven ( $r=.192$ ;  $p<.01$ ), yaratıcılık ( $r=.184$ ;  $p<.01$ ) ve kadınsı özellik alt boyutu ( $r=.204$ ;  $p<.001$ ) arasında pozitif yönde; sebat alt boyutu ( $r=-.118$ ;  $p<.05$ ), düzen ( $r=-.206$ ;  $p<.001$ ), kendini suçlama ( $r=-.118$ ;  $p<.05$ ), uyarlık ( $r=-.156$ ;  $p<.01$ ), danışmaya hazır oluş ( $r=-.260$ ;  $p<.001$ ) ve oto kontrol alt boyutu ( $r=-.214$ ;  $p<.001$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.2.4: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Başarı Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Başarı Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	.217	.000
Başatlık	296	.066	.257
Sebat	296	.093	.110
Düzen	296	.016	.790
Duyguları Anlama	296	-.042	.467
Şefkat	296	-.019	.739
Yakınlık	296	-.006	.924
Karşı Cinsle İlişki	296	.077	.118
Gösteriş	296	.020	.726
Bağımsızlık	296	.030	.610
Saldırganlık	296	.136	.019
Değişiklik	296	-.001	.984
İlgi Görme	296	.095	.104
Kendini Suçlama	296	-.065	.263
Uyarlık	296	-.045	.440
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.046	.432
Oto Kontrol	296	-.073	.213
Özgüven	296	.101	.081
Kişisel Uyum	296	-.062	.286
İdeal Benlik	296	.049	.405
Yaratıcılık	296	.093	.111
Askeri Liderlik	296	.026	.655
Erkeksi Özellikler	296	.072	.214
Kadımsı Özellikler	296	.081	.165

Tablo 4.2.4'te gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği başarı alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının tespiti için

yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercihi ölçeği başarı alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başarıma alt boyutu ( $r=.217$ ;  $p<.001$ ) ve saldırganlık alt boyutu ( $r=.136$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü anlamlılık belirlenmiştir. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.2.5: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Güç Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Güç Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarıma	296	.079	.175
Başatlık	296	.035	.548
Sebat	296	-.050	.389
Düzen	296	.005	.928
Duyguları Anlama	296	-.101	.083
Şefkat	296	-.097	.096
Yakınlık	296	-.098	.091
Karşı Cinsle İlişki	296	.001	.981
Gösteriş	296	-.027	.638
Bağımsızlık	296	-.012	.834
Saldırganlık	296	.082	.160
Değişiklik	296	-.024	.675
İlgi Görme	296	.037	.522
Kendini Suçlama	296	-.116	.046
Uyarlık	296	-.085	.143
Danışmaya Hazır Oluş	296	.023	.688
Oto Kontrol	296	-.079	.173
Özgüven	296	-.008	.895
Kişisel Uyum	296	-.099	.088
İdeal Benlik	296	.013	.828
Yaratıcılık	296	.017	.772
Askeri Liderlik	296	-.044	.454
Erkeksi Özellikler	296	.076	.192
Kadımsı Özellikler	296	-.109	.060

Tablo 4.2.5'te gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği güç alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercihi ölçeği güç alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kendini suçlama alt boyutu ( $r=-.116$ ;  $p<.05$ )

arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.2.6: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Güvenlik Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	.070	.233
Başatlık	296	.041	.477
Sebat	296	-.014	.806
Düzen	296	.001	.990
Duyguları Anlama	296	.038	.519
Şefkat	296	.051	.382
Yakınlık	296	-.008	.896
Karşı Cinsle İlişki	296	.000	.997
Gösteriş	296	-.012	.834
Bağımsızlık	296	-.045	.441
Saldırganlık	296	.074	.203
Değişiklik	296	-.033	.575
İlgi Görme	296	.107	.066
Kendini Suçlama	296	.040	.498
Uyarlık	296	.068	.243
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.021	.717
Oto Kontrol	296	.017	.774
Özgüven	296	.018	.753
Kişisel Uyum	296	-.009	.873
İdeal Benlik	296	-.026	.661
Yaratıcılık	296	-.037	.524
Askeri Liderlik	296	.033	.570
Erkeksi Özellikler	296	.024	.678
Kadınsı Özellikler	296	.149	.010

Tablo 4.2.6’da gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği güvenlik alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercihi ölçeği güvenlik alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kadınsı özellikler alt boyutu ( $r = .149$ ;  $p < .05$ ) arasında pozitif yönlü anlamlılık belirlenmiştir. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.2.7: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Uyum Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Uyum Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	.039	.501
Başatlık	296	-.078	.178
Sebat	296	.083	.156
Düzen	296	.102	.080
Duyguları Anlama	296	.097	.097
Şefkat	296	.154	.008
Yakınlık	296	.085	.143
Karşı Cinsle İlişki	296	-.077	.185
Gösteriş	296	-.204	.000
Bağımsızlık	296	-.171	.003
Saldırganlık	296	-.136	.020
Değişiklik	296	-.104	.075
İlgi Görme	296	.177	.044
Kendini Suçlama	296	.129	.026
Uyarlık	296	.151	.009
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.045	.441
Oto Kontrol	296	.116	.047
Özgüven	296	-.055	.344
Kişisel Uyum	296	.081	.162
İdeal Benlik	296	.044	.450
Yaratıcılık	296	-.099	.089
Askeri Liderlik	296	.090	.124
Erkeksi Özellikler	296	-.033	.570
Kadımsı Özellikler	296	.106	.069

Tablo 4.2.7’de gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği uyum alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercihi ölçeği uyum alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği şefkat ( $r=.154$ ;  $p<.01$ ), ilgi görme ( $r=.177$ ;  $p<.05$ ), kendini suçlama ( $r=.129$ ;  $p<.05$ ), uyarlık ( $r=.151$ ;  $p<.01$ ) ve oto kontrol alt boyutu ( $r=.116$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönde; gösteriş ( $r=-.204$ ;  $p<.001$ ), bağımsızlık ( $r=-.171$ ;  $p<.01$ ) ve saldırganlık alt boyutu ( $r=-.136$ ;  $p<.05$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.2.8: Schwartz Değerler Tercih Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercih Ölçeği Geleneksellik Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	-.017	.765
Başatlık	296	-.068	.241
Sebat	296	.078	.181
Düzen	296	.112	.055
Duyguları Anlama	296	.063	.282
Şefkat	296	.106	.069
Yakınlık	296	-.033	.567
Karşı Cinsle İlişki	296	-.118	.043
Gösteriş	296	-.222	.000
Bağımsızlık	296	-.229	.000
Saldırganlık	296	-.075	.197
Değişiklik	296	-.290	.000
İlgi Görme	296	.100	.087
Kendini Suçlama	296	.083	.154
Uyarlık	296	.142	.014
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.084	.150
Oto Kontrol	296	.109	.062
Özgüven	296	-.061	.295
Kişisel Uyum	296	.039	.503
İdeal Benlik	296	-.035	.544
Yaratıcılık	296	-.219	.000
Askeri Liderlik	296	.071	.221
Erkeksi Özellikler	296	.024	.678
Kadmsı Özellikler	296	-.066	.257

Tablo 4.2.8’de gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercih ölçeği geleneksellik alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığının tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercih ölçeği geleneksellik alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği uyarlık alt boyutu ( $r=.142$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönde; karşı cinsle ilişki ( $r=-.118$ ;  $p<.05$ ), gösteriş ( $r=-.222$ ;  $p<.001$ ), bağımsızlık ( $r=-.229$ ;  $p<.001$ ), değişiklik ( $r=-.290$ ;  $p<.001$ ) ve yaratıcılık ( $r=-.219$ ;  $p<.001$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.2.9: Schwartz Değerler Tercih Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu ile ACL (Sifat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sifat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercih Ölçeği Yardımseverlik Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	.045	<b>.445</b>
Başatlık	296	.091	<b>.119</b>
Sebat	296	.033	<b>.566</b>
Düzen	296	.032	<b>.588</b>
Duyguları Anlama	296	.028	<b>.627</b>
Şefkat	296	.160	<b>.006</b>
Yakınlık	296	.097	<b>.094</b>
Karşı Cinsle İlişki	296	.066	<b>.254</b>
Gösteriş	296	.045	<b>.439</b>
Bağımsızlık	296	-.056	<b>.338</b>
Saldırganlık	296	.043	<b>.462</b>
Değişiklik	296	.001	<b>.986</b>
İlgi Görme	296	.021	<b>.725</b>
Kendini Suçlama	296	-.022	<b>.703</b>
Uyarlık	296	.095	<b>.102</b>
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.101	<b>.082</b>
Oto Kontrol	296	.027	<b>.638</b>
Özgüven	296	.049	<b>.406</b>
Kişisel Uyum	296	.101	<b>.083</b>
İdeal Benlik	296	.008	<b>.887</b>
Yaratıcılık	296	-.060	<b>.303</b>
Askeri Liderlik	296	.040	<b>.489</b>
Erkeksi Özellikler	296	.041	<b>.478</b>
Kadınsı Özellikler	296	.154	<b>.008</b>

Tablo 4.2.9’da gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercih ölçeği yardımseverlik alt boyutu ile ACL (Sifat Tarama Listesi) ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercih ölçeği yardımseverlik alt boyutu ile ACL (Sifat Tarama Listesi) ölçeği şefkat alt boyutu ( $r=.160$ ;  $p<.01$ ) ve kadınsı özellikler ( $r=.154$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönlü anlamlılık belirlenmiştir. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p>.05$ ).



**Tablo 4.2.10: Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler**

ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Boyutları	Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Evrensellik Alt Boyutu		
	N	r	p
Başarma	296	.073	.209
Başatlık	296	.080	.171
Sebat	296	.012	.832
Düzen	296	-.001	.989
Duyguları Anlama	296	.059	.311
Şefkat	296	.117	.044
Yakınlık	296	.117	.044
Karşı Cinsle İlişki	296	.108	.064
Gösteriş	296	.100	.087
Bağımsızlık	296	.106	.070
Saldırganlık	296	.043	.459
Değişiklik	296	.165	.004
İlgi Görme	296	-.043	.461
Kendini Suçlama	296	-.075	.200
Uyarlık	296	-.131	.025
Danışmaya Hazır Oluş	296	-.146	.012
Oto Kontrol	296	-.019	.740
Özgüven	296	.083	.156
Kişisel Uyum	296	.016	.790
İdeal Benlik	296	.194	.001
Yaratıcılık	296	.171	.003
Askeri Liderlik	296	.043	.460
Erkeksi Özellikler	296	.081	.164
Kadmsı Özellikler	296	.023	.700

Tablo 4.2.10'da gösterildiği gibi, Schwartz Değerler Tercihi ölçeği evrensellik alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin tespiti için yapılan Spearman analizi ardından Schwartz Değerler Tercihi ölçeği evrensellik alt boyutu ile ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği şefkat ( $r=.117$ ;  $p<.05$ ), yakınlık ( $r=.117$ ;  $p<.05$ ), değişiklik ( $r=.165$ ;  $p<.01$ ), ideal benlik ( $r=.194$ ;  $p<.01$ ) ve yaratıcılık ( $r=.171$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde; uyarlık ( $r=-.131$ ;  $p<.05$ ) ve danışmaya hazır oluş alt boyutu ( $r=-.146$ ;  $p<.05$ ) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Ölçeğin diğer puanları arasındaki korelasyonlar manidar bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

### 4.3. Örneklem Grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

#### 4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde örneklem grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.3.1.1: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başarım Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Başarım	Kadın	192	49.17	9.69	.70	-1.71	294	.089
	Erkek	104	51.34	11.80	1.16			

Tablo 4.3.1.1’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başarım puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.71$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.2: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başatlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Başatlık	Kadın	192	50.96	9.20	.66	.50	294	.621
	Erkek	104	50.36	11.24	1.10			

Tablo 4.3.1.2’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başatlık puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.50$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.3: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Sebat Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Sebat	Kadın	192	50.36	10.04	.73	-.67	294	.504
	Erkek	104	51.22	11.37	1.12			

Tablo 4.3.1.3'te görüldüğü üzere ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği sebat puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.67$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.4: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Düzen Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Düzen	Kadın	192	50.94	9.96	.72	-.68	294	.496
	Erkek	104	51.78	10.39	1.02			

Tablo 4.3.1.4'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği düzen puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.68$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.5: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Duyguları Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Duyguları Anlama	Kadın	192	51.06	9.12	.66	.33	294	.745
	Erkek	104	50.67	10.96	1.07			

Tablo 4.3.1.5'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği duyguları anlama puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.33$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.6: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Şefkat Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Şefkat	Kadın	192	55.92	8.81	.64	4.61	294	.000
	Erkek	104	50.34	11.78	1.16			

Tablo 4.3.1.6’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği şefkat puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=4.61$ ;  $p<.001$ ). Kadın öğretmenlerin şefkat alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=55.92$ ), erkek öğretmenlerin şefkat puanlarından ( $\bar{x}=50.34$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.3.1.7: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yakınlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Yakınlık	Kadın	192	50.64	9.94	.72	1.64	294	.103
	Erkek	104	48.56	11.31	1.11			

Tablo 4.3.1.7’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği yakınlık puanlarının cins cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.64$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.8: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Karşı Cinsle İlişki Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Karşı Cinsle İlişki	Kadın	192	48.92	10.08	.73	2.45	294	.015
	Erkek	104	45.93	9.95	.98			

Tablo 4.3.1.8’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği karşı cinsle ilişki puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı

olduğu saptanmıştır ( $t=2.45$ ;  $p<.05$ ). Belirlenen farklılık kadın öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.1.9: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Gösteriş Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Gösteriş	Kadın	192	50.23	8.40	.61	1.58	294	.116
	Erkek	104	48.52	9.80	.96			

Tablo 4.3.1.9’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği gösteriş puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.58$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.10: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Bağımsızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Bağımsızlık	Kadın	192	45.99	9.28	.67	-1.95	294	.052
	Erkek	104	48.31	10.60	1.04			

Tablo 4.3.1.10’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği bağımsızlık puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.95$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.11: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Saldırgan Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Saldırgan	Kadın	192	49.96	8.90	.64	2.11	294	.036
	Erkek	104	47.60	9.65	.95			

Tablo 4.3.1.11’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği saldırgan puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=2.11$ ;  $p<.05$ ). Belirlenen farklılık kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.3.1.12: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Değişiklik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Değişiklik	Kadın	192	50.41	9.93	.72	1.50	294	.134
	Erkek	104	48.61	9.65	.95			

Tablo 4.3.1.12’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği değişiklik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.50$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.13: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İlgi Görme Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
İlgi Görme	Kadın	192	49.67	9.82	.71	5.78	294	.000
	Erkek	104	42.68	10.12	.99			

Tablo 4.3.1.13’te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği ilgi görme puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=5.78$ ;  $p<.001$ ). Kadın öğretmenlerin ilgi görme alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=49.67$ ), erkek öğretmenlerin ilgi görme alt boyutu puanlarından ( $\bar{x}=42.68$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.3.1.14: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kendini Suçlama Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Kendini Suçlama	Kadın	192	53.91	10.05	.73	5.63	294	.000
	Erkek	104	47.01	10.11	.99			

Tablo 4.3.1.14'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kendini suçlama puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=5.63$ ;  $p<.001$ ). Kadın öğretmenlerin kendini suçlama alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=53.91$ ), erkek öğretmenlerin kendini suçlama alt boyutu puanlarından ( $\bar{x}=47.01$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.3.1.15: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Uyarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Uyarlık	Kadın	192	55.27	9.40	.68	5.81	294	.000
	Erkek	104	48.58	9.54	.94			

Tablo 4.3.1.15'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği uyarlık puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=5.81$ ;  $p<.001$ ). Kadın öğretmenlerin uyarlık alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=52.27$ ), erkek öğretmenlerin uyarlık alt boyutu puanlarından ( $\bar{x}=48.58$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.3.1.16: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Danışmaya Hazır Oluş Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Danışmaya Hazır Oluş	Kadın	192	49.40	10.93	.79	-1.81	294	.071
	Erkek	104	51.82	11.18	1.10			

Tablo 4.3.1.16’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği danışmaya hazır oluş puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.81$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.17: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Oto Kontrol Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Oto Kontrol	Kadın	192	50.27	8.40	.61	-.03	294	.973
	Erkek	104	50.31	10.33	1.01			

Tablo 4.3.1.17’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği oto kontrol puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.03$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.18: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Özgüven Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Özgüven	Kadın	192	48.64	9.54	.69	-.50	294	.618
	Erkek	104	49.24	10.27	1.01			

Tablo 4.3.1.18’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği özgüven puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.50$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.19: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kişisel Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Kişisel Uyum	Kadın	192	48.98	9.04	.65	-.15	294	.881
	Erkek	104	49.15	10.12	.99			



Tablo 4.3.1.19’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kişisel uyum puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.15$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.20: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İdeal Benlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
İdeal Benlik	Kadın	192	49.80	10.60	.77	-3.41	294	.001
	Erkek	104	54.10	9.84	.97			

Tablo 4.3.1.20’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği ideal benlik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=-3.41$ ;  $p<.01$ ). Belirlenen farklılık erkek öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.1.21: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Yaratıcılık	Kadın	192	49.23	10.14	.73	-1.97	294	.050
	Erkek	104	51.73	10.96	1.07			

Tablo 4.3.1.21’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği yaratıcılık puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.97$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.22: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Askeri Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Askeri Liderlik	Kadın	192	49.55	7.98	.58	.63	294	.530
	Erkek	104	48.91	9.19	.90			

Tablo 4.3.1.22’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği askeri liderlik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.63$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.1.23: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Erkeksi Özellik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Erkeksi Özellik	Kadın	192	43.15	9.00	.65	-5.76	294	.000
	Erkek	104	50.29	12.07	1.18			

Tablo 4.3.1.23’te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği erkeksi özellik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=-5.76$ ;  $p<.001$ ). Belirlenen farklılık erkek öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.1.24: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kadınsı Özellik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Kadınsı Özellik	Kadın	192	54.53	11.11	.80	11.24	294	.000
	Erkek	104	39.11	11.56	1.13			

Tablo 4.3.1.24’te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kadınsı özellik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=11.24$ ;  $p<.001$ ). Belirlenen farklılık kadın öğretmenler lehinedir.

#### 4.3.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde örneklem grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) alt boyut puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.3.2.1: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başarma Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Başarma	Evli	188	50.73	10.24	.75	1.74	294	.083
	Bekar	108	48.53	10.87	1.05			

Tablo 4.3.2.1’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başarma alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.74$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.2: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başatlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Başatlık	Evli	188	51.52	9.17	.67	1.77	294	.079
	Bekar	108	49.41	11.09	1.07			

Tablo 4.3.2.2’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başatlık alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.77$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.3: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Sebat Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Sebat	Evli	188	52.06	9.77	.71	3.07	294	.002
	Bekar	108	48.22	11.34	1.09			

Tablo 4.3.2.3'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sifat Tarama Listesi) ölçeği sebat alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=3.07$ ;  $p<.01$ ). Evli öğretmenlerin sebat alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=52.06$ ), bekar öğretmenlerin sebat alt boyutu puanlarından ( $\bar{x}=48.22$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.3.2.4: ACL (Sifat Tarama Listesi) Düzen Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Düzen	Evli	188	52.56	8.97	.65	3.01	294	.003
	Bekar	108	48.94	11.51	1.11			

Tablo 4.3.2.4'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sifat Tarama Listesi) ölçeği düzen alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=3.01$ ;  $p<.01$ ). Belirlenen farklılık evli öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.2.5: ACL (Sifat Tarama Listesi) Duyguları Anlama Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Duyguları Anlama	Evli	188	51.46	9.26	.68	1.26	294	.208
	Bekar	108	49.97	10.62	1.02			

Tablo 4.3.2.5'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sifat Tarama Listesi) ölçeği duyguları anlama alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.26$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.6: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Şefkat Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Şefkat	Evli	188	54.75	10.31	.75	1.74	294	.083
	Bekar	108	52.59	10.15	.98			

Tablo 4.3.2.6’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği şefkat alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.74$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.7: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yakınlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Yakınlık	Evli	188	50.68	10.63	.78	1.68	294	.093
	Bekar	108	48.56	10.10	.97			

Tablo 4.3.2.7’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği yakınlık alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.68$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.8: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Karşı Cinsle İlişki Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Karşı Cinsle İlişki	Evli	188	48.37	9.48	.69	1.13	294	.260
	Bekar	108	46.99	11.14	1.07			

Tablo 4.3.2.8’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği karşı cinsle ilişki alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.13$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.9: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Gösteriş Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Gösteriş	Evli	188	50.17	8.33	.61	1.36	294	.174
	Bekar	108	48.70	9.89	.95			

Tablo 4.3.2.9’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği gösteriş alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.36$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.10: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Bağımsızlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Bağımsızlık	Evli	188	46.53	9.08	.66	-.65	294	.519
	Bekar	108	47.29	11.00	1.06			

Tablo 4.3.2.10’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği bağımsızlık alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.65$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.11: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Saldırganlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Saldırganlık	Evli	188	48.70	8.35	.61	-1.06	294	.290
	Bekar	108	49.88	10.58	1.02			

Tablo 4.3.2.11’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği saldırganlık alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.06$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.12: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Değişiklik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Değişiklik	Evli	188	48.72	8.52	.62	-2.46	294	.015
	Bekar	108	51.62	11.63	1.12			

Tablo 4.3.2.12’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği değişiklik alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=-2.46$ ;  $p<.05$ ). Bekar öğretmenlerin değişiklik alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=51.62$ ), evli öğretmenlerin değişiklik alt boyutu puanlarından ( $\bar{x}=48.72$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.3.2.13: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İlgi Görme Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
İlgi Görme	Evli	188	47.35	10.17	.74	.29	294	.774
	Bekar	108	46.98	10.97	1.06			

Tablo 4.3.2.13’te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği ilgi görme alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.29$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.14: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kendini Suçlama Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Kendini Suçlama	Evli	188	51.18	10.09	.74	-.66	294	.513
	Bekar	108	52.01	11.41	1.10			

Tablo 4.3.2.14’te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kendini suçlama alt boyutu puanlarının medeni durum

grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.66$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.15: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Uyarlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Uyarlık	Evli	188	53.89	9.33	.68	2.25	294	.025
	Bekar	108	51.21	10.82	1.04			

Tablo 4.3.2.15'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği uyarlık alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=2.25$ ;  $p<.05$ ). Belirlenen farklılık evli öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.2.16: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Danışmaya Hazır Oluş Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Danışmaya Hazır Oluş	Evli	188	50.63	10.26	.75	.79	294	.430
	Bekar	108	49.58	12.36	1.19			

Tablo 4.3.2.16'da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği danışmaya hazır oluş alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.79$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.17: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Oto Kontrol Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Oto Kontrol	Evli	188	51.14	8.15	.59	2.13	294	.034
	Bekar	108	48.80	10.45	1.01			



Tablo 4.3.2.17’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği oto kontrol alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=2.13$ ;  $p<.05$ ). Belirlenen farklılık evli öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.2.18: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Özgüven Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Özgüven	Evli	188	49.45	9.22	.67	1.40	294	.164
	Bekar	108	47.81	10.68	1.03			

Tablo 4.3.2.18’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği özgüven alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.40$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.19: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kişisel Uyum Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Kişisel Uyum	Evli	188	49.45	9.22	.67	1.00	294	.318
	Bekar	108	48.31	9.74	.94			

Tablo 4.3.2.19’da görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kişisel uyum alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.00$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.20: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İdeal Benlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
İdeal Benlik	Evli	188	52.27	9.60	.70	2.08	294	.039
	Bekar	108	49.65	11.83	1.14			

Tablo 4.3.2.20’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği ideal benlik alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=2.08$ ;  $p<.05$ ). Evli öğretmenlerin ideal benlik alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=52.27$ ), bekar öğretmenlerin ideal benlik puanlarından ( $\bar{x}=49.65$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.3.2.21: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yaratıcılık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Yaratıcılık	Evli	188	49.88	9.44	.69	-.48	294	.632
	Bekar	108	50.49	12.13	1.17			

Tablo 4.3.2.21’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği yaratıcılık alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.48$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.22: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Askeri Liderlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Askeri Liderlik	Evli	188	50.10	7.72	.56	2.12	294	.035
	Bekar	108	47.97	9.39	.90			

Tablo 4.3.2.22’de sunulduğu gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği askeri liderlik alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=2.12$ ;  $p<.05$ ). Belirlenen farklılık evli öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.2.23: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Erkeksi Özellikler Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Erkeksi Özellikler	Evli	188	46.20	10.61	.77	1.16	294	.247
	Bekar	108	44.70	10.89	1.05			

Tablo 4.3.2.23'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği erkeksi özellikler alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.16$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.2.24: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kadınsı Özellikler Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Kadınsı Özellikler	Evli	188	48.98	12.78	.93	-.23	294	.821
	Bekar	108	49.35	14.61	1.41			

Tablo 4.3.2.24'te görülebileceği gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kadınsı özellikler alt boyutu puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.23$ ;  $p>.05$ ).

### 4.3.3. Branş Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde örneklem grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.3.3.1: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başarım Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Betimsel Değerler				F testi					
	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Başarım	Sözel	154	49.87	10.25	<b>G.Arası</b>	8.48	2	4.24	.38	.963
	Sayısal	79	49.80	11.08	<b>G.İçi</b>	32577.69	293	111.19		
	Diğerleri	63	50.25	10.59	<b>Toplam</b>	32586.17	295			
	Toplam	296	49.93	10.51						

Tablo 4.3.3.1’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları başarıma puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.38$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.2: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başatlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Başatlık	Sözel	154	50.64	9.88	<b>G.Arası</b>	88.54	2	44.27	.45	.641
	Sayısal	79	50.18	11.44	<b>G.İçi</b>	29106.86	293	99.34		
	Diğerleri	63	51.73	7.99	<b>Toplam</b>	29195.40	295			
	Toplam	296	50.75	9.95						

Tablo 4.3.3.2’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları başatlık puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.45$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.3: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Sebat Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Sebat	Sözel	154	49.82	10.62	<b>G.Arası</b>	245.70	2	122.85	1.11	.330
	Sayısal	79	51.26	11.22	<b>G.İçi</b>	32364.34	293	110.46		
	Diğerleri	63	51.97	9.25	<b>Toplam</b>	32610.04	295			
	Toplam	296	50.66	10.51						

Tablo 4.3.3.3’te görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları sebat puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=1.11$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.4: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Düzen Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Düzen	Sözel	154	50.83	10.16	<b>G.Arası</b>	58.34	2	29.17	.28	.753
	Sayısal	79	51.85	10.62	<b>G.İçi</b>	30059.72	293	102.59		
	Diğerleri	63	51.46	9.40	<b>Toplam</b>	30118.06	295			
	Toplam	296	51.24	10.10						

Tablo 4.3.3.4'te görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları düzen puanlarının branşa göre anl karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.28$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.5: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Duyguları Anlama Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Duyguları Anlama	Sözel	154	51.00	9.72	<b>G.Arası</b>	5.35	2	2.68	.03	.973
	Sayısal	79	50.97	9.79	<b>G.İçi</b>	28257.16	293	96.44		
	Diğerleri	63	50.66	10.10	<b>Toplam</b>	28262.53	295			
	Toplam	296	50.92	9.79						

Tablo 4.3.3.5'te görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları duyguları anlama puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.03$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.6: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Şefkat Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Şefkat	Sözel	154	54.11	10.45	<b>G.Arası</b>	6.69	2	3.35	.03	.969
	Sayısal	79	53.80	9.49	<b>G.İçi</b>	31225.42	293	106.57		
	Diğerleri	63	53.82	10.99	<b>Toplam</b>	31232.12	295			
	Toplam	296	53.96	10.29						

Tablo 4.3.3.6’da görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları şefkat puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.03$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.7: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yakınlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Yakınlık	Sözel	154	49.75	10.68	<b>G.Arası</b>	18.74	2	9.37	.09	.919
	Sayısal	79	50.32	10.52	<b>G.İçi</b>	32336.82	293	110.37		
	Diğerleri	63	49.78	10.04	<b>Toplam</b>	32355.56	295			
	Toplam	296	49.91	10.47						

Tablo 4.3.3.7’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları yakınlık puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.09$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.8: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Karşı Cinsle İlişki Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Karşı Cinsle İlişki	Sözel	154	48.09	9.82	<b>G.Arası</b>	16.58	2	8.29	.08	.923
	Sayısal	79	47.73	10.95	<b>G.İçi</b>	30198.69	293	103.07		
	Diğerleri	63	47.52	9.92	<b>Toplam</b>	30215.27	295			
	Toplam	296	47.87	10.12						

Tablo 4.3.3.8’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları karşı cinsle ilişki puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.08$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.9: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Gösteriş Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Gösteriş	Sözel	154	49.86	8.70	<b>G.Arası</b>	120.73	2	60.36	.75	.471
	Sayısal	79	48.62	9.82	<b>G.İçi</b>	23458.86	293	80.06		
	Diğerleri	63	50.34	8.38	<b>Toplam</b>	23579.59	295			
	Toplam	296	49.63	8.94						

Tablo 4.3.3.9’da görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları gösteriş puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.75$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.10: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Bağımsızlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Bağımsızlık	Sözel	154	46.82	10.41	<b>G.Arası</b>	.29	2	.14	.00	.999
	Sayısal	79	46.82	9.62	<b>G.İçi</b>	28391.13	293	96.90		
	Diğerleri	63	46.75	8.60	<b>Toplam</b>	28391.42	295			
	Toplam	296	46.81	9.81						

Tablo 4.3.3.10’da görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları bağımsızlık puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.00$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.11: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Saldırganlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Saldırganlık	Sözel	154	49.57	9.18	<b>G.Arası</b>	103.88	2	51.94	.61	.545
	Sayısal	79	48.17	10.34	<b>G.İçi</b>	25000.82	293	85.33		
	Diğerleri	63	49.27	7.79	<b>Toplam</b>	25104.70	295			
	Toplam	296	49.13	9.23						

Tablo 4.3.3.11’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları saldırganlık puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.61$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.12: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Değişiklik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Değişiklik	Sözel	154	50.74	10.12	<b>G.Arası</b>	336.39	2	168.20	1.74	.177
	Sayısal	79	48.29	9.59	<b>G.İçi</b>	28300.33	293	96.59		
	Diğerleri	63	49.27	9.38	<b>Toplam</b>	28636.72	295			
	Toplam	296	49.77	9.85						

Tablo 4.3.3.12’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları değişiklik puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=1.74$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.13: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İlgi Görme Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
İlgi Görme	Sözel	154	46.94	10.69	<b>G.Arası</b>	79.00	2	39.50	.36	.698
	Sayısal	79	46.95	11.13	<b>G.İçi</b>	32157.53	293	109.75		
	Diğerleri	63	48.21	8.97	<b>Toplam</b>	32236.54	295			
	Toplam	296	47.21	10.45						

Tablo 4.3.3.13’te görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları ilgi görme puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.36$ ;  $p>.05$ ).



**Tablo 4.3.3.14: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kendini Suçlama Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Kendini Suçlama</b>	Sözel	154	52.03	10.68	<b>G.Arası</b>	185.27	2	92.64	.83	.438
	Sayısal	79	50.18	11.92	<b>G.İçi</b>	32829.47	293	112.05		
	Diğerleri	63	51.78	8.33	<b>Toplam</b>	33014.74	295			
	Toplam	296	51.48	10.58						

Tablo 4.3.3.14'te görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları kendini suçlama puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.83$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.15: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Uyarlık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Uyarlık</b>	Sözel	154	52.93	10.48	<b>G.Arası</b>	14.01	2	7.00	.70	.932
	Sayısal	79	53.18	10.69	<b>G.İçi</b>	29268.30	293	99.89		
	Diğerleri	63	52.55	7.58	<b>Toplam</b>	29282.31	295			
	Toplam	296	52.92	9.96						

Tablo 4.3.3.15'te görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları uyarlık puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.70$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.16: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Danışmaya Hazır Oluş Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Danışmaya Hazır Oluş</b>	Sözel	154	50.04	11.68	<b>G.Arası</b>	15.07	2	7.53	.06	.941
	Sayısal	79	50.55	10.51	<b>G.İçi</b>	36065.63	293	123.09		
	Diğerleri	63	50.39	10.29	<b>Toplam</b>	36080.69	295			
	Toplam	296	50.25	11.06						

Tablo 4.3.3.16’da görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları danışmaya hazır oluş puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.06$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.17: ACL (Sıfata Tarama Listesi) Oto Kontrol Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Oto Kontrol</b>	Sözel	154	50.46	9.13	<b>G.Arası</b>	13.24	2	6.62		
	Sayısal	79	50.23	9.95	<b>G.İçi</b>	24463.31	293	83.49		
	Diğerleri	63	49.92	8.02	<b>Toplam</b>	24476.54	295		.08	.924
	Toplam	296	50.29	9.11						

Tablo 4.3.3.17’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları oto kontrol puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.08$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.18: ACL (Sıfata Tarama Listesi) Özgüven Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Özgüven</b>	Sözel	154	48.99	9.36	<b>G.Arası</b>	9.66	2	4.83		
	Sayısal	79	48.56	11.04	<b>G.İçi</b>	28261.47	293	96.46		
	Diğerleri	63	48.88	9.28	<b>Toplam</b>	28271.12	295		.05	.951
	Toplam	296	48.85	9.79						

Tablo 4.3.3.18’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları özgüven puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.05$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.19: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kişisel Uyum Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Kişisel Uyum</b>	Sözel	154	49.54	9.18	<b>G.Arası</b>	87.64	2	43.82		
	Sayısal	79	48.70	10.05	<b>G.İçi</b>	26051.31	293	88.91		
	Diğerleri	63	48.24	9.22	<b>Toplam</b>	26138.95	295		.49	.611
	Toplam	296	49.04	9.41						

Tablo 4.3.3.19’da görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları kişisel uyum puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.49$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.20: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İdeal Benlik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>İdeal Benlik</b>	Sözel	154	50.24	10.56	<b>G.Arası</b>	408.92	2	204.46		
	Sayısal	79	51.98	11.58	<b>G.İçi</b>	32277.42	293	110.16		
	Diğerleri	63	53.09	8.75	<b>Toplam</b>	32686.33	295		1.86	.158
	Toplam	296	51.31	10.53						

Tablo 4.3.3.20’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları ideal benlik puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=1.86$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.21: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yaratıcılık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Yaratıcılık</b>	Sözel	154	49.96	10.37	<b>G.Arası</b>	105.76	2	52.88		
	Sayısal	79	49.52	12.24	<b>G.İçi</b>	32334.09	293	110.36		
	Diğerleri	63	51.20	8.24	<b>Toplam</b>	32439.84	295		.48	.620
	Toplam	296	50.11	10.49						

Tablo 4.3.3.21’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları yaratıcılık puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.48$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.22: ACL (Sıfata Tarama Listesi) Askeri Liderlik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Askeri Liderlik</b>	Sözel	154	49.96	10.37	<b>G.Arası</b>	232.59	2	116.29	1.65	.194
	Sayısal	79	49.52	12.24	<b>G.İçi</b>	20663.36	293	70.52		
	Diğerleri	63	51.20	8.24	<b>Toplam</b>	20895.95	295			
	Toplam	296	50.11	10.49						

Tablo 4.3.3.22’de görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları askeri liderlik puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=1.65$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.23: ACL (Sıfata Tarama Listesi) Erkeksi Özellikler Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Erkeksi Özellikler</b>	Sözel	154	44.95	10.64	<b>G.Arası</b>	191.44	2	95.72	.83	.436
	Sayısal	79	46.85	11.45	<b>G.İçi</b>	33714.60	293	115.07		
	Diğerleri	63	45.88	9.98	<b>Toplam</b>	33906.04	295			
	Toplam	296	45.66	10.72						

Tablo 4.3.3.23’te görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları erkeksi özellikler puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.83$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.3.24: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kadınsı Özellikler Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Betimsel Değerler				F testi					
	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Kadınsı Özellikler	Sözel	154	50.09	14.34	<b>G.Arası</b>	304.65	2	152.33		
	Sayısal	79	47.95	13.00	<b>G.İçi</b>	53095.33	293	181.21	.84	.432
	Diğerleri	63	48.20	11.67	<b>Toplam</b>	53399.98	295			
	Toplam	296	49.11	13.45						

Tablo 4.3.3.24’te görüleceği gibi örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfata Tarama Listesi) ölçeğinden aldıkları kadınsı özellikler puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.84$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.3.4. Görev Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde örneklem grubunun ACL (Sıfat Tarama Listesi) alt boyut puanlarının görev değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U Testi yapılmış, sonuçlar ise tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 4.3.4.1: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başarma Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Başarma	Öğretmen	274	146.70	40197.00			
	Yönetici	22	170.86	3759.00	2522.00	-1.27	.203
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.1’e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başarma alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z= -1.27$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.3.4.2: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Başatlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Başatlık	Öğretmen	274	147.38	40382.50			
	Yönetici	22	162.43	3573.50	2707.50	-.79	.427
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.2'ye göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği başatlık alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.79$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.3: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Sebat Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Sebat	Öğretmen	274	146.03	40013.00			
	Yönetici	22	179.23	3943.00	2338.00	-1.75	.080
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.3'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği sebat alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.75$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.4: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Düzen Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Düzen	Öğretmen	274	146.16	40048.00			
	Yönetici	22	177.64	3908.00	2373.00	-1.66	.097
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.4'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği düzen alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.66$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.5: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Duyguları Anlama Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Duyguları Anlama	Öğretmen	274	149.31	40910.50			
	Yönetici	22	138.43	3045.50	2792.50	-.57	.566
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.5'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği duyguları anlama alt boyutu puanlarının gör göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.57; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.6: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Şefkat Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Şefkat	Öğretmen	274	150.52	41242.50			
	Yönetici	22	123.34	2713.50	2460.50	-1.43	.152
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.6'ya göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği şefkat alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.43; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.7: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yakınlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Yakınlık	Öğretmen	274	150.45	41224.50			
	Yönetici	22	124.16	2731.50	2478.50	-1.39	.166
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.7'ye göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği yakınlık alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.39; p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.8: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Karşı Cinsle İlişki Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Karşı Cinsle İlişki	Öğretmen	274	150.14	41137.00			
	Yönetici	22	128.14	2819.00	2566.00	-1.16	.246
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.8'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği karşı cinsle ilişki alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.16$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.9: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Gösteriş Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Gösteriş	Öğretmen	274	150.90	41346.00			
	Yönetici	22	118.64	2610.00	2357.00	-1.70	.089
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.9'a göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği gösteriş alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.70$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.10: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Bağımsızlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Bağımsızlık	Öğretmen	274	150.58	41260.00			
	Yönetici	22	122.55	2696.00	2443.00	-1.48	.139
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.10'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği bağımsızlık alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.48$ ;  $p > .05$ ).



**Tablo 4.3.4.11: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Saldırganlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Saldırganlık	Öğretmen	274	148.33	40642.50			
	Yönetici	22	150.61	3313.50	2967.50	-.12	.904
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.11'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği saldırganlık alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.12$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.12: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Değişiklik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Değişiklik	Öğretmen	274	153.17	41969.50			
	Yönetici	22	90.30	1986.50	1733.50	-3.32	.001
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.12'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği değişiklik alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $z = -3.32$ ;  $p < .01$ ). Belirlenen farklılık öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.4.13: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İlgi Görme Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
İlgi Görme	Öğretmen	274	151.39	41482.00			
	Yönetici	22	112.45	2474.00	2221.00	-2.05	.040
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.13'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği ilgi görme alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $z = -2.05$ ;  $p < .05$ ). Saptanan farklılık öğretmenler lehinedir.

**Tablo 4.3.4.14: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kendini Suçlama Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
<b>Kendini Suçlama</b>	Öğretmen	274	151.39	41482.00			
	Yönetici	22	112.45	2474.00	2283.00	-1.89	.058
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.14'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kendini suçlama alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.89$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.15: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Uyarlık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
<b>Uyarlık</b>	Öğretmen	274	148.55	40701.50			
	Yönetici	22	147.93	3254.50	3001.50	-.03	.974
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.15'ya göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği uyarlık alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.03$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.16: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Danışmaya Hazır Oluş Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
<b>Danışmaya Hazır Oluş</b>	Öğretmen	274	144.93	39710.50			
	Yönetici	22	192.98	4245.50	2035.50	-2.53	.011
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.16'ye göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği danışmaya hazır oluş alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi son grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -2.53$ ;  $p < .05$ ). Belirlenen farklılık yöneticiler lehinedir.

**Tablo 4.3.4.17: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Oto Kontrol Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
<b>Oto Kontrol</b>	Öğretmen	274	146.36	40103.50			
	Yönetici	22	175.11	3852.50	2428.50	-1.52	.129
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.17'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği oto kontrol alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.52$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.18: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Özgüven Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
<b>Özgüven</b>	Öğretmen	274	148.28	40627.50			
	Yönetici	22	151.30	3328.50	2952.50	-.16	.873
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.18'a göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği özgüven alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.16$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.19: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kişisel Uyum Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
<b>Kişisel Uyum</b>	Öğretmen	274	149.30	40909.00			
	Yönetici	22	138.50	3047.00	2794.00	-.57	.569
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.19'ye göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kişisel uyum alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.57$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.20: ACL (Sıfat Tarama Listesi) İdeal Benlik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
İdeal Benlik	Öğretmen	274	146.96	40267.50			
	Yönetici	22	167.66	3688.50	2592.50	-1.09	.275
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.20'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği ideal benlik alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.09$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.21: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Yaratıcılık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Yaratıcılık	Öğretmen	274	149.96	41090.00			
	Yönetici	22	130.27	2866.00	2613.00	-1.04	.299
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.21'ye göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği yaratıcılık alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.04$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.22: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Askeri Liderlik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Askeri Liderlik	Öğretmen	274	148.21	40609.50			
	Yönetici	22	152.11	3346.50	2934.50	-.21	.837
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.22'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği askeri liderlik alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.21$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.23: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Erkeksi Özellikler Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Erkeksi Özellikler	Öğretmen	274	146.70	40197.00			
	Yönetici	22	170.86	3759.00	2522.00	-1.27	.203
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.23'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği erkeksi özellikler alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.27$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.3.4.24: ACL (Sıfat Tarama Listesi) Kadınsı Özellikler Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Kadınsı Özellikler	Öğretmen	274	154.20	42250.50			
	Yönetici	22	77.52	1705.50	1452.50	-4.04	.000
	Toplam	296					

Tablo 4.3.4.24'e göre ortaokul öğretmenlerinin ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeği kadınsı özellikler alt boyutu puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $z = -4.04$ ;  $p < .001$ ). Belirlenen farklılık öğretmenler lehinedir.

#### **4.4. Örneklem Grubunun Schwartz Değerler Tercihi Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular**

##### **4.4.1. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve sonuçları elde etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

**Tablo 4.4.1.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Özyönelim	21-30	129	142.43			
	31-40	128	158.68			
	41-50	27	129.48	3.84	3	.279
	51+	12	148.04			
	Toplam		296			

Tablo 4.4.1.1’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi özyönelim puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2=3.84$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Uyarılma	21-30	129	148.16			
	31-40	128	151.25			
	41-50	27	133.65	1.06	3	.786
	51+	12	156.25			
	Toplam		296			

Tablo 4.4.1.2’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyarılma puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2=1.06$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.3.a: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Hazcılık	21-30	129	169.84			
	31-40	128	140.04			
	41-50	27	102.00	19.60	3	.000
	51+	12	113.92			
	Toplam		296			

Tablo 4.4.1.3.a’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi hazcılık puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $\chi^2=19.60$ ;  $p<.001$ ). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney analizi kullanılmış sonuçlar alttaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.4.1.3.b: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Grup	21-30	31-40	41-50	51+
21-30	$\bar{x}_{sıra}=169.84$	$p>.05$	$p>.05$	$p<.05$
31-40		$\bar{x}_{sıra}=140.04$	$p>.05$	$p>.05$
41-50			$\bar{x}_{sıra}=102.00$	$p>.05$
51+				$\bar{x}_{sıra}=113.92$

Tablo 4.4.1.3.b’de görüldüğü gibi öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi hazcılık puanlarının yaşa göre hangi gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonucu belirlenen farklılığın 21-30 ile 51 ve üzeri yaş grupları arasında  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Belirlenen farklılık 23-30 yaş grubu olan öğretmenler lehinedir. Diğer farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.4: Schwartz Değerler Tercihi Başarı Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	$\chi^2$	Sd	p
Başarı	21-30	129	158.89	6.31	3	.098
	31-40	128	146.30			
	41-50	27	125.52			
	51+	12	111.96			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.1.4’te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi başarı puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2=6.31$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.5: Schwartz Değerler Tercih Güç Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Güç	21-30	129	146.65	.93	3	.819
	31-40	128	153.20			
	41-50	27	138.13			
	51+	12	141.54			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.1.5'te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercih güç puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2=.93; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.6: Schwartz Değerler Tercih Güvenlik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Güvenlik	21-30	129	155.30	1.53	3	.676
	31-40	128	143.37			
	41-50	27	140.57			
	51+	12	147.96			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.1.6'da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercih güvenlik puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2=1.53; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.7: Schwartz Değerler Tercih Uyum Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Uyum	21-30	129	144.10	1.12	3	.772
	31-40	128	149.57			
	41-50	27	156.57			
	51+	12	166.21			
	Toplam	296				



Tablo 4.4.1.7’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyum puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2=1.12$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
<b>Geleneksellik</b>	21-30	129	145.86	2.96	3	.398
	31-40	128	148.07			
	41-50	27	172.41			
	51+	12	127.71			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.1.8’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi özyönelim puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2=2.96$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
<b>Yardımseverlik</b>	21-30	129	152.23	.91	3	.823
	31-40	128	148.10			
	41-50	27	137.54			
	51+	12	137.33			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.1.9’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi yardımseverlik puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2=.91$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.1.10: Schwartz Değerler Tercihî Evrensellik Puanlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Evrensellik	21-30	129	147.21	2.53	3	.470
	31-40	128	153.39			
	41-50	27	126.19			
	51+	12	160.33			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.1.10’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî evrensellik puanlarının yaşa göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2=2.53$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihî ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilişkisiz grup t testi yapılmıştır. Sonuçlar ise tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 4.4.2.1: Schwartz Değerler Tercihî Özyönelim Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Özyönelim	Kadın	192	30.46	3.77	.27	-.68	294	.494
	Erkek	104	30.75	2.94	.29			

Tablo 4.4.2.1’de sunulduğu üzere ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihî özyönelim puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.68$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.2.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Uyarılma	Kadın	192	13.48	2.80	.20	-2.81	294	.005
	Erkek	104	14.39	2.39	.23			

Tablo 4.4.2.2’de görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi uyarılma puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=-2.81$ ;  $p<.01$ ). Belirlenen farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.4.2.3: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Hazcılık	Kadın	192	15.15	2.42	.18	1.64	294	.101
	Erkek	104	14.66	2.39	.23			

Tablo 4.4.2.3’te görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi hazcılık puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.64$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.2.4: Schwartz Değerler Tercihi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Başarı	Kadın	192	15.27	2.09	.15	.33	294	.741
	Erkek	104	15.18	2.00	.20			

Tablo 4.4.2.4’te görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi başarı puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz

grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.33$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.2.5: Schwartz Değerler Tercih Güç Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Güç	Kadın	192	21.04	5.96	.43	-1.92	294	.056
	Erkek	104	22.40	5.67	.56			

Tablo 4.4.2.5'te görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercih güç puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.92$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.2.6: Schwartz Değerler Tercih Güvenlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Güvenlik	Kadın	192	32.29	3.45	.25	2.28	294	.024
	Erkek	104	31.33	3.49	.34			

Tablo 4.4.2.6'da görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercih güvenlik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=2.28$ ;  $p<.05$ ). Kadın öğretmenlerin güvenlik alt boyutu puanları ( $\bar{x}=32.29$ ), erkek öğretmenlerin güvenlik alt boyutu puanlarından ( $\bar{x}=31.33$ ) daha yüksektir.

**Tablo 4.4.2.7: Schwartz Değerler Tercih Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Uyum	Kadın	192	29.40	4.24	.31	1.36	294	.175
	Erkek	104	28.71	3.95	.39			

Tablo 4.4.2.7’de sunulduğu üzere ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi uyum puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.36$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.2.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Geleneksellik	Kadın	192	27.93	4.63	.33	.20	294	.839
	Erkek	104	27.81	5.17	.51			

Tablo 4.4.2.8’de sunulduğu üzere ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi geleneksellik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.20$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.2.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Yardımseverlik	Kadın	192	32.77	3.28	.24	1.56	294	.120
	Erkek	104	32.14	3.33	.33			

Tablo 4.4.2.9’da görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi yardımseverlik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.56$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.2.10: Schwartz Değerler Tercihi Evrensellik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Evrensellik	Kadın	192	48.30	4.59	.33	1.59	294	.114
	Erkek	104	47.37	5.23	.51			

Tablo 4.4.2.10’da görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi evrensellik puanlarının cinsiyet grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.59$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.4.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları

**Tablo 4.4.3.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Özyönelim	Evli	188	30.31	3.66	.27	-1.64	294	.102
	Bekar	108	31.00	3.16	.30			

Tablo 4.4.3.1’de görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi özyönelim puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.64$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.3.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Uyarılma	Evli	188	13.54	2.68	.20	-2.22	294	.027
	Bekar	108	14.26	2.67	.26			

Tablo 4.4.3.2’de görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi uyarılma puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı

olduğu saptanmıştır ( $t=-2.22$ ;  $p<.05$ ). Belirlenen farklılık bekar öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.4.3.3: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Hazcılık	Evli	188	14.70	2.49	.18	-2.60	294	.010
	Bekar	108	15.45	2.22	.21			

Tablo 4.4.3.3'te görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi hazcılık puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $t=-2.60$ ;  $p<.05$ ). Bekar öğretmenlerin hazcılık alt boyu puanları ( $\bar{x}=15.45$ ), evli öğretmenlerin hazcılık alt boyu puanlarından ( $\bar{x}=14.70$ ) daha yüksektir.

**Tablo 4.4.3.4: Schwartz Değerler Tercihi Başarı Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Başarı	Evli	188	15.11	2.11	.15	-1.38	294	.169
	Bekar	108	15.45	1.95	.19			

Tablo 4.4.3.4'te görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi başarı puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.38$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.3.5: Schwartz Değerler Tercihi Güç Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Güç	Evli	188	21.67	5.93	.43	.59	294	.555
	Bekar	108	21.25	5.82	.56			

Tablo 4.4.3.5'te görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi güç puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.59$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.3.6: Schwartz Değerler Tercihi Güvenlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Güvenlik	Evli	188	31.87	3.80	.28	-.50	294	.617
	Bekar	108	32.08	2.88	.28			

Tablo 4.4.3.6'da görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi güvenlik puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.50$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.3.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Uyum	Evli	188	29.38	4.17	.30	1.25	294	.213
	Bekar	108	28.76	4.09	.39			

Tablo 4.4.3.7'de görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihi uyum puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=1.25$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.3.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Geleneksellik	Evli	188	28.03	4.68	.34	.69	294	.490
	Bekar	108	27.63	5.07	.49			



Tablo 4.4.3.8’de görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihî geleneksellik puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=.69$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.3.9: Schwartz Değerler Tercihî Yardımseverlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Yardımseverlik	Evli	188	32.42	3.60	.26	-.90	294	.371
	Bekar	108	32.78	2.72	.26			

Tablo 4.4.3.9’da görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihî yardımseverlik puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-.90$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.3.10: Schwartz Değerler Tercihî Evrensellik Puanlarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	Değerler		
						t	sd	p
Evrensellik	Evli	188	47.65	5.22	.38	-1.51	294	.133
	Bekar	108	48.53	4.06	.391			

Tablo 4.4.3.10’da görüldüğü gibi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihî evrensellik puanlarının medeni durum grupları arasında karşılaştırıldığı ilişkisiz grup t-testi ardından ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $t=-1.51$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihî ölçeği alt boyut puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve sonuçları elde etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark

bulduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

**Tablo 4.4.4.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Özyönelim	1-5	118	156.30	5.60	3	.133
	6-15	133	149.73			
	16-25	35	117.71			
	26+	10	147.85			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.1’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi özyönelim puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2 = 5.60; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.4.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Uyarılma	1-5	118	152.42	4.91	3	.178
	6-15	133	150.46			
	16-25	35	120.76			
	26+	10	173.30			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.2’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyarılma puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2 = 4.91; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.4.3.a: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Hazcılık	1-5	118	169.58	26.46	3	.000
	6-15	133	147.85			
	16-25	35	87.44			
	26+	10	122.05			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.3.a'da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihini hazcılık puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $\chi^2=26.46$ ;  $p<.001$ ). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney analizi kullanılmış sonuçlar alttaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.4.4.3.b: Schwartz Değerler Tercihini Hazcılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Grup	1-5	6-15	16-25	26+
1-5	$\bar{x}_{sıra}=169.58$	$p<.05$	$p<.001$	$p>.05$
6-15		$\bar{x}_{sıra}=147.85$	$p<.001$	$p>.05$
16-25			$\bar{x}_{sıra}=87.44$	$p>.05$
26+				$\bar{x}_{sıra}=122.05$

Tablo 4.4.4.3.b'de öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercihini hazcılık puanlarının mesleki kıdeme göre hangi gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonucu belirlenen farklılığın 1-5 yıllık ve 6-15 yıllık gruplar arasında  $p<.05$  düzeyinde; 1-5 yıllık ve 16-25 yıllık, 6-15 yıllık ve 16-25 yıllık gruplar arasında  $p<.001$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Belirlenen farklılık 1-5 ile 6-15 yıllık gruplar arasında 1-5 yıllık grup lehine, 1-5 ile 16-25 yıllık gruplar arasında 1-5 yıllık grup lehine, 6-15 ile 16-25 yıllık gruplar arasında 6-15 yıllık grup lehinedir. Diğer farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.4.4.a: Schwartz Değerler Tercihini Başarı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Başarı	1-5	118	164.10			
	6-15	133	145.18			
	16-25	35	115.40	10.46	3	.015
	26+	10	124.40			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.4.a'da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihini başarı puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $\chi^2=10.46$ ;  $p<.05$ ).

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney analizi kullanılmış sonuçlar alttaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.4.4.4.b: Schwartz Değerler Tercih Başarı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Grup	1-5	6-15	16-25	26+
1-5	$\bar{x}_{sıra}=164.10$	$p>.05$	$p<.01$	$p>.05$
6-15		$\bar{x}_{sıra}=145.18$	$p>.05$	$p>.05$
16-25			$\bar{x}_{sıra}=115.40$	$p>.05$
26+				$\bar{x}_{sıra}=124.40$

Tablo 4.4.4.4.b’de öğretmenlerin Schwartz Değerler Tercih başarı puanlarının mesleki kıdeme göre hangi gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda belirlenen farklılığın 1-5 yıllık ve 16-25 yıllık gruplar arasında  $p<.05$  düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer farkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.4.5: Schwartz Değerler Tercih Güç Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Güç	1-5	118	146.07			
	6-15	133	154.88			
	16-25	35	127.49	3.37	3	.339
	26+	10	165.85			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.5’te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercih güç puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2=3.37; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.4.6: Schwartz Değerler Tercihi Güvenlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Güvenlik	1-5	118	160.42	5.56	3	.135
	6-15	133	145.13			
	16-25	35	124.19			
	26+	10	137.75			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.6’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi güvenlik puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2 = 5.56; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.4.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Uyum	1-5	118	160.42	.45	3	.930
	6-15	133	145.13			
	16-25	35	124.19			
	26+	10	137.75			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.7’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyum puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2 = .45; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.4.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Geleneksellik	1-5	118	147.87	.78	3	.854
	6-15	133	148.46			
	16-25	35	156.19			
	26+	10	129.60			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.8’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi geleneksellik puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır (  $x^2 = .78$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.4.4.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Yardımseverlik	1-5	118	158.91	5.52	3	.138
	6-15	133	146.96			
	16-25	35	130.41			
	26+	10	109.50			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.9’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi yardımseverlik puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır (  $x^2 = 5.52$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.4.4.10: Schwartz Değerler Tercihi Evrensellik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Evrensellik	1-5	118	156.72	3.70	3	.295
	6-15	133	147.66			
	16-25	35	133.46			
	26+	10	115.35			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.4.10’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi evrensellik puanlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır (  $x^2 = 3.70$ ;  $p > .05$ ).

#### 4.4.5. Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık

gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

**Tablo 4.4.5.1: Schwartz Değerler Tercih Özyönelim Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Özyönelim	1-5	259	149.87	1.14	3	.769
	6-15	28	144.98			
	16-25	5	117.50			
	26+	4	123.13			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.1’de ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercih özyönelim puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2 = 1.14; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.5.2: Schwartz Değerler Tercih Uyarılma Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Uyarılma	1-5	259	147.67	1.14	3	.767
	6-15	28	150.96			
	16-25	5	142.40			
	26+	4	192.38			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.2’de ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercih uyarılma puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2 = 1.14; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.5.3: Schwartz Değerler Tercihî Hazcılık Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Hazcılık	1-5	259	150.62	3.75	3	.290
	6-15	28	133.02			
	16-25	5	175.10			
	26+	4	86.25			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.3'te ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî hazcılık puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2=3.75; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.5.4: Schwartz Değerler Tercihî Başarı Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Başarı	1-5	259	151.18	2.71	3	.439
	6-15	28	135.88			
	16-25	5	112.30			
	26+	4	108.63			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.4'te ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî başarı puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2=2.71; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.5.5: Schwartz Değerler Tercihî Güç Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Güç	1-5	259	147.73	1.46	3	.691
	6-15	28	154.27			
	16-25	5	123.70			
	26+	4	188.88			
	Toplam	296				



Tablo 4.4.5.5'te ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi güç puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2 = 1.46; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.5.6: Schwartz Değerler Tercihi Güvenlik Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
<b>Güvenlik</b>	1-5	259	148.25	.79	3	.852
	6-15	28	156.95			
	16-25	5	135.70			
	26+	4	121.75			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.6'da ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi güvenlik puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2 = .79; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.5.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
<b>Uyum</b>	1-5	259	146.82	2.40	3	.495
	6-15	28	166.52			
	16-25	5	115.70			
	26+	4	172.00			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.7'de ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyum puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2 = 2.40; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.5.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Geleneksellik	1-5	259	147.56	.89	3	.828
	6-15	28	161.13			
	16-25	5	142.70			
	26+	4	128.50			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.8’de ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi geleneksellik puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2 = .89$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.4.5.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Yardımseverlik	1-5	259	148.58	4.83	3	.184
	6-15	28	163.14			
	16-25	5	128.00			
	26+	4	66.75			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.9’da ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi yardımseverlik puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $x^2 = 4.83$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.4.5.10: Schwartz Değerler Tercihi Evrensellik Puanlarının Çalıştığı Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	X <sup>2</sup>	Sd	p
Evrensellik	1-5	259	147.78	2.37	3	.499
	6-15	28	163.89			
	16-25	5	140.00			
	26+	4	98.13			
	Toplam	296				

Tablo 4.4.5.10’da ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi evrensellik puanlarının çalıştığı okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırıldığı Kruskal Wallis-H analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $\chi^2=2.37; p>.05$ ).

#### 4.4.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölümde, örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının branş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 4.4.6.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Özyönelim	Sözel	154	30.53	3.46	<b>G.Arası</b>	5.28	2	2.64	.22	.807
	Sayısal	79	30.76	3.15	<b>G.İçi</b>	3603.63	293	12.30		
	Diğerleri	63	30.38	4.01	<b>Toplam</b>	3608.91	295			
	Toplam	296	30.56	3.50						

Tablo 4.4.6.1’de ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi ölçeği özyönelim puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.22; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Uyarılma	Sözel	154	13.59	2.80	<b>G.Arası</b>	22.62	2	11.31	1.57	.211
	Sayısal	79	13.82	2.40	<b>G.İçi</b>	2118.02	293	7.23		
	Diğerleri	63	14.30	2.75	<b>Toplam</b>	2140.64	295			
	Toplam	296	13.80	2.69						

Tablo 4.4.6.2’de ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî ölçeği uyarılma puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=1.57; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.3: Schwartz Değerler Tercihî Hazcılık Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Hazcılık	Sözel	154	14.81	2.50	<b>G.Arası</b>	20.59	2	10.29	1.77	.172
	Sayısal	79	14.91	2.07	<b>G.İçi</b>	1702.25	293	5.81		
	Diğerleri	63	15.48	2.59	<b>Toplam</b>	1722.83	295			
	Toplam	296	14.98	2.42						

Tablo 4.4.6.3’te görüleceği ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî ölçeği hazcılık puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=1.77; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.4: Schwartz Değerler Tercihî Başarı Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Başarı	Sözel	154	15.03	2.06	<b>G.Arası</b>	15.02	2	7.51	1.79	.170
	Sayısal	79	15.53	1.69	<b>G.İçi</b>	1232.42	293	4.21		
	Diğerleri	63	15.38	2.42	<b>Toplam</b>	1247.45	295			
	Toplam	296	15.24	2.06						

Tablo 4.4.6.4’te ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî ölçeği başarı puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=1.79; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.5: Schwartz Değerler Tercih Güç Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Güç	Sözel	154	21.25	5.99	<b>G.Arası</b>	23.68	2	11.84	.34	.712
	Sayısal	79	21.77	5.80	<b>G.İçi</b>	10184.24	293	34.76		
	Diğerleri	63	21.86	5.77	<b>Toplam</b>	10207.92	295			
	Toplam	296	21.52	5.88						

Tablo 4.4.6.5'te ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercih ölçeği güç puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.34$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.6: Schwartz Değerler Tercih Güvenlik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Güvenlik	Sözel	154	31.81	3.20	<b>G.Arası</b>	9.67	2	4.83	.40	.674
	Sayısal	79	32.24	3.38	<b>G.İçi</b>	3578.57	293	12.21		
	Diğerleri	63	31.92	4.26	<b>Toplam</b>	3588.24	295			
	Toplam	296	31.95	3.49						

Tablo 4.4.6.6'da ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercih ölçeği güvenlik puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.40$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.7: Schwartz Değerler Tercih Uyum Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

		Betimsel Değerler				F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Uyum	Sözel	154	28.80	4.42	<b>G.Arası</b>	41.61	2	20.80	1.21	.299
	Sayısal	79	29.61	3.57	<b>G.İçi</b>	5025.25	293	17.15		
	Diğerleri	63	29.46	4.11	<b>Toplam</b>	5066.85	295			
	Toplam	296	29.16	4.14						

Tablo 4.4.6.7’de ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi ölçeği uyum puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=1.21$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler						F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Geleneksellik	Sözel	154	27.86	5.14	<b>G.Arası</b>	6.77	2	3.38		
	Sayısal	79	28.10	4.24	<b>G.İçi</b>	6847.33	293	23.37		
	Diğerleri	63	27.67	4.76	<b>Toplam</b>	6854.10	295		.15	.865
	Toplam	296	27.89	4.82						

Tablo 4.4.6.8’de ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi ölçeği geleneksellik puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.15$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler						F testi				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Yardımseverlik	Sözel	154	32.66	3.04	<b>G.Arası</b>	5.05	2	2.53		
	Sayısal	79	32.51	3.03	<b>G.İçi</b>	3218.19	293	10.98		
	Diğerleri	63	32.33	4.20	<b>Toplam</b>	3223.24	295		.23	.795
	Toplam	296	32.55	3.31						

Tablo 4.4.6.9’da ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi ölçeği yardımseverlik puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.23$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 4.4.6.10: Schwartz Değerler Tercihi Evrensellik Puanlarının Branşa Göre Karşılaştırılması**

Betimsel Değerler					F testi					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	V. Kay.	KT	Sd	KO	F	p
Evrensellik	Sözel	154	48.04	4.62	<b>G.Arası</b>	30.13	2	15.07		
	Sayısal	79	47.49	4.16	<b>G.İçi</b>	6872.59	293	23.46	.64	.527
	Diğerleri	63	48.40	6.04	<b>Toplam</b>	6902.73	295			
	Toplam	296	47.97	4.84						

Tablo 4.4.6.10'da ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi ölçeği evrensellik puanlarının branşa göre karşılaştırıldığı tek boyutlu varyans analizi ardından grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $F=.64; p>.05$ ).

#### 4.4.7. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölüm, örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarından oluşmaktadır.

**Tablo 4.4.7.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Özyönelim	Lisans	273	148.10	40430.50			
	Yüksek lisans	23	153.28	3525.50	3029.50	-.28	.779
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.1'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi özyönelim puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z= -.28; p>.05$ ).

**Tablo 4.4.7.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Uyarılma	Lisans	273	147.35	40226.50			
	Yüksek lisans	23	162.15	3729.50	2825.50	-.80	.422
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.2'ye göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyarılma puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.80; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.7.3: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Hazcılık	Lisans	273	148.03	40412.00			
	Yüksek lisans	23	154.09	3544.00	3011.00	-.33	.742
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.3'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi hazcılık puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.33; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.7.4: Schwartz Değerler Tercihi Başarı Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Başarı	Lisans	273	148.95	40663.50			
	Yüksek lisans	23	143.15	3292.50	3016.50	-.32	.751
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.4'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi başarı puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.32; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.7.5: Schwartz Değerler Tercihi Güç Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Güç	Lisans	273	147.91	40378.50			
	Yüksek lisans	23	155.54	3577.50	2977.50	-.41	.681
	Toplam	296					



Tablo 4.4.7.5'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi güç puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.41; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.7.6: Schwartz Değerler Tercihi Güvenlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Güvenlik	Lisans	273	150.22	41010.50			
	Yüksek lisans	23	128.07	2945.50	2669.50	-1.20	.230
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.6'ya göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi güvenlik puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.20; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.7.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Uyum	Lisans	273	151.15	41265.00			
	Yüksek lisans	23	117.00	2691.00	2415.00	-1.85	.065
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.7'ye göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyum puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.85; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.7.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Geleneksellik	Lisans	273	149.63	40849.00			
	Yüksek lisans	23	135.09	3107.00	2831.00	-.79	.432
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.8'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi geleneksellik puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.79$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.4.7.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Yardımseverlik	Lisans	273	148.81	40624.50			
	Yüksek lisans	23	144.85	3331.50	3055.50	-.22	.830
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.9'a göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi yardımseverlik puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.22$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.4.7.10: Schwartz Değerler Tercihi Evrensellik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Evrensellik	Lisans	273	150.28	41027.00			
	Yüksek lisans	23	127.35	2929.00	2653.50	-1.24	.216
	Toplam	296					

Tablo 4.4.7.10'a göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi evrensellik puanlarının eğitim durumuna göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.24$ ;  $p > .05$ ).

#### 4.4.8. Görev Değişkenine İlişkin Bulguları

Bu bölüm, örneklem grubunun Schwartz Değerler Tercihi ölçeği alt boyut puanlarının görev değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarından oluşmaktadır.

**Tablo 4.4.8.1: Schwartz Değerler Tercihi Özyönelim Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Özyönelim	Öğretmen	274	149.18	40876.50			
	Yönetici	22	139.98	3079.50	2826.50	-.49	.625
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.1'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi özyönelim puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.49; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.8.2: Schwartz Değerler Tercihi Uyarılma Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Uyarılma	Öğretmen	274	147.68	40465.50			
	Yönetici	22	158.66	3490.50	2790.50	-.58	.560
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.2'ye göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyarılma puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.58; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.8.3: Schwartz Değerler Tercihi Hazcılık Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Hazcılık	Öğretmen	274	152.22	41708.00			
	Yönetici	22	102.18	2248.00	1995.00	2.67	.008
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.3'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi hazcılık puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olduğu saptanmıştır ( $z = -2.67; p < .01$ ). Belirlenen farklılık öğretmen görevinde olanlar lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.4.8.4: Schwartz Değerler Tercihî Başarı Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Başarı	Öğretmen	274	150.45	41224.00			
	Yönetici	22	124.18	2732.00	2479.00	-1.41	.160
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.4'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî başarı puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -1.41; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.8.5: Schwartz Değerler Tercihî Güç Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Güç	Öğretmen	274	147.97	40543.00			
	Yönetici	22	155.14	3413.00	2868.00	-.38	.705
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.5'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî güç puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.38; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.8.6: Schwartz Değerler Tercihî Güvenlik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Güvenlik	Öğretmen	274	149.41	40937.00			
	Yönetici	22	137.23	3019.00	2766.00	-.65	.518
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.6'ya göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihî güvenlik puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.65; p > .05$ ).

**Tablo 4.4.8.7: Schwartz Değerler Tercihi Uyum Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Uyum	Öğretmen	274	148.38	40656.50	2981.50	-.08	.933
	Yönetici	22	149.98	3299.50			
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.7'ye göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi uyum puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.08$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.4.8.8: Schwartz Değerler Tercihi Geleneksellik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Geleneksellik	Öğretmen	274	145.17	39777.50	2102.50	-2.37	.018
	Yönetici	22	189.93	4178.50			
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.8'e göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi geleneksellik puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -2.37$ ;  $p < .05$ ). Belirlenen farklılık yönetici grup lehinedir.

**Tablo 4.4.8.9: Schwartz Değerler Tercihi Yardımseverlik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

Alt Boyut	Grup	N	SO	ST	U	Z	p
Yardımseverlik	Öğretmen	274	148.28	40629.50	2954.50	-.155	.877
	Yönetici	22	151.20	3326.50			
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.9'a göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi yardımseverlik puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.155$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.4.8.10: Schwartz Değerler Tercihi Evrensellik Puanlarının Göreve Göre Karşılaştırılması**

<b>Alt Boyut</b>	<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>SO</b>	<b>ST</b>	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>Evrensellik</b>	Öğretmen	274	149.10	40852.50			
	Yönetici	22	141.07	3103.50	2850.50	-.425	.671
	Toplam	296					

Tablo 4.4.8.10'a göre ortaokul öğretmenlerinin Schwartz Değerler Tercihi evrensellik puanlarının göreve göre karşılaştırıldığı Mann Whitney U analizi sonucu grup ortalamaları arasında elde edilen farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $z = -.425; p > .05$ ).

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen bulgulara göre ACL (Sıfat Tarama Listesi) ölçeğinden en çok alınan puandan en az puan alınan kişilik özellikleri şu şekildedir: Şefkat, uyarlık, kendini suçlama, ideal benlik, düzen, duyguları anlama, başatlık, sebat, oto kontrol, danışmaya hazır oluş, yaratıcılık, başarma, yakınlık, değişiklik, gösteriş, askeri liderlik, saldırganlık, kadınsı özellik, kişisel uyum, özgüven, karşı cinsle ilişki, ilgi görme, bağımsızlık ve erkeksi özellik.

Buradan örneklemini oluşturan ortaokul öğretmenlerinin en çok anlayışlı, paylaşımcı ve sıcakkanlı özellikleri içeren şefkatli bir kişiliğe sahip olduğu görülmektedir. İkinci sırada geleneksel değerlere önem veren, koruyucu, güçlükler karşısında çabuk yılan ve kendini suçlu hissetmeye hazır özellikleri içeren uyarlık kişilik özellikleri gelmektedir. Bunları sırasıyla hassas, eleştiriye duyarlı, içedönük, savunmasız ve kaygılı özellikleri içeren kendini suçlama; ilgi alanı geniş, üretken, kendisine güvenen ve yeteneklerini etkin kullanabilen özellikleri içeren ideal benlik; güvenilir, sorumluluk sahibi, geleneksel değerleri yaşatan, nesnel ve akılcı özellikleri içeren düzenli bir kişilik izlemektedir. En az görülen kişilik özelliği ise kontrolsüz, maddi ve manevi güce önem veren, sınırları zorlayıp aşan, hırslı, kararlı ve aceleci özellikler gösteren erkeksi özelliklerdir (Savran, 1993).

Çemberci (2003) yöneticilerin en çok puan aldıkları kişilik özelliklerinin düzen, ideal benlik ve şefkat özellikleri olduğunu; Çağlar, Yakut ve Aladağ (2005), yaptıkları araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin en çok puan aldığı kişilik özelliklerinden birinin şefkat olduğunu; Erdoğan (2006) eğitim yöneticilerinin en çok puan alınan kişilik özelliklerinin düzen ve ideal benlik özellikleri olduğunu; Vural (2007), ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri puanlarından en çok düzen, uyarlık ve ideal benlik özelliklerinden yüksek puan aldığını; Akçadağ (2008), okul öncesi öğretmenlerin en çok puan alınan kişilik özelliklerinin ideal benlik ve şefkat olduğunu; Komitoğlu (2009), sınıf öğretmenlerinin en çok puan aldığı kişilik özelliğinin düzen ve ideal benlik özellikleri olduğunu; Levent (2011), yine sınıf

öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada en çok puan alınan kişilik özelliğinin düzen olduğunu; Aygün (2014) yöneticilerin kişilik özellikleri puanlarından en çok ideal benlik, şefkat, düzen ve uyarlık özelliklerinden yüksek puan aldığını belirlemiştir. Hoca (2007) ise eğitim yöneticilerinde en çok sahip olması gereken kişilik özelliklerinden birinin düzen özelliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlarla birlikte bakıldığında araştırma sonucu olarak en çok puan alınan ilk beş kişilik özelliği açısından benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir. Kişilik özelliklerinin araştırmalara göre farklı sıralamalara sahip olması, örneklem gruplarının farklılaşmasına bağlanabilir.

**2. Örneklemi oluşturan ortaokul öğretmenlerine uygulanan Schwartz Değerler Tercih ölçeğinden elde edilen bulgulara göre örneklem grubundaki öğretmenlerin en çok tercih ettiği değerlerden en az tercih edilen değerlere doğru sıralanışı; evrensellik, yardımseverlik, güvenlik, özyönelim, uyum, geleneksellik, güç, başarı, hazcılık ve uyarılma şeklindedir.**

Buradan örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin en çok tercih ettikleri değer; hoşgörüyü, eşitliği ve doğayı koruyan değer alanı olan evrenselliktir. İkinci en çok tercih edilen değer sorumluluğu, sadık olmayı, başkalarının refahını düşünmeyi içeren yardımseverlik değeridir. Üçüncü en çok sevilen değer ise kişisel ve toplumsal tehlikelerden kaçınmayı ve sağlıklı olmayı önemseyen güvenlik değeridir (Schwartz, 2017:666-668).

Yapıcıkardeşler (2007:196) ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve Uzun (2014) sınıf öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri değerlerin evrensellik, özyönelim ve güvenlik olduğunu; Uncu (2008) öğretmen ve eğitim yöneticilerinin en çok tercih ettikleri değerlerin evrensellik, yardımseverlik ve özyönelim olduğunu bulmuşlardır. Onatır (2008), ortaöğretim öğretmenlerinin; Yalmanlı (2009), Oğuz (2012) ve Yıldız (2012) öğretmen adaylarının; Tanıt (2007) eğitim yöneticilerini özyönelim ve Soyyiğit (2013) sınıf öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri değerlerin evrensellik, yardımseverlik ve güvenlik değerleri olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında araştırma sonuçlarının literatürdeki çoğu çalışma ile benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

**3. Araştırmanın örneklemi oluşturan öğretmenlerin özyönelim değeri ile başarıma, başatlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, ideal**



benlik, yaratıcılık, erkeksi özellik ve özgüven kişilik özellikleri arasında pozitif; sebat, ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş ve oto kontrol kişilik özellikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Özyönelim değeri; bağımsız düşünce, eylem seçme, yaratma, keşfetme gibi özellikleri içermektedir (Schwartz, 1994:22). Başarma kişilik özelliğine (pozitif yönde) sahip olmak; dikkatli çalışma, üretken, nesnel ve akılcı, çalışkan ve işlerini iyi yaparak hedeflerine ulaşan bireyleri tarif etmektedir. Başatlık kişilik özelliği (pozitif yönde) bütün kararlarını bireysel olarak alan, kendi işine karışmasına katlanamayan, güçlü iradeye sahip, zorluklar karşısında yılmayan bireyleri ifade etmektedir. Karşı cinsle ilişki kişilik özellikleri (pozitif yönde) bireyin hayali oyunlar kurmakta becerikli olduğu anlamına gelmektedir. Başkalarından ya da toplumsal değer ve beklentilerden bağımsız hareket edebilen, eleştirici ve şüpheli, bireysel özerkliğine önem veren, kendi kararlarını kendi vermekten hoşlanan ve sağlam iradeli bireyler bağımsızlık kişilik özelliğine (pozitif yönde) sahiptir. Saldırganlık kişilik özelliğini (pozitif yönde) yansıtan birey mücadeleci, çoğu zaman kontrol altına alınması zor olan özellikleri kişiliğinde barındırmaktadır. Değişiklik kişilik özelliği (pozitif yönde) gösteren bireyler hayal dünyası geniş, kavrayışı ve soyut düşünme gücü gelişmiş bireylerdir. Özgüven kişilik özelliğini (pozitif yönde) yansıtan bireyler hedeflerine ulaşmada yeteneklerine güvenen bireylerdir. İlgi alanı geniş, üretken, kendine özgü bir yaşam felsefesine sahip bireyler ideal benlik kişilik özelliği (pozitif yönde) göstermektedir. Yüksek entelektüel kapasiteye sahip, bilişsel yetenek ve fikirlerde akıcılık gibi entelektüel özellikleri belirgin bireyler yaratıcılık kişilik özelliği (pozitif yönde) baskın bireylerdir. Erkeksi özellik kişilik özelliği (pozitif yönde) gösteren bireyler akılcı ve nesnedir. İlgi görme kişilik özelliği (negatif yönde), nesnel ve akılcı düşünen, bağımsızlığına ve özerkliğine önem veren bireylerde görülmektedir. Bireyin özerkliğine ve bağımsızlığına önem vermesi bakımından Uyarlık kişilik özelliğine (negatif yönde) sahip olduğunu göstermektedir. Kolay etki altında kalmayan, üzerinde baskı kurulmasından hoşlanmayan bireyler oto kontrol kişilik özelliğine (negatif yönde) sahiptir (Savran, 1993). Bu özellikler açısından bakıldığında araştırma sonuçları ile tutarlılıklar görülmektedir.

Gösteriş kişiliği özelliği (pozitif yönde), bireyde çeşitli ihtiyaçlarını doğrudan ve kontrolsüz bir şekilde ifade etmeye meyilli olmasına, yaşamında gerçeklerden çok duygularına önem vermesine, karşı çıkışlara karşı sessizce boyun eğmeye meyilli

olmasına işaret etmektedir. Sebat kişilik özelliklerine (negatif yönde) sahip bireyler hayalci, gerçek dışı düşünceler kuran, kolay yönlendirilebilen kimselerdir. Kendini suçlama kişilik özelliği (negatif yönde) bağımsızlığına önem veren, nesnel düşünen bireyleri tanımlamaktadır. Danışmaya hazır oluş kişilik özelliği (negatif yönde) olan bireyler kolay etki altında kalarak üzerinde baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmayan bireylerdir (Savran, 1993). Bu anlamda araştırma sonuçları ile uyumsuzluklar söz konusudur.

Gümüş (2009) yaptığı çalışmada özyönelim değeri ile açıklık kişilik özelliği arasında olumlu ilişkiler saptamıştır. Açıklık kişilik özelliği ile değişiklik, yaratıcılık ve erkeksi özellikler kişilik özelliklerinin pozitif yönlü anlamları arasında benzerlikler söz konusudur. Yıldız (2012) da deneyime açıklık kişilik özelliği ile özyönelim değeri arasında ilişki tespit edilmiştir. Deneyime açıklık kişilik özelliğinin değişiklik ve yaratıcılık kişilik özelliklerinin pozitif anlamları ile; sebat kişilik özelliğinin negatif anlamı ile benzeştiğinden bu kişilik özelliklerinin özyönelim değeri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında yumuşak başlılık kişilik özelliği ile özyönelim değeri arasında ilişki bulunmuştur. Yumuşak başlılık kişilik özelliği ile danışmaya karşı hazır oluş kişilik özelliğinin negatif anlamı ile benzer özelliklere sahiptir. Uyan (2002) çalışmasında bağımsızlık değeri ile başatlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, özgüven, yaratıcılık, erkeksi özellikler kişilik özellikleriyle pozitif; sebat, kendini suçlama, uyarlık ve oto kontrol kişilik özellikleriyle negatif yönlü ilişkiler saptamıştır. Bağımsızlık değeri ile özyönelim değeri ortak özellikler içermektedir. Aynı çalışmada yaratıcılık değeri ile başarıma, başatlık, gösteriş, özgüven, bağımsızlık, saldırganlık, ideal benlik, erkeksi özellik ve yaratıcılık kişilik özellikleri arasında pozitif; ilgi görme, kendini suçlama ve uyarlık kişilik özellikleri arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Yaratıcılık değeri ile özyönelim değeri benzer niteliklere sahiptir. Verilen araştırma sonuçlarına göre bu araştırma sonuçlarının desteklendiği görülmektedir.

**4.** Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uyarılma değeri ile başarıma, başatlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, özgüven, değişiklik, ideal benlik, erkeksi özellik ve yaratıcılık kişilik özellikleri arasında pozitif; ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş ve oto kontrol kişilik özellikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Uyarılma değeri; heyecan, yenilik ve hayata meydan okuma gibi özellikleri içermektedir (Schwartz, 1994:22). Örneğin; cesur, heyecan verici bir hayat, farklı bir hayat tarzı yaşama. Başarma kişilik özelliği (pozitif yönde) harekete geçmekte geç kalmaya tahammülü olmama özelliği; başatlık kişilik özelliği (pozitif yönde) hedeflerine ulaşmada önüne konulan engelleri aşmada sınırları zorlama, yüksek idealleri olma özellikleri; karşı cinsle ilişki kişilik özelliği (pozitif yönde) yaşama şevkle sarılma, hızlı bir bireysel tempoda olma özellikleri; gösteriş ve bağımsızlık kişilik özellikleri (pozitif yönde) bireysel temponun hızlı olması özelliğini; saldırganlık kişilik özelliği (pozitif yönde) kararlı ve atak davranma, mücadeleci olma özellikleri; değişiklik kişilik özelliği (pozitif yönde) davranış ve hareketlerinin çabuk olması, tutum ve davranışlarının değişken olması, sınırları zorlayıp aşmaya meyilli olması ve yaşamdan olabildiğince zevk almaya çalışması özelliklerini; özgüven kişilik özelliği (pozitif yönde) atılımcı özelliği; ideal benlik kişilik özelliği (pozitif yönde) kendine özgü yaşam felsefesine sahip olma, üretken ve geniş bir ilgi alanına sahip olma özellikleri; yaratıcılık kişilik özelliği (pozitif yönde) alışlagelmişin dışında fikirler üretme, geleneksel değerlere önem vermeme, çok zengin bir duygusal yaşantıya sahip olma, çevresindekilerce orijinal olarak tanınma ve gözü pek özellikleri; erkeksi özellikler kişilik özelliği (pozitif yönde) sınırları zorlama ve aşma, engellendiğinde ya da hayal kırıklığına uğradığında yılmadan hızla tekrar başlama ve hedeflerine ulaşmada kararlı olma özellikleri, ilgi görme kişilik özelliği (negatif yönde) üretken ve atak davranışlar sergileme özellikleri; uyarlık kişilik özelliği (negatif yönde) mücadeleci, risk almayı seven, sınırları zorlayan ve aşan özellikleri, oto kontrol kişilik özelliği (negatif yönde) hızlı kişisel tempoya sahip olma ve sınırları zorlayan özellikleri içermektedir (Savran, 1993). Verilen bu bilgiler ışığında araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Danışmaya hazır oluş kişilik özelliğine (negatif yönde) sahip olan bireyler kolay etki altında kalmaktadır (Savran, 1993). Bu özellik açısından bakıldığında araştırma sonuçlarıyla tutarsızlık söz konusudur.

Gümüş (2009) yaptığı çalışmada uyarılma değeri ile dışadönüklük ve açıklık kişilik özellikleri arasında olumlu ilişkiler tespit etmiştir. Dışadönüklük kişilik özelliği ile karşı cinsle ilişki kişilik özelliğinin pozitif yönlü anlamı ve açıklık kişilik özelliği ile yaratıcılık, değişiklik ve erkeksi özellik kişilik özelliklerinin pozitif yönlü anlamı bağlamında benzerlik göstermesi araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Aynı

zamanda Yıldız'ın (2012) araştırmasında saptadığı duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile uyarılma değeri arasındaki ilişki, duygusal dengesizlik kişilik özelliği ve değişiklik kişilik özelliğinin pozitif anlamı ile yakın ifadeye sahip olması bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Bunun yanında dışadönüklük ile uyarılma değeri arasında ilişki bulunmuştur. Dışadönüklük kişilik özelliği ile başatlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, değişiklik, özgüven ve ideal benlik kişilik özelliklerinin pozitif anlamı; kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, oto kontrol ve ilgi görme kişilik özelliklerinin negatif anlamı arasında anlam birliği bulunmaktadır. Ayrıca deneyime açıklık kişilik özelliği ile uyarılma değeri arasında ilişki tespit edilmiştir. Deneyime açıklık kişilik özelliğinin değişiklik ve yaratıcılık kişilik özelliklerinin pozitif anlamları ile benzeştiğinden bu kişilik özelliklerinin uyarılma değeri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Buna göre araştırma bulgularını destekleyici bir sonuç görülmektedir. Uyan (2002), yaptığı araştırmada yaşam stili değeri ile başatlık, gösteriş, karşı cinsle ilişki, bağımsızlık, değişiklik, saldırganlık, özgüven ve yaratıcılık kişilik özellikleri arasında pozitif; kendini suçlama ve uyarlık kişilik özellikleri arasında negatif ilişki tespit etmiştir. Bununla birlikte risk değeri ile başatlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, özgüven ve erkeksi özellikler kişilik özellikleri arasında pozitif; kendini suçlama, uyarlık ve oto kontrol kişilik özellikleri arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Diğer bir tespit ise değişiklik değeri ile başatlık, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik ve yaratıcılık kişilik özellikleri ile pozitif; ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık ve oto kontrol kişilik özellikleri ile negatif yönlü ilişkilerin olmasıdır. Yaşam stili değeri, risk değeri ve değişiklik değeri ile uyarılma değeri ortak niteliklere sahip olduğundan araştırma sonuçları ile paralellik söz konusudur.

**5. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin hazcılık değeri ile başatlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, özgüven, kadınsı özellik ve yaratıcılık kişilik özellikleri arasında pozitif; sebat, düzen, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş ve oto kontrol kişilik özellikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.**

Hazcılık değeri kişisel zevk ve duygusal tatmin gibi özellikleri içeren bir değerdir (Schwartz, 1994:22). Başatlık kişilik özelliği (pozitif yönde) taşıyan bireyler bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına ve başkalarıyla birlikte olmaya önem vermektedir. Aynı zamanda bu bireyler rekabet ve kendini ortaya koymayı gerektiren durumlardan

hoşlanmaktadır. Karşı cinsle ilişki kişilik özelliğine (pozitif yönde) sahip bireylerde duygusal doyum sağlamaya çabalama, başka bireylerle birlikte olmaktan zevk alma, karşı cinsle arkadaşlıktan hoşlanma gibi özellikleri sergilemektedir. Gösteriş kişilik özelliği (pozitif yönde) gösteren bireyler diğer bireylerle birlikte olmayı, dokunma, koklama gibi duysal deneyimleri seven, kendi zevk ve rahatına düşkün bireylerdir. Bağımsızlık kişilik özelliği (pozitif yönde) duygusal boşalım ve tatminlerini erteleyemeyen bireyler için görülmektedir. Saldırganlık kişilik özelliğini (pozitif yönde) sergileyen bireyler türlü ihtiyaçlarını direk ve kontrolsüz biçimde tatmin etme, düşünce ve duygularını herhangi bir kısıtlama olmaksızın ifade etme, bireysel ihtiyaçlarını ön plana çıkarma eğilimindedir. Değişiklik kişilik özelliği (pozitif yönde) dokunmak, tatmak, koklamak ve fiziksel temas gibi duysal tecrübelerden, estetik izlenimlerden keyif alma ve olabildiğince zevkli bir hayat sürdürebilme özelliklerine sahip bireylerde görülmektedir. Özgüven kişilik özelliği (pozitif yönde) gösteren bireyler diğer bireylerle olmaktan keyif alan bireylerdir. Yaratıcılık kişilik özelliğini (pozitif yönde) koklama, dokunma, tatma ve fiziksel temas gibi duysal tecrübelerden ve estetik uyaranlardan keyif alan bireyler sergilemektedir. Kadınsı özellik kişilik özelliği (pozitif yönde) diğer bireylerle olmaya ve yakın ilişkiler kurmaya önem veren bireylerde görülmektedir. Sebat kişilik özelliği (negatif yönde) gösteren bireyler yeni deneyimlerden ve gündelik yaşamın sonsuz çeşitteki yönlerinden haz duyan, duygusal boşalımını ve tatminini geçiştirmeyen bireylerdir. Düzen kişilik özelliğini (negatif yönde) gösteren bireyler kısa yoldan tatmin amacıyla anlık zevk peşinde, duygusal boşalımını ve tatminini geçiştirmez, duygulara hitap eden deneyimlerden hoşlanır ve zevkine düşkündür. Kendini suçlama kişilik özelliği (negatif yönde) kendi istek ve arzuları için çaba sarf eden bir bireyi tarif etmektedir. Uyarlık kişilik özelliği (negatif yönde) rakiplerini yenmekten, mücadeleden ve riske atılmaktan zevk alan, duygusal boşalımını ve tatminini geçiştirmeyen bireylerin özelliğini ifade etmektedir. Danışmaya hazır oluş kişilik özelliği (negatif yönde) erkek bireyler için yaşamdan doyasıya zevk alan bireyleri tanımlamaktadır. Oto kontrol kişilik özelliğini (negatif yönde) dokunma, tatma, koklama ve fiziksel temas gibi duysal tecrübelerden keyif alan, nefesine düşkün bireyler göstermektedir (Savran, 1993). Bu özelliklere bakıldığında araştırma sonuçları ile bağdaşmaktadır.

Gümüş (2009) yaptığı çalışmada hazcılık değeri ile dışadönüklük kişilik özelliği arasında olumlu ilişkiler saptamıştır. Dışadönüklük kişilik özelliği ile karşı cinsle ilişki kişilik özelliğinin pozitif yönlü anlamı benzer nitelikler taşımaktadır. Yıldız (2012) ise çalışmasında duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile hazcılık değeri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Duygusal dengesizlik kişilik özelliği, bu araştırmadaki değişiklik kişilik özelliğinin pozitif; sebat ve düzen kişilik özelliğinin negatif anlamlarında benzer özellikler içermektedir. Ayrıca dışadönüklük kişilik özelliği ile hazcılık değeri arasında tespit edilen anlamlı ilişkiler bu araştırmadaki karşı cinsle ilişki, gösteriş, değişiklik, özgüven ve kadınsı özellikler kişilik özelliklerinin pozitif anlamı ile; kendini suçlama, danışmaya hazır oluş ve oto kontrol kişilik özelliklerinin negatif anlamı ile benzer özelliklere sahiptir. Aynı zamanda deneyime açıklık kişilik özelliği ile hazcılık değeri arasında ilişki saptanmıştır. Buradan deneyime açıklık kişilik özelliğinin değişiklik ve yaratıcılık kişilik özelliğinin pozitif anlamı ile; sebat kişilik özelliğinin negatif anlamı ile benzer nitelikler içerdiği gerekçesiyle araştırma sonuçları ile paralellik söz konusudur. Uyan (2002) yaptığı çalışmada estetik değerler ile başarıma, başatlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, değişiklik, özgüven, ideal benlik ve yaratıcılık kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Estetik değerler ile hazcılık değerinin ortak özellikler içermesi yönüyle sonuçlar da benzerlik göstermektedir.

**6.** Araştırmadan elde edilen bulgulara göre başarı değeri ile başarıma ve saldırganlık kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ilişkiler görülmüştür. Buradan gayretli ve mücadeleci bir kişiliğe sahip öğretmenlerin başarılı olmaya değer verdiği söylenebilir.

Başarı değeri; sosyal standartlara göre yeterlilik gösteren kişisel başarı, hırs ve yetenek gibi özellikleri ifade etmektedir (Schwartz, 1994:22). Başarıma kişilik özelliği (pozitif yönlü) gösteren bireyler hedeflerine ulaşmada gayretli, yüksek idealleri olan, kendisine çok güvenen ve çalışkan bireylerdir. Saldırganlık kişilik özelliğini (pozitif yönlü) sınırları zorlayıp aşan ve mücadeleci özelliklere sahip olan bireyler sergilemektedir (Savran, 1993). Bu tanımlamalara göre araştırma sonuçları ile tutarlılık görülmektedir.

Yıldız (2012) araştırması sonucu sorumluluk kişilik özelliği ile başarı değeri arasında ilişki saptamıştır. Sorumluluk kişilik özelliği ile başarıma kişilik özelliğinin pozitif manası arasında anlam benzerliği görülmektedir. Uyan (2002) ise yaptığı çalışmada

yeteneklerini kullanma değeri ve başarıma değeri ile başarıma kişilik özelliği arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Yeteneklerini kullanma değeri ve başarıma değeri ile başarı değeri birbiri ile benzerlik göstermektedir. Bu açıdan başarıma kişilik özelliği ile başarı değeri arasındaki ilişki desteklenmektedir.

**7.** Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin güç değeri ile kendini suçlama alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Kendine güvenen, mücadeleci, cesaretli ve dışadönük kişiliğe sahip öğretmenlerin saygınlık, statü ve gücü değerli gördüğü söylenebilir.

Güç değerine sahip bireyler saygınlık ve sosyal statü, insanlar ve kaynak üzerinde hakimiyet ve kontrol, zenginlik gibi özellikleri ön planda tutmaktadır (Schwartz, 1994:22). Kendini suçlama kişilik özelliği (negatif yönlü) gösteren bireyler ise toplumsal yaşamda endişelenmeyen, baskı ve üstünlük kurma karşısında tepki gösteren, diğer bireylere göre kendini daha etkin, güçlü ve başarıyı hak eden bireyler olarak gören kimselerdir (Savran, 1993). Bu iki kavramın özellikleri incelendiğinde benzerlikler görülmektedir. Bunun ardından araştırma sonuçlarını destekleyici bilgilere ulaşıldığı düşünülmektedir.

Gümüş (2009) araştırmasında dışadönüklük kişilik özelliği ile güç değeri arasında olumlu ilişkiler saptamıştır. Bu çalışmada ise kendini suçlama kişilik özelliği ile güç değeri arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu anlamda kendini suçlama kişilik özelliğinin içedönüklük yönü itibariyle araştırma sonuçlarının dolaylı biçimde paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Uyan (2002) yaptığı çalışmada otorite, saygınlık (prestij), ilerleme-terfi etme ve ekonomik tatmin değerleri ile kendini suçlama kişilik özelliği arasında negatif yönlü ilişki tespit etmiştir. Bu değerler ile güç değeri arasındaki benzerlikler araştırma sonuçlarını destekler niteliğe sahiptir.

**8.** Elde edilen bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin güvenlik değeri ile kadınsı özellik kişilik özelliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buradan anlayışlı, dayanışmacı, sıcakkanlı, ilişkilere önem veren kişiliğe sahip olan öğretmenlerin benliğinin, ilişkilerinin ve yaşadığı toplumun güvenliğine ve uyum içinde devamlılığının sağlanmasına değer verdiği söylenebilir.

Tespit edilen bu sonuç ile kadınsı özelliğe sahip öğretmenlerin güvenlik değerini tercih ettiği görülmektedir. Aynı zamanda kadınsı özellikler kişilik özelliğine sahip bireylerin tutum ve davranışlarının kadınsı olması, güvenlik değerinin cinsiyet

değişkenine göre kadın öğretmenler lehine farklılaşması itibariyle elde edilen sonuçlar birbiri ile bağdaşmaktadır.

Güvenlik değeri içeriğinde benliğin, ilişkilerin ve toplumun güvenliği, istikrarı ve uyumu, temiz olma gibi özellikleri barındırmaktadır (Schwartz, 1994:22). Kadınsı özellikler kişilik özelliğine (pozitif yönlü) toplumsal ilişkilerde nerede ve ne zaman, nasıl konuşacağını ya da davranacağını iyi kestiren, diğer bireylerle karşılıklı anlaşmaya ve yakınlaşmaya değer veren bireylerde rastlanmaktadır (Savran, 1993). Bu özellikler açısından araştırma sonuçları ile benzerlik söz konusudur.

Uyan (2002) ekonomik güvence değeri ile kadınsı özellik kişilik özelliği arasında pozitif yönlü ilişki saptayan bir çalışma yapmıştır. Ekonomik güvence değeri ile güvenlik değeri arasında ortak anlamların olması araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

**9.** Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uyum değeri ile şefkat, ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık ve oto kontrol kişilik özellikleri arasında pozitif; gösteriş, bağımsızlık ve saldırganlık kişilik özellikleri arasında negatif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Uyum değeri kavramsal olarak başkalarını üzecek veya onlara zarar görmesine neden olacak ve normları veya sosyal beklentileri ihlal edebilecek eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanması anlamına gelmektedir. Nezaket, itaatkarlık, ebeveynlere ve büyüklere saygı gösterme gibi değerler uyum değerine örnek olarak verilebilir (Schwartz, 1994:22). Şefkat kişilik özelliklerine (pozitif yönlü) sahip bireyler diğer bireylerle olan ilişkilerinde verici, anlayışlı ve paylaşımcı bireylerdir. İlgi görme özelliği (pozitif yönlü) diğer bireylerden onay bekleyen bireylerde görülmektedir. Kendini suçlama kişilik özellikleri (pozitif yönlü) bireylerin, üzerinde üstünlük kurulmasına ve baskıya ses etmeme, başkalarının istek ve arzularına boyun eğme gibi özelliklerine karşılık gelmektedir. Uyarlık kişilik özellikleri (pozitif yönlü) sergileyen bireyler üzerinde baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmaz, anlayışlı ve makul davranır, başkalarının kararlarına saygı gösteren ve uyan bu kişi, kişiler arası ve ortaklaşa yapılan ilişkilerde üstün olma mücadelesinin görülmediği işleri tercih eder. Oto kontrol kişilik özelliklerini (pozitif yönlü) gösteren bireylerde kolay etki altında kalma, üzerinde baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmama gibi özellikler mevcuttur. Gösteriş kişilik özellikleri (negatif yönlü) üzerinde baskı ve üstünlük



kurulmasına ses çıkarmayan bireyler görülmektedir. Bağımsızlık kişilik özelliklerine (negatif yönlü) kolay etki altında kalan, üzerinde baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmayan, başkalarından onay bekleyen, güven duydukları amirlerinden gelen talimatları anında yerine getiren bireylerde rastlanmaktadır. Saldırganlık kişilik özelliklerini (negatif yönlü) bünyesinde barındıran bireyler kolay etki altında kalan, üzerinde baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmayan, başkalarına karşı verici, dürtü ve gereksinimlerini aşırı kontrol altında tutmaya meyilli bireylerdir (Savran, 1993). Buradan araştırma sonuçlarını doğrular nitelikte bilgiler görülmektedir.

Gümüş'ün (2009) yaptığı çalışmada geçimlilik kişilik özelliği ile uyum değeri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Geçimlilik kişilik özelliği ile şefkat kişilik özelliğinin pozitif yönlü anlamı arasındaki benzerlik, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Yıldız (2012) yaptığı çalışmada dışadönüklük kişilik özelliği ile uyum değeri arasında ilişki tespit etmiştir. Dışadönüklük kişilik özelliği ile şefkat kişilik özelliğinin pozitif anlamı benzer özelliklere sahiptir. Bu açıdan araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Bunun yanında sorumluluk kişilik özelliği ile uyum değeri arasında ilişki saptanmıştır. Sorumluluk kişilik özelliği ile uyarlık ve oto kontrol kişilik özelliğinin pozitif anlamları; gösteriş, bağımsızlık ve saldırganlık kişilik özelliklerinin negatif anlamları arasındaki benzerliğe dayanarak bu çalışmayı güçlendiren bir sonuç görülmektedir.

**10.** Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin geleneksellik değeri ile uyarlık kişilik özellikleri arasında pozitif; karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, değişiklik ve yaratıcılık kişilik özellikleri arasında negatif yönlü ilişkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre diğer bireylere bağımlı, hemcinsleriyle iletişim kuran, gözlerden uzak yaşamını sürdüren, muhafazakâr, alışagelmış şekilde düşüncelere sahip öğretmenlerin hayatın kendine sunduklarıyla yetinen, mütevazı bir hayatı tercih ettikleri söylenebilir.

Geleneksellik değeri geleneksel kültürün veya dinin sağladığı görgü kurallarına saygı duyma, bağlılık ve kabullenme gibi özellikler gösteren bir değer alanıdır. Mütevazı, dindar, hayatın sunduklarını kabul etme gibi özellikler bireyin geleneksellik değerine sahip olduğunu göstermektedir (Schwartz, 1994:22). Uyarlık kişilik özelliklerine (pozitif yönlü) sahip bireyler çeşitli alanlarda geleneksel değerleri tercih eder, geleneksel değerleri sürdüren ortamlara daha rahat uyum sağlamaktadır, ahlakçıdır ve geleneksel değerler aracılığıyla bireyleri yargılama eğilimindedir. Gösteriş kişilik

özellikleri (negatif yönlü) çoğu durumlarda muhafazakar değerleri tercih eden, üzerinde baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmayan bireyleri tarif etmektedir. Bağımsızlık kişilik özellikleri (negatif yönlü) bireylerin çoğu durumlarda muhafazakar değerleri tercih etmesi, ahlaklı olması, kolay etki altına girmesi, kendi kişisel standartlarının kendisine yeterli gelmesi anlamına gelmektedir. Değişiklik kişilik özellikleri (negatif yönlü) gösteren bireyler ahlakçıdır. Yaratıcılık kişilik özellikleri (negatif yönlü) alışagelmış fikirleri olan, geleneksel değerlere önem veren bireylerde mevcuttur (Savran, 1993). Bu özelliklere bakıldığında araştırma sonuçları ile tutarlılık görülmektedir.

Karşı cinsle ilişki kişilik özellikleri (negatif yönlü) eleştirici ve şüpheli, yaşamı anlamsız gören, bozmaya, engellemeye ya da ortadan kaldırmaya meyilli bireylerde görülmektedir (Savran, 1993). Bu özellikler açısından araştırma sonuçları ile farklılıklar söz konusudur.

Yıldız (2012) yaptığı çalışmada yumuşak başlılık kişilik özelliği ile geleneksellik değeri arasında ilişki saptamıştır. Yumuşak başlılık kişilik özelliği ile bağımsızlık kişilik özelliğinin ortak niteliklerinin olması bağımsızlık kişilik özelliği ile geleneksellik değeri arasındaki ilişkiyi de desteklemektedir. Uyan (2002) ise kültürel kimlik değeri ile gösteriş, değişiklik ve yaratıcılık kişilik özellikleri arasında negatif yönlü ilişkiler tespit etmiştir. Kültürel kimlik değeri ile geleneksellik değeri benzer özelliklere sahiptir. Bu yönüyle araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

**11.** Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre yardımseverlik değeri ile şefkat ve kadınsı özellikler kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlayışlı, paylaşımcı, becerikli toplumsal ilişkilere sahip, dayanışmacı kişilikteki öğretmenlerin diğer bireylere faydalı olmayı ve yardım etmeyi tercih ettiği söylenebilir.

Yardımseverlik değeri bireylerin refahını koruma ve geliştirme, yakın ilişki kurma gibi özellikleri kapsamaktadır. Faydalı olma, dürüst, bağışlayıcı olma gibi değerler yardımseverlik değerine örnek olarak gösterilebilir (Schwartz, 1994:22). Şefkat kişilik özellikleri (pozitif yönde) gösteren bireyler diğer bireylerle ilişkilerinde anlayışlı ve paylaşımcıdır, yakın ilişkiler kurar, başkalarıyla birlikte olmaktan hoşlanır, mizaç olarak anlayışlı ve destekleyicidir. Kadınsı özellikler kişilik özelliğine (pozitif yönde) sahip bireylerde diğer bireylere karşı verici, yakın ilişkiler

kurabilen, dayanışmacı, anlayışlı ve paylaşımcı olma gibi özellikler görülmektedir (Savran, 1993). Bu açıdan bakıldığında araştırma sonuçları ile benzerlikler vardır.

Gümüş (2009) geçimlilik kişilik özelliği ile yardımseverlik arasında olumlu ilişkiler tespit eden bir çalışma yapmıştır. Geçimlilik kişilik özelliği, şefkat ve kadınsı kişilik özelliklerinin pozitif anlamları ile benzeştiğinden araştırma sonuçlarının da benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Yıldız (2012) duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile yardımseverlik değeri arasında ilişki elde etmiştir. Duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile şefkat kişilik özelliğinin pozitif yönlü anlamları arasındaki yakınlık sebebiyle araştırma sonuçları da tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında yumuşak başlılık kişilik özelliği ile yardımseverlik değeri arasındaki ilişkiye ve yumuşak başlılık kişilik özelliği ile şefkat ve kadınsı özellik kişilik özelliklerinin benzerliğine dayanarak araştırma sonuçlarının desteklendiği söylenebilir. Uyan (2002) ise sosyal işbirliği değeri ile kadınsı özellikler kişilik özelliği arasında ve fedakârlık değeri ile şefkat kişilik özelliği arasında pozitif ilişki saptamıştır. Sosyal işbirliği ve fedakârlık değerleri yardımseverlik değeri ile ortak anlamlar içermektedir. Buna göre araştırma sonuçları birbiri ile paralellik göstermektedir.

**12.** Araştırmadan sağlanan bulgulara göre evrensellik değeri ile şefkat, yakınlık, değişiklik, yaratıcılık ve ideal benlik kişilik özellikleri arasında pozitif; danışmaya hazır oluş ve uyarlılık kişilik özellikleri arasında negatif yönlü ilişkiler söz konusudur.

Evrensellik değeri uzlaşma, takdir, hoşgörü, insan ve doğayı koruma gibi özellikleri içine alan değer alanıdır. Örnek olarak açık görüşlülük, sosyal adalet, eşitlik, çevreyi koruma gibi değerler verilebilir (Schwartz, 1994:22). Şefkat kişilik özellikleri (pozitif yönlü) sergileyen bireyler yakınlarına karşı koruyucudur, mizaç olarak anlayışlı, uyumlu, sade, insanları seven ve becerikli toplumsal davranışlara sahip aynı zamanda destekleyicidir. Yakınlık kişilik özellikleri (pozitif yönlü) yakınlarına karşı koruyucu, diğer insan ve olayları temel alan bireylerde görülmektedir. Yaratıcılık kişilik özellikleri (pozitif yönlü) geleneksel değerlere önem vermeyen, alışlagelmişin dışında fikirleri olan bireylerin özellikleridir. Kişilik özelliklerinden (negatif yönlü) danışmaya hazır oluş; diğer bireylerde şefkat duyguları uyandıran, yakın ilişkiler kurabilen, başkalarına karşı verici olan, yumuşak, hırslı olmaktan uzak, kendilerinden çok başkalarıyla ilgilenen yardımcı rolüne kolayca uyum gösteren bireylerde görülmektedir (Savran, 1993). Bu özellikler, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Değişiklik kişilik özelliklerine (pozitif yönlü) sahip bir birey isyankar ve uyumsuz olma eğilimindedir. Uyarlık kişilik özelliği (negatif yönlü) gösteren bireyler isyankar ve uyumsuz olmaya meyillidir, sınırları zorlar ve aşmaya çalışır, düşmanca duyguları dolaysız ifade eder, başkalarıyla sık sık çekişme ve çatışmalara girerler. İdeal benlik kişilik özelliklerini (pozitif yönlü) diğer bireylerle ilişkilerinde tepeden bakan bir tutum sergileyen, narsist bir benlik yüceltmesine sahip, ilişkilerinde sivri dilli olarak nitelendirilen bireyler göstermektedir (Savran, 1993). Bu bağlamda araştırma sonuçları ile tutarsızlık görülmektedir.

Gümüş (2009) yaptığı çalışmada açıklık kişilik özelliği ile evrensellik değeri arasında olumlu ilişkiler tespit etmiştir. Açıklık kişilik özelliği ile yaratıcılık ve değişiklik kişilik özelliklerinin pozitif yönlü anlamları benzer nitelikler taşıdığından araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Aynı zamanda Yıldız (2012), deneyime açıklık kişilik özelliği ile evrensellik değeri arasında ilişki bulmuştur. Deneyime açıklık kişilik özelliğinin değişiklik ve yaratıcılık kişilik özelliklerinin pozitif anlamları ile benzer niteliklere sahip olması açısından bu kişilik özelliklerinin evrensellik değeri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Buradan araştırma sonuçlarının desteklendiği görülmektedir.

Bilysk ve Schwartz'ın (1994) kişilik özellikleri ve değerlerin arasındaki ilişkiyi tespit etme amaçlı yaptığı çalışmada Rokeach Değerler ölçeği ile Freiburg Kişilik Envanteri kullanılmış ve kişilik özellikleri ile değerler arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Roccas vd. (2002) Büyük Beşli Kişilik Envanteri ile Schwartz Değerler ölçeği uygulayarak kişilik özellikleri ile değerler arasında ilişki tespit etmiştir. Fischer ve Boer (2015) 1992–2012 yılları arasında yapılan kişilik özellikleri ile değer tercihlerinin arasındaki ilişkinin meta analizini yapmıştır. Schwartz Değerler ölçeği ile Büyük Beşli Kişilik Envanteri kullanılan araştırmalarda belirli kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasında sistematik ve tutarlı şekilde ilişkilerin saptandığı görülmüştür.

**13.** Örneklem grubuna ait öğretmenlerinin kişilik özellikleri cinsiyet değişkenine göre şefkat, karşı cinsle ilişki, saldırganlık, ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık ve kadınsı özellik alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine; ideal benlik ve erkeksi özellik alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Levent (2011), sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin erkeksi özellikler alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılıklar erkek öğretmenler lehinedir. Bu sonuç itibariyle araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Bu sonuçların aksine Saygılı (2010) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; Komitoğlu (2009:196) sınıf öğretmenlerinin; Aygün (2014), ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan yöneticilerin kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren sonuçları ile araştırma sonuçlarından elde edilen anlamlı farklılık gösteren sonuçları bağdaşmamaktadır. Literatüre bakıldığında yapılan araştırmalarda sıklıkla erkek öğretmenlerin kadınsı özellik, kadın öğretmenlerin ise erkeksi özellik kişilik özelliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında araştırma sonuçları ile bir zıtlık söz konusudur.

**14.** Araştırma örnekleminin kişilik özellikleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde sebat, düzen, uyarlık, oto kontrol, ideal benlik ve liderlik alt boyutları evli öğretmenler lehine; değişiklik alt boyutu bekar öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre evli öğretmenlerin daha sabırlı, düzenli, bağımlı, gereksinimlerini kontrol altına alan, kendine özgü bir yaşam felsefesine ulaşan, kurallara bağlı, elindekilerle yetinen özelliklere sahip; bekar öğretmenlerin ise daha hızlı bir tempoda yaşayan, güçlükler karşısından yılmayan, hareketleri ve kavraması çabuk olan özelliklere sahip bireyler oldukları söylenebilir.

Levent (2011) sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden sebat, düzen, oto kontrol ve askeri liderlik özellikleri bakımından medeni durumu evli olan öğretmenler lehine; değişiklik özelliği bakımından medeni durumu bekar olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Aygün (2014), ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan yöneticilerin kişilik özelliklerinin medeni durum değişkenine göre oto kontrol kişilik özelliğinin evliler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar açısından araştırma ile paralel sonuçlar elde edilmiştir.

Komitoğlu (2009:198) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada kişilik özelliklerinin medeni durum değişkenine göre analizinde anlamlı farklılık gösteren sonuçları ile araştırmanın anlamlı farklılık gösteren sonuçları birbirinden farklıdır.

**15.** Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

**16.** Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin görev değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşma olup olmadığına bakılmış ve değişiklik, ilgi görme ve kadınsı özellikler kişilik özelliklerinin öğretmen görevinde bulunurlar lehine; danışmaya hazır oluş kişilik özelliğinin yönetici görevinde bulunanlar lehine olduğu görülmüştür. Buradan öğretmenlerin değişikliğe açık, diğerlerinden onay bekleyen ve ilişki kurmaya değer veren bireyler olduğu; yöneticilerin ise diğer bireylere karşı daha mesafeli, sabit düşünceli ve dışarıdan gelebilecek olan yardımlara açık bireyler olduğu söylenebilir.

**17.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer tercihleri yaş değişkenine göre hazcılık alt boyutunda 21-30 ile 51 ve üzeri yaş gruplarında 21-30 yaş grubu lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Buna göre bu araştırmadaki öğretmenlerden en genç yaş grubundakilerin, en yaşlı yaş grubuna göre daha çok kişisel zevk ve tatmine değer verdiği düşünülebilir.

Aktay (2008), Ortaöğretim Kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenler arasında; Uzun (2014) sınıf öğretmenleri arasında değer tercihlerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Arslan'ın (2006) öğretmenlerden; Akkiprik'in (2007) kazandırılmak istenen değerler amacıyla ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerinden; Tanıt (2007) eğitim yöneticilerinin; Yapıcıkardeşler'in (2007:198) ilköğretim okulu öğretmenlerinden; Uncu'nun (2008) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen ve yöneticilerinden; Gedik (2010), sınıf öğretmenlerinden elde ettiği değer tercihlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren sonuçları ile araştırmanın anlamlı farklılık gösteren sonuçları birbirinden farklıdır. Bu durum araştırmaların farklı yıllarda ve farklı örneklem grupları ile yapılmasından kaynaklanabilir.

**18.** Örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin değer tercihleri cinsiyet değişkenine göre güvenlik alt boyutunda kadın öğretmenler lehine; uyarılma alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buradan kadın öğretmenlerin istikrar, uyum gibi değerleri daha çok tercih ettiği görülürken erkek öğretmenlerin daha çok yenilik, heyecan ve hayata meydan okuma gibi değerleri tercih ettiği görülmektedir.

Akkiprik (2007), ortaöğretim öğretmenlerinin kazandırmak istedikleri; Yapıcıkardeşler (2007:198), ilköğretim okulu öğretmenlerinin; Uncu (2008),

ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen ve yöneticilerinin; Yılmaz (2009), ilköğretim okulu öğretmenlerinin; Aşkan (2010), ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin; Gedik (2010), sınıf öğretmenlerinin; Bulut (2012), eğitim fakültesi öğrencilerinin; Soy Yiğit (2013), sınıf öğretmenlerinin değer tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre güvenlik değeri için kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Yapıcıkardeşler (2007:198), ilköğretim okulu öğretmenlerinin; Bulut (2012), eğitim fakültesi öğrencilerinin değer tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre uyarılma değeri için erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar ile araştırma sonuçları birbiri desteklemektedir.

Tanıt (2007), eğitim yöneticilerinin değer tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığının anlamlı olmadığını göstermiştir. Arslan (2006), öğretmenlerin; Aktay (2008), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin; Dilmaç, Bozgeyik ve Çıkılı (2008), öğretmen adaylarının; Yalmanlı (2009) öğretmen adaylarının; Uzun (2014), sınıf öğretmenlerinin değer tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösteren değerleri ile araştırmanın anlamlı farklılık gösteren değerleri birbirinden farklı sonuçlar göstermiştir.

**19.** Araştırma örnekleminin değer tercihleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde uyarılma ve hazcılık alt boyutlarında bekar öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha çok heyecan ve yeniliği tercih ettiği ve kişisel tatmin sağlamayı yeğlediği düşünülebilir.

Arslan'ın (2006) öğretmenlerden; Yılmaz'ın (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinden değer tercihlerinin medeni durum değişkenine göre elde ettiği sonuçlardan hazcılık değerinin bekarlar lehine anlamlı farklılık göstermesi, araştırma ile benzer bir sonuçtur. Yılmaz (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer tercihlerinin medeni durum değişkenine göre uyarılma değeri için bekarlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonuç ile araştırma sonucu paralellik göstermektedir.

Akkiprik (2007), ortaöğretim öğretmenlerinin; Yapıcıkardeşler (2007:198), ilköğretim okulu öğretmenlerinin; Aktay (2008), ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin; Uncu (2008), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen ve yöneticileri; Aşkan (2010), ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin; Gedik (2010), sınıf öğretmenlerinin; Soy Yiğit (2013), sınıf öğretmenlerinin değer

tercihlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığına ilişkin elde ettiği sonuçlar ile araştırmanın anlamlı farklılık elde ettiği sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Tanıt (2007) ise eğitim yöneticilerinin değer tercihlerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

**20.** Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değer tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre hazcılık ve başarı değerleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Hazcılık değeri 1-5 ile 6-15 yıllık gruplar arasında 1-5 yıllık grup lehine, 1-5 ile 16-25 yıllık gruplar arasında 1-5 yıllık grup lehine, 6-15 ile 16-25 yıllık gruplar arasında 6-15 yıllık grup lehine anlamlı şekilde farklılaşmakta iken; başarı değeri 1-5 ile 16-25 yıllık gruplar arasında 1-5 yıllık grup lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre verilen gruplar içinde mesleki kıdem arttıkça hazcılık ve başarı değeri azalmaktadır.

Aşkan (2010), ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin değer tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre hazcılık boyutunda 6-10 ile 21+ yıllık gruplar arasında 6-10 yıllık grup lehine; Yılmaz (2009), ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre hazcılık boyutunda 1-5 ile 6-10, 11-20 ve 21+ yıllık gruplar arasında 1-5 yıllık grup lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Bu sonuç itibarıyla araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2009), ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre başarı boyutunda 1-5 ile 11-20 ve 21+ yıllık gruplar arasında 1-5 yıllık grup lehine farklılaştığını bulmuştur. Bu sonuçlar göz önüne alındığında araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

Aktay (2008), ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin; Uncu (2008), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen ve yöneticilerinin; Soyyiğit (2013), sınıf öğretmenlerinin değer tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akkiprik (2007), ortaöğretim öğretmenlerinin; Uzun (2014), sınıf öğretmenlerinin değer tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre uyum değeri için farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tanıt (2007), eğitim yöneticilerinin; Yapıcıkardeşler (2007:197-198), ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer tercihlerinin evrensellik alt boyutu için anlamlı farklılaşma olduğu yönünde bir sonuç elde etmiştir. Arslan (2006), öğretmenlerin değer tercihlerinin mesleki kıdem değişkenine göre uyarılma değeri için farklılaşma



olduğunu saptamıştır. Buradan araştırma sonuçları ile farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir.

**21.** Araştırmaya katılan örneklem grubunun değer tercihlerinin çalıştığı okuldaki mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşma durumunda bakıldığında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Aktay (2008) da ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerinin değer tercihlerinin çalıştığı okuldaki mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

**22.** Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değer tercihlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna varılmıştır.

Aşkan'ın (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin değer tercihleri branşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç itibarıyla destekleyici bir bulguya ulaşılmış olursa da aksi şekilde Arslan (2006), öğretmenlerin değer tercihlerinin branş değişkenine göre hazcılık ve evrensellik değerlerinde anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Yapıcıkardeşler (2007:199) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer tercihlerinin branş değişkenine göre uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik ve uyum değerlerinde anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır.

**23.** Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin değer tercihlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde değer tercihlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Uncu (2008), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen ve yöneticilerinin değer tercihlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine Tanıt (2007) ise eğitim yöneticilerinin değer tercihlerinin eğitim durumu değişkenine göre yardımseverlik ve geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılaşma olduğunu bulmuştur. Aktay (2008) da ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değer tercihlerinin eğitim durumu değişkenine göre özyönelim, evrensellik ve uyum değerlerinde anlamlı farklılaşma bulmuştur. Ayrıca Akkiprik (2007), ortaöğretim öğretmenlerinin değer tercihlerinin eğitim durumu değişkenine göre incelediğinde güç, hazcılık, uyarılma, yardımseverlik ve güvenlik değerleri için anlamlı farklılaşma olduğu görmüştür.

24. Araştırmaya katılanların değer tercihleri görev değişkenine göre hazcılık alt boyutunda öğretmen görevini icra edenler lehine; geleneksellik alt boyutunda yöneticilik görevini icra edenler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aşkan (2010), ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin değer tercihlerinin görev değişkenine göre geleneksellik alt boyutunda öğretmen ve müdür yardımcıları arasında öğretmenler lehine farklılaşma tespit etmiştir. Uncu (2008) ise ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen ve yöneticilerinin değer tercihlerinin görev değişkenine göre güç değerinde farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Buradan araştırma sonuçlarının bu sonuçlarla bağdaşmadığı anlaşılmaktadır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Öğretmenlerin hazcılık değerinin saldırganlık kişilik özelliğiyle pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olması, pozitif eğitim ortamının oluşturulması bakımından istenmeyen bir durumdur. Bu bağlamda öğretmenlerin saldırganlık özelliğini kontrol altına almasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sabırsız, düzensiz, kendini kontrol etmeyen kişiliğe sahip öğretmenlerin hazcılık değerini tercih ettiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin eğitim sürecindeki olumsuz olaylar veya durumlar karşısında olumlu bir çözüm üretmesinde engelleyici bir faktördür. Bu sebeple öğretmenlerin bu kişilik özelliklerini azaltıcı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin özyönelim değerinin içinde bulunan yaratma ve keşfetme gibi üst düzey bilişsel basamaklara çıkması olumlu bir yöndür. Bu yönüyle donanımı yükselen öğretmenin öğrencilerini eğitim süreci içerisinde yönetmede sabırlı kişilik özelliği göstererek desteklemesi beklenir. Bu açıdan öğretmenlerin sebat kişilik özelliğini geliştirilmesi gereklidir.
- Başatlık, başarıma, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, değişiklik, ideal benlik, özgüven, erkeksi özellik ve yaratıcılık kişilik özelliklerine pozitif; ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş ve oto kontrol kişilik özelliklerine negatif yönde sahip olan öğretmenler okulda yapılacak olan herhangi bir yenilik ve değişimin öncüsü olmalıdır. Çünkü bu kişilik özelliklerine sahip öğretmenler

heyecan, yenilik ve hayat meydan okuma gibi özellikleri içeren uyarılma değerini tercih etmektedir. Bu öğretmenlerle yapılacak olan yenilik ve değişim hareketlerinin daha etkili şekilde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

- Gayretli ve mücadeleci kişiliğe sahip olan öğretmenler başarılı olmaya değer verdiğinden eğitim sistemi içerisinde başarı gösteren öğretmenlere cesaretlendirme ve ödüllendirme çalışmaları yapılarak motivasyonları arttırılabilir.

- Yöneticilerin öğretmenlere göre geleneksellik değerini daha çok tercih etmeleri okul yönetiminde yeniliğe ve değişime açık olmayı engelleyici bir durum olarak görülmektedir. Zira okul sürekli değişim ve gelişimin olduğu bir ortamdır. Bu sebeple yöneticilerin değişen ve gelişen şartlara uyum sağlaması ve uygulaması bakımından geleneksellikten ziyade yeniliğe daha açık olması gerekmektedir. Yöneticilerin bu yönüyle gelişim göstermesi yararlı olabilir.

- Şefkat ve kadınsı özellik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin yardımseverlik değerini tercih etmesi sebebi ile eğitim projelerinin sosyal kollarında, dezavantajlı öğrencilerle yapılan etkinliklerde ve işbirliği içeren çalışmalarda bu özellikteki öğretmenlerin yer alması daha yararlı görülmektedir.

- Çeşitli kıdem grupları arasında mesleki kıdemin artmasıyla hazcılık ve başarı değerleri azalmaktadır. Bu nedenle mesleki kıdemi yükselen öğretmenler için kişisel tatmin duymayı ve başarıya ulaşmayı arttırıcı çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinden aldığı en yüksek beş puan içerisinde yer alan uyarılık ve kendini suçlama özelliklerini taşıyan öğretmenlerin bu kişilik özelliklerinden düşük puan alması daha olumlu görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin en düşük puan aldığı beş kişilik özelliği arasında görülen özgüven ve karşı cinsle ilişki özellikleri de daha yüksek olmalıdır. Bu sebeple öğretmenlerin bu kişilik özellikleri konusunda farkındalıklarını arttırmaya yönelik rehberlik çalışmaları yapılabilir.

- Öğretmenlerin yöneticilere göre daha çok tercih ettiği hazcılık değeri, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha iyi ve etkili şekilde sürdürülmesinde yöneticilere önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu açıdan yöneticiler öğretmenlere yönelik bir okul ortamı yaratırken onların keyif alacağı şekilde düzenlemelere yer verebilir.

- Kendine güvenen, mücadeleci, cesaretli ve dışadönük kişiliğe sahip öğretmenlerin güç değerini tercih ettiği görülmüştür. Bu sebeple bu özelliklere sahip öğretmenlerin kendini gösterebileceği ve saygınlık elde edebileceği görevlendirmelerin yapılması, güdülenmelerinde etkili olabilir.

- En genç yaş grubundaki öğretmenlerin en yaşlı yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok hazcılık değerini tercih etmektedir. Buradan genç gruptaki öğretmenlerin eğitim ortamının tasarlanması; güdülenme, motivasyon, ödüllendirme gibi faaliyetlerin gerçekleştirilmesi; etkinliklerin oluşturulması vb. durumlarda bu değer göz önünde bulundurulabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Araştırmanın sınırlılıklarını azaltacak önlemler alınarak kişilik özellikleri ve değer tercihleri arasındaki ilişkinin varlığı irdelenebilir.

- Araştırma örnekleme maliyet ve zaman açısından kısıtlanmıştır. Bu sebeple farklı sektörlerle, okul türü ve kademesine, yerleşim yerine... ait bireylerle tekrarlanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

- Kişilik özellikleri ve değer tercihleri ile ilgili farklı değişkenler kullanılarak araştırma boyutları genişletilebilir.

- Kişilik özellikleri ile değer tercihlerinin birbirlerine olan etkisi incelenebilir.

- Farklı ölçekler kullanılarak kişilik ile değer kavramları arasındaki ilişki araştırılabilir.

- Literatürde erkeksi ve kadınsı özellikler gösteren bireylerin cinsiyet değişkenine göre zıt; araştırma sonucunda ise paralel sonuç gösterdiği görülmüştür. Buna neden olan etmenin ne olduğu detaylı şekilde araştırılabilir.

- 300 sıfatın yer aldığı ACL (Sıfat Tarama Listesi) ve 57 maddelik Schwartz Değerler Tercihi ölçeklerinin uzun sürede cevaplanması nedeniyle örneklem grubunun motivasyonu açısından araştırmanın etkililiğini azaltıcı bir süreç yaşanmıştır. Bu nedenle daha az maddeden oluşan ölçeklerin kullanılması veya geliştirilmesi yararlı olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Adler, A. (2002). *Sosyal duygunun gelişiminde bireysel psikoloji*. (Çev. Dr. H. Özgü). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Akçadağ, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkiprik, G. B. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: Çok boyutlu bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., & Lindzey, G. (1960). *Study of values: A scale for measuring the dominant interest in personality*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Arslan, Z. (2006). *Öğretmenlerde dindarlık, değerler ve iş doyumu üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aşkan, D. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değer algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Atay, S. (2003). Türk yönetici adaylarının, siyasal ve dini tercihleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3): 87-120.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydın, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer

yönelimlerinin etkisi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Aygün, R. (2014). *Yöneticilerin liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Beykoz ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aytaç, S. (2001). Örgütsel davranış açısından kişiliğin önemi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 3 (1).

Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4): 597-610.

Bacanlı, H. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, M. (2014). *Değerleri yaşa(t)mak & değerler sözlüğü*. Ensar Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

Baymur, F. (2017). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü: Kavramlar, yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3): 163-181.

Bulut, S. S. (2012). Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3): 216-238.

Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. (Çev. İ. D. Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2004 tarihinde yayımlandı).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2000). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1): 61-80.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi 'Kartal ilçesi örneği'* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirutku, K. (2007). Parenting styles, internalization of values, and the self-concept (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre Değerler Anketi'nin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25): 17-25.
- Dilmaç, B. ve Bircan H. H. (Ed.). (2015). *Değerler ve değerler psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16): 69-91.
- Doğan, İ. (1998). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmezer, S. (1982). *Sosyoloji*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Ekşi, H. ve Otrar, M. (2001). Lise türleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(1): 109-129.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4): 55-72.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2017). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okulunda çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Fichter, J. (2015). *Sosyoloji nedir?*. (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1971).
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Gül Yayınevi.
- Fischer, R., & Boer, D. (2015). Motivational basis of personality traits: A meta-analysis of value-personality correlations. *Journal of Personality*, 83(5): 491-510.
- Gagliardi, P. (1986). The creation and change of organizational cultures: A conceptual framework. *Organization studies*, 7(2): 117-134.
- Gazda, G. M., & Sedgwick, C. (1990). Object relations and the development of values. *Counseling and Values*, 34(3): 155-163.
- Geçtan, E. (1984). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Ankara: Maya Matbaacılık.
- Geçtan, E. (1995). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gedik, E. G. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1): 89-102.
- Gökalp, N. (2014). Kişi olmanın değeri ve değerini kişi olmadaki yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27): 123-134.
- Graves, C. W. (1970). Levels of existence: An open system theory of values. *Journal of humanistic psychology*, 10(2): 131-155.
- Gümüş, Ö. D. (2009). *Kültür, değerler, kişilik ve siyasal ideoloji arasındaki ilişkiler: Kültürlerarası bir karşılaştırma (Türkiye-ABD)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M. (2010). *Ahlak sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerin adanmışlık sorunu İstanbul ili örneğinde bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar: ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme: profesörlük tezi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Toplumbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harcar, T. (2005). *2000'li yıllarda Amerikan ve Türk yöneticilerinin bireysel yöneticilik değerlerine ilişkin iki kültür arası karşılaştırmaya yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hellriegel D., & Slocum J. W. (2010). *Organizational behavior. Cengage learning*. Ohio, OH: South-Western Cengage Learning.
- Hoca, E. (2007). *Bir vakıf üniversitesinde eğitim yönetimi alanındaki ideal lider tipi özelliklerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. California, CA: Sage Publications.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6(18): 4-9.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya E. E. (2016). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kahle, L. R., Beatty, S. E., & Homer, P. (1986). Alternative measurement approaches to consumer values: the list of values (LOV) and values and life style (VALS). *Journal of consumer research*, 13(3): 405-409.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2): 163-204.
- Kaymakcan, R. (2010). Değer kavramı ve gençlerin dini değerleri. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6(18): 10-15.
- Kaynak, S. (2007). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Kentsu, J. (2007). *Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin örgütsel etik üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıoğlu, İ. (1998). *Ahlak ve hukuk ilişkisi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Kızılcılık, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Kirişçi, A. (2010). *Öğretmenlerin kültürel değerleri ve çatışma yaklaşımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, N. (2013). *Annelerin kişisel değerleri ile beş-altı yaş çocuklarının değer kazanımları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan değerlerimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuçuardi, İ. (2013). *İnsan ve değerleri: Değer problemi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45): 59-76.
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. New York, NY: McGraw-Hill Irwin.

- McCrae, R. R., Costa Jr, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., ... & Saunders, P. R. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of personality and social psychology*, 78(1): 173-186.
- McDowell, E. E. (1993). *An exploratory study of GTA's attitudes toward aspects of teaching and teaching style*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. Miami Beach, FL.
- Meeck, C. R. (1965). Personality value system and education. *Peabody Journal of Education*, 42(4): 224-228.
- Mengüşoğlu, T. (1992). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Morgan, C. T. (2017). *Psikolojiye giriş*. (Çev. B. Tegin). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1977).
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2): 1309-1325.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oktay, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde özgeciliği ile değer tercihleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Otrar, M. (1997). *Endüstri meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Otrar, M. ve Kulaksızoğlu, A. (1997). Endüstri meslek liselerinde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9): 291-310.
- Ozankaya, Ö. (1995). *Temel toplumbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Cem yayınevi.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3): 217-240.
- Özgener, Ş. (2000). Değer yönetimi: İmalat sanayiindeki Türk yöneticilerinin yükselen değerlerine ilişkin bir araştırma. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1): 173-189.
- Özlem, D. (2004). *Etik: Ahlak Felsefesi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2): 1-12.
- Parks, L., & Guay, R. P. (2009). Personality, values, and motivation. *Personality and individual differences*, 47(7): 675-684.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış*. 14. Basımdan Çeviri. (Çev. ve Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2010).
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and social psychology bulletin*, 28(6): 789-801.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. New York, NY: The Free Press.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım.
- Sağnak, M. (2005). Örgüt ve yönetimde değerlerin önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (166): 149-158.

- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10): 73-88.
- Savran, C. (1993). *Sıfat Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlilik, Güvenilirlik ve Norm çalışması ve Bir Örnek Uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Savran, C. ve Balcı, Z. (2018, 12 Ağustos). <http://www.akademikpsikoloji.com/testler/kisilik-testleri/> adresinden alınmıştır.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. (Çev. Y. Aslay). İstanbul: Kaktüs Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2004).
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25: 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of social issues*, 50(4): 19-45.
- Schwartz, S. H. (2017). The refined theory of basic values. S. Roccas & L. Sagiv (Ed.), *Values and behavior: Taking a cross cultural perspective* (pp. 51-75), Switzerland, Cham: Springer.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3): 550-562.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... & Dirilen-Gumus, O. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of personality and social psychology*, 103(4): 663-688.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S. A. M., & Harris, M. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32(5): 519-542.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinclair, J. (1990). *Collins COBUILD English language dictionary*. London: Collins.
- Smith, E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., Bem, D. J., & Maren, S. (2017). *Atkinson ve Hilgard Psikolojiye giriş* (5. Baskı). (Çev. Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2003).
- Soysal, A. (2008). Çalışma yaşamında kişilik tipleri: Bir literatür taraması. *Çimento İşveren Dergisi*, 1(22): 4-19.
- Soyyigit, T. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spranger, E. (1928). *Types of men: The psychology and ethics of personality*. Halle, Germany: Max Niemeyer Verlag.
- Şentürk, H. (2010). Kişilik gelişiminde eğitim, din ve değerlerin rolü. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6(18): 50-54.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tatar, M. (2014). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1-2).
- Tepe, H. (2008). Değer ve Anlam: Değerler Anlamlar Mıdır?. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7: 1-10.
- Toprak, Ş. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Turgut, T. (1998). Örgütsel davranışta değerlerin yeri. *Endüstri ve örgüt psikolojisi II*: 35-48.
- Türk Dil Kurumu. (1994). Okul Sözlüğü. *Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uyan, G. (2002). Öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: MEB'na bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir uygulama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, E. (2008). Çağımızda değer kaymalarının doğurduğu sonuçlar ve etik kimliğin doğrulanması. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1): 67-79.
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülken, H. Z. (1964). *Bilgi ve değer*. Ankara: Aytemiz Kitabevi.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2015). Altruism among university students: a study of transactional analysis ego states and life satisfaction. *The Anthropologist*, 20(3), 625-635.
- Veugelaers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(4): 377-389.
- Vural, E. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalmanlı, S. (2009). *Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Yapıcıkardeşler, E. (2007). *Öğretmenlerin değer yönelimleri ile iş tatmini arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2): 65-84.
- Yeşilyaprak, B. (2017). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik çağdaş felsefe sözlüğü: Terimler-öğretiler-filozoflar*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of turkish class teachers: A phenomonological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35: 165-184.
- Yıldırım, P., Yıldırım, E., Otrar, M. ve Şirin, A. (2015). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42): 277-297.
- Yıldız, M. (2012). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17): 109-128.
- Yılmaz, H. (2010). Çocuğun ailede kazanacağı önemli bir değer: Kanaatkarlık. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6(18): 55-58.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



## EKLER

### EK 1. ANKET FORMU

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışmanın amacı, öğretmen ve yöneticilerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Ölçeklere vereceğiniz bilgiler sadece araştırma analizinde kullanılacak olup, ikinci kişiler ile paylaşılmayacaktır. **Adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.** Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenekten size göre en uygun olanını, verilen kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

Yardımlarınız için teşekkür eder, meslek yaşamınızda başarılar dilerim.

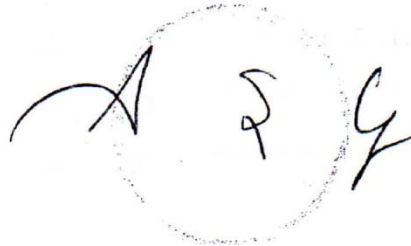
Esma Filiz İMSAL

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız : ( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 yıl ve üstü  
Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek  
Medeni Durumunuz : ( ) Evli ( ) Bekar  
Mesleki Kıdeminiz : ( ) 1-5 yıl ( ) 6-15 yıl ( ) 16-25 yıl ( ) 26 yıl ve üstü  
Çalıştığınız Okuldaki Kıdeminiz:( ) 1-5 yıl ( ) 6-15 yıl ( ) 16-25 yıl ( ) 26 yıl ve üstü  
Branş : ..... (lütfen yazınız)  
Eğitim Durumunuz: ( ) Lisans ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora  
Göreviniz : ( ) Öğretmen ( ) Yönetici



## SCHWARTZ DEĞERLER TERCİHİ

Burada farklı insanları kısaca tarif etmekteyiz. Lütfen her bir tarifi okuyunuz ve o kişinin size ne kadar benzeyip benzemediği hakkında düşününüz. Tarif edilen kişinin size ne kadar benzediğini sağdaki kutunun içine bir X koyarak gösteriniz.

	Bana hiç benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana çok az benziyor	Bana az benziyor	Bana benziyor	Bana çok benziyor
1. Görüşlerini bağımsızca oluşturmak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Her zaman yapacak farklı şeyler aramak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Başkalarının sırtını yaslayabileceği ve güvenilir bir arkadaş olmak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Bana hiç benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana çok az benziyor	Bana az benziyor	Bana benziyor	Bana çok benziyor
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Doğal çevreyi yok olmaktan veya kirlenmekten korumak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Eğlenmek için hiçbir fırsatı kaçırmamak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*N S G*

**ADJECTIVE CHECK LIST-ACL**  
**(SIFAT TARAMA LİSTESİ)**

**AÇIKLAMA**

Bu test, bir sıfat tanımlama listesidir. Lütfen sıfatları hızlıca okuduktan sonra, kendinizi tanımladığınızı düşündüğünüz sıfatların önündeki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Elinizdeki listede çok sayıda eş anlamlı ve zıt sıfatlar bulunmaktadır. Bunlardan dolayı telaşlanmayınız. İşaretleme işlemi fazla zaman harcamadan, hızlıca yapınız. Bir sıfat üzerinde fazla durmayınız. Lütfen işaretleme yaparken, olmak istediklerinizi değil, sizde varolan özelliklerinizi dikkate alınız.

Şimdiden gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.


- |                         |                             |                 |
|-------------------------|-----------------------------|-----------------|
| 1. ( ) Aceleci          | 51. ( )                     | 101. ( )        |
| 2. ( )                  | 52. ( )                     | 102. ( )        |
| 3. ( )                  | 53. ( )                     | 103. ( )        |
| 4. ( )                  | 54. ( )                     | 104. ( )        |
| 5. ( )                  | 55. ( )                     | 105. ( )        |
| 6. ( )                  | 56. ( )                     | 106. ( )        |
| 7. ( )                  | 57. ( )                     | 107. ( )        |
| 8. ( )                  | 58. ( )                     | 108. ( )        |
| 9. ( )                  | 59. ( )                     | 109. ( )        |
| 10. ( )                 | 60. ( )                     | 110. ( )        |
| 11. ( )                 | 61. ( )                     | 111. ( )        |
| 12. ( )                 | 62. ( )                     | 112. ( )        |
| 13. ( )                 | 63. ( )                     | 113. ( )        |
| 14. ( )                 | 64. ( )                     | 114. ( )        |
| 15. ( )                 | 65. ( )                     | 115. ( )        |
| 16. ( )                 | 66. ( )                     | 116. ( )        |
| 17. ( )                 | 67. ( )                     | 117. ( )        |
| 18. ( )                 | 68. ( )                     | 118. ( )        |
| 19. ( ) Arkadaş canlısı | 69. ( )                     | 119. ( )        |
| 20. ( )                 | 70. ( )                     | 120. ( )        |
| 21. ( )                 | 71. ( )                     | 121. ( )        |
| 22. ( )                 | 72. ( )                     | 122. ( )        |
| 23. ( )                 | 73. ( )                     | 123. ( )        |
| 24. ( )                 | 74. ( )                     | 124. ( ) Huysuz |
| 25. ( )                 | 75. ( )                     | 125. ( )        |
| 26. ( )                 | 76. ( )                     | 126. ( )        |
| 27. ( )                 | 77. ( )                     | 127. ( )        |
| 28. ( )                 | 78. ( ) Düşünmeden davranan | 128. ( )        |
| 29. ( )                 | 79. ( )                     | 129. ( )        |
| 30. ( )                 | 80. ( )                     | 130. ( )        |
| 31. ( )                 | 81. ( )                     | 131. ( )        |
| 32. ( )                 | 82. ( )                     | 132. ( )        |
| 33. ( )                 | 83. ( )                     | 133. ( )        |
| 34. ( )                 | 84. ( )                     | 134. ( )        |
| 35. ( )                 | 85. ( )                     | 135. ( )        |
| 36. ( )                 | 86. ( )                     | 136. ( )        |
| 37. ( )                 | 87. ( )                     | 137. ( )        |
| 38. ( )                 | 88. ( )                     | 138. ( )        |
| 39. ( )                 | 89. ( )                     | 139. ( )        |
| 40. ( )                 | 90. ( )                     | 140. ( )        |
| 41. ( )                 | 91. ( )                     | 141. ( ) İnatçı |
| 42. ( )                 | 92. ( )                     | 142. ( )        |
| 43. ( )                 | 93. ( )                     | 143. ( )        |
| 44. ( )                 | 94. ( )                     | 144. ( )        |
| 45. ( )                 | 95. ( )                     | 145. ( )        |
| 46. ( )                 | 96. ( )                     | 146. ( )        |
| 47. ( )                 | 97. ( ) Girişken            | 147. ( )        |
| 48. ( )                 | 98. ( )                     | 148. ( )        |
| 49. ( )                 | 99. ( )                     | 149. ( )        |
| 50. ( )                 | 100. ( )                    | 150. ( )        |

S A G

151. ( )	201. ( )	251. ( )
152. ( )	202. ( )	252. ( )
153. ( )	203. ( ) Olgun	253. ( )
154. ( )	204. ( )	254. ( )
155. ( )	205. ( )	255. ( )
156. ( )	206. ( )	256. ( )
157. ( )	207. ( )	257. ( )
158. ( )	208. ( )	258. ( )
159. ( )	209. ( )	259. ( )
160. ( ) Kendinden emin	210. ( )	260. ( )
161. ( )	211. ( )	261. ( ) Tembel
162. ( )	212. ( )	262. ( )
163. ( )	213. ( ) Planlı	263. ( )
164. ( )	214. ( )	264. ( )
165. ( )	215. ( )	265. ( )
166. ( )	216. ( )	266. ( )
167. ( )	217. ( )	267. ( )
168. ( )	218. ( )	268. ( )
169. ( )	219. ( )	269. ( )
170. ( )	220. ( )	270. ( )
171. ( )	221. ( )	271. ( )
172. ( )	222. ( )	272. ( )
173. ( )	223. ( )	273. ( )
174. ( )	224. ( )	274. ( )
175. ( )	225. ( )	275. ( )
176. ( )	226. ( )	276. ( )
177. ( )	227. ( )	277. ( )
178. ( )	228. ( )	278. ( )
179. ( )	229. ( )	279. ( )
180. ( )	230. ( )	280. ( )
181. ( ) Kötümser	231. ( )	281. ( )
182. ( )	232. ( )	282. ( )
183. ( )	233. ( )	283. ( )
184. ( )	234. ( )	284. ( )
185. ( )	235. ( )	285. ( )
186. ( )	236. ( )	286. ( )
187. ( )	237. ( )	287. ( )
188. ( )	238. ( )	288. ( )
189. ( )	239. ( )	289. ( ) Yetenekli
190. ( )	240. ( )	290. ( )
191. ( )	241. ( )	291. ( )
192. ( )	242. ( )	292. ( )
193. ( )	243. ( )	293. ( )
194. ( )	244. ( )	294. ( )
195. ( )	245. ( )	295. ( )
196. ( )	246. ( )	296. ( )
197. ( )	247. ( )	297. ( )
198. ( )	248. ( )	298. ( )
199. ( )	249. ( )	299. ( )
200. ( )	250. ( )	300. ( )


SAG

## EK 2. ÖLÇEK İZİNLERİ

 **esma filiz Çevik** <esmafilizcevik@gmail.com> 27 May ☆  
Alıcı: msshach ▾

Hi, i am a graduate student at İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. I want to use your scale (The scale of your study entitled "Evaluating the Structure of Human Values with Confirmatory Factor Analysis") in my work called "The Relationship Between Value Preferences and Personality Traits Of Middle School Teachers and Administrators". Good days!


...


 **Shalom Schwartz** <shalom.schwartz@mail.huji.ac.il> 29 May ☆  
Alıcı: bana ▾

 İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir [İngilizce için kapat](#) ×

I attach the value scale that I recommend now together with explanatory publications and instructions. Should you use it, I would appreciate a copy of the raw values data and demographics to add to the international database.

Regards, Shalom

 **esma filiz Çevik** 29 May ☆  
Merhaba, ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencis...


 **Zeynep BALCI, Akademik Psikoloji Ltd.** <zeynepbalci@akademikpsikoloji.com> 29 May ☆  
Alıcı: bana ▾


Merhaba, ACL'nin telif hakları Akademik Danışmanlık'ta olduğu için Canan Hanım sizin mailinizi bana yönlendirdi. ACL 16 yaş üzeri kullanıldığı için ortaokul öğrencileri için kullanımı uygun değil maalesef. Lise öğrencileri ile bir uygulama yaparsanız size destek olabiliriz.

Sevgilerimle,

Zeynep BALCI, PCC

...

 **esma filiz Çevik** 29 May ☆  
Pardon, otomatik düzeltme problemi yaşamışım. Şu şekilde düzelteyim : Merhaba...

 **Zeynep BALCI, Akademik Psikoloji Ltd.** <zeynepbalci@akademikpsikoloji.com> 29 May ☆  
Alıcı: bana ▾

Tekrar merhaba, öğretmen ve yöneticiler için ACL yi kullanmak istediğinizi anlıyorum o zaman. Biz akademik çalışmalarda ACL'yi ücretsiz uygulama için izin veriyoruz. Test girişlerini excel dosyada siz girip bize gönderdiğiniz zaman ham puanları standart puana çevirip biz size gönderiyoruz. Sadece bu çalışma için yaptığımız çalışma için ücret alıyoruz. Bu ücreti de Akademik Danışmanlık şirketine ödeyerek adınıza fatura kesip gönderiyoruz. Bu çalışma 350 TL+KDV ücrete tabi olacaktır. Örnek test giriş dosyası da aşağıdadır.

Sevgilerimle,

Zeynep BALCI, PCC  
Akademik Psikoloji

## EK 3. VALİLİK İZİNLERİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.12339846  
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

16.08.2017

Sayın: Esmâ Filiz İMSAL

İlgi: a) 07.08.2017 tarihli dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 15.08.2017 tarih ve 12302641 sayılı oluru.

**"Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Değer Tercihleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Avcılar İlçesi Örneği)"** konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 57d6-8ebd-3347-8954-5bbb kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.12302641  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

15/08/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 07.08.2017 tarihli dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 15.08.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Esmâ Filiz İMSAL'ın "Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Değer Tercihleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Avcılar İlçesi Örneği)" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avcılar ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere; kişisel bilgi formu, sıfat tarama testi ve schwartz değerler tercihi ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Turgut KARATEKİN  
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
15/08/2017

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 597d-c4c0-36e0-8300-38bf kodu ile teyit edilebilir.



## ÖZGEÇMİŞ

Esmâ Filiz İMSAL

İletişim Bilgileri: [esmafilizcevik@gmail.com](mailto:esmafilizcevik@gmail.com)

### A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü, 2019, İstanbul

**Lisans:** İnönü Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü, 2011, İstanbul

### B. MESLEKİ DENEYİM

2012-2016 Necdet Semker Ortaokulu/Avcılar

2016'dan beri Mustafa Kemal Ortaokulu/Avcılar