



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ATILGANLIKLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİDE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYELERİNİN ARACI ROLÜ

GÖNÜL ŞAHİN

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ATILGANLIKLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİDE POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYELERİNİN ARACI ROLÜ

THE ROLE OF THE TEACHERS 'POSITIVE PSYCHOLOGICAL CAPACITY IN  
THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY AND ASSERTIVENESS

Gönül ŞAHİN

Doktora Tezi

Ankara, 2020

## Öz

Bu araştırmada Tokat ili merkez ve ilçelerindeki kamu ortaokullarındaki öğretmenlerin, atılganlık davranışları, pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bu üç değişken arasındaki bağlantının derecesinin saptanması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımına dayanan araştırmanın örneklemini, 2018-2019 öğretim yılında kamu ortaokulundaki 336 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Voltan-Acar ve Öğretmen (2007) tarafından geliştirilen “Kendini Belirleme Ölçeği (Güvengenlik)”, Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen ve Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçe’ye çevirisi yapılan “Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve Costa ve McCrae’e (1992) tarafından oluşturulmuş, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından ise kısa forma dönüştürülmüş ve Alkan (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” tercih edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, LSD testi, Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda beş faktör kişilik özellikleri boyutlarından *uyumluluk*ken yüksek; *duygusal tutarsızlık*ken düşük algılanan boyut olmuştur. Pozitif psikolojik sermaye algıları incelendiğinde en yüksek ortalama *öz yeterlik*, en düşük ortalama *iyimserlik* boyutunda ortaya çıkmıştır. Atılganlığın boyutlarından *atılganlık* boyutunun *çekingenlik* boyutuna göre puanının daha yüksek olduğu görülmüştür. Pozitif psikolojik sermayenin ile atılganlığın boyutları ile öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *dışadönüklük*, *psikolojik dayanıklılık*, *öz yeterlik* ve *umut* boyutları arasında pozitif; *duygusal tutarsızlık* boyutu ile negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Pozitif psikolojik sermayenin bütün boyutları ile atılganlığın bütün boyutları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özelliklerinden bazı boyutlarının atılganlığın boyutlarına etkisinde pozitif psikolojik sermayenin kısmi aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** pozitif psikolojik sermaye, beş faktör kişilik özellikleri, atılganlık, ortaokul, öğretmen.

## Abstract

In this study, it was aimed to know the assertiveness behavior, positive psychological capital levels and personality characteristics of teachers in public secondary schools in Tokat city center and its districts and to determine the degree of connection between these three variables. The sample of the research based on the quantitative research approach consisted of 336 teachers in the public secondary school in the 2018-2019 academic year. As the data collection tools in this research, "Self-Determination Scale (Security), developed by Voltan-Acar and Teacher (2007), "Psychological Capital Scale" developed by Luthans, Avolio, Avey and Norman (2007) and translated into Turkish by Çetin and Basım (2012), and "Five Factor Personality Scale", which was created by Costa and McCrae (1992), was converted into a short form by Benet-Martinez and John (1998) and adapted to Turkish by Alkan (2006) were selected. Frequency, arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA, LSD test, Pearson Correlation and Hierarchical Regression analysis were used in the analysis of the data. When the positive psychological capital perceptions are analyzed, the highest average *self-efficacy* and the lowest average *optimism* dimension appeared. It has been observed that there is a positive relationship between the dimensions of positive psychological capital and assertiveness and the personality traits of teachers as *extraversion, psychological resilience, self-efficacy and hope*; and a significant negative relationship was found with the *emotional inconsistency* dimension. In addition, it has been determined that positive psychological capital has a partial mediating role in the effect of some dimensions of teachers' personality traits on the dimensions of assertiveness.

**Keywords:** positive psychological capital, five-factor personality traits, assertiveness, secondary school, teacher.

## Teşekkür

Doktora tezimin başından sonuna kadartakıldığım her noktada her türlü bilgi birikimini benimle paylaşan, motivasyonum azaldığında bana güç veren, kişiliğine ve akademik yönüne hayran olduğum, bir danışmandan çok daha fazlası olan ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız ve iyi ki bana yol gösteren siz oldunuz. Akademik gelişimim için bundan daha iyisi olamazdı.

Doktora yeterlik sınavında ve tez izleme komitelerinde desteklerinden dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a, Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ'ye, Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na, Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Süheyla BOZKURT'a en içten şekilde teşekkür ederim. Tez aşamasına gelene kadar ki süreçte öğrettiklerinden tezi yazarken faydalandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU, Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI, Prof. Dr. Berrin BURGAZ ve üzerimde emeği bulunan diğer bütün hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitiminden bu yana desteğini hiç eksik etmeyen değerli hocam Doç. Dr. Ahmet AYIK'a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, çalışma süresince sürekli desteklerini hissettiğim tüm aileme özellikle de eşim Sefer ŞAHİN'e; veri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Nevra YENİSOY'a, Arş. Gör. Mücella SAVAŞ YALÇIN'a, Mehmet Akif EROĞLU'na; veri analiz aşamasında yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Emin ARSLAN'a, Hacer ARSLAN'a, ve Arş. Gör. Emre YAYLACI'ya; doktora eğitimimin her aşamında yanımda olan Emine Asena ÖZTÜRK'e ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim Cennet ÖZKAMÇI'ya, Sevda KUBİLAY'a, Behiye DAĞDEVİREN'e teşekkür ederim. Son olarak doktora başlamama vesile olan arkadaşım Hacer SARIASLAN DIŞKAYA'ya teşekkür ederim.

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Kişilik Özellikleri.....	10
Pozitif Psikolojik Sermaye.....	36
Atılganlık.....	56
Bölüm 3 Yöntem.....	74
Araştırmanın Modeli.....	74
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	74
Veri Toplama Süreci.....	78
Veri Toplama Araçları.....	78
Verilerin Analizi.....	86
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	89
Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
Pozitif Psikolojik Sermayeye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104

Atılganlığa İlişkin Bulgular ve Yorum.....	117
Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Pozitif Psikolojik Sermaye ve Atılganlık Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum.....	127
Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle Pozitif Psikolojik Sermayenin Atılganlık Üzerindeki Yordayıcı ve PPS'nin Aracılık Etkisi .....	133
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	141
Sonuçlar.....	141
Öneriler .....	144
Kaynaklar .....	148
EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzin Belgeleri.....	195
EK-B: Veri Toplama Araçları .....	197
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	200
EK-Ç: Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni .....	201
EK-D: Etik Beyanı.....	203
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	204
EK-F: Dissertation Originality Report.....	205
EK-G: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı.....	206



## Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Beş Faktör Kişilik Özellikleri Kuramının Faktörleri</i> .....	28
Tablo 2 <i>İlçelere Göre Çalışmanın Yürütüldüğü Okullara Ait Bilgiler</i> .....	75
Tablo 3 <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i> .....	76
Tablo 4 <i>Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Güvenirlik Katsayıları</i> .....	80
Tablo 5 <i>Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler</i> .....	82
Tablo 6 <i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri</i> .....	82
Tablo 7 <i>Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri</i> .....	87
Tablo 8 <i>Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sınırlar</i> .....	88
Tablo 9 <i>Beş Faktör Kişilik Özelliklerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i> .....	90
Tablo 10 <i>BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Değerleri</i> .....	94
Tablo 11 <i>BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri</i> .....	96
Tablo 12 <i>BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Değerleri</i> .....	99
Tablo 13 <i>BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri</i> .....	101
Tablo 14 <i>BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Değerleri</i> .....	103
Tablo 15 <i>Pozitif Psikolojik Sermayeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri</i> .....	105
Tablo 16 <i>PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Değerleri</i> .....	108
Tablo 17 <i>PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri</i> .....	109
Tablo 18 <i>PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Değerleri</i> .....	112
Tablo 19 <i>PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri</i> .....	114

Tablo 20 PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Değerleri .....	116
Tablo 21 Atılganlığa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri .....	117
Tablo 22 Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Değerleri.....	120
Tablo 23 Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri .....	121
Tablo 24 Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Değerleri.....	123
Tablo 25 Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri .....	125
Tablo 26 Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Değerleri .....	127
Tablo 27 Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Pozitif Psikolojik Sermaye ve Atılganlık Arasındaki Korelasyon Değerleri .....	128
Tablo 28 BFKÖÖ Boyutlarının Çekingenliği Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri.....	134
Tablo 29 BFKÖÖ Boyutlarının PPS'yi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri.....	135
Tablo 30 BFKÖÖ Boyutları İle PPS'nin Çekingenliği Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri .....	136
Tablo 31 Tablo 28 İle Tablo 30'un Karşılaştırılması .....	137
Tablo 32 BFKÖÖ Boyutlarının Atılganlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri.....	138
Tablo 33 BFKÖÖ Boyutlarının PPS'yi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri.....	138
Tablo 34 BFKÖÖ Boyutları İle PPS'nin Atılganlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri .....	139
Tablo 35 Tablo 32 İle Tablo 34'ün Karşılaştırılması .....	140

## Şekiller Dizini

Şekil 1.Sermeye çeşitleri (Luthans, Luthans & Luthans, 2004) .....	41
Şekil 2.PPS yapısının bileşenleri (Luthans & Youssef, 2004) .....	47
Şekil 3.BFKÖÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli. ....	83
Şekil 4.PPSÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi modeli. ....	84
Şekil 5.KBÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli. ....	85

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**%:** Yüzde

**<:** Küçüktür

**>:** Büyüktür

**Akt:** Aktaran

**ANOVA:** Tek Yönlü Varyans Analizi

**BFKÖÖ:** Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği

**DFA:** Doğruyayıcı Factor Analizi

**F:** Varyans

**KBÖ:** Kendini Belirleme Ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MEM:** Milli Eğitim Müdürlüğü

**p:** Anlamlılık

**PPSÖ:** Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

**r:** Pearson Korelasyon Katsayısı

**ss:** Standart Sapma

**TDK:** Türk Dil Kurumu

## Bölüm 1

### Giriş

Bu kısımda çalışmanın problemi tanımlanmış, amaçları sıralanmış, önemi tartışılmış, sınırlılıkları belirlenmiş olup çalışmayla ilgili önemli kavramlar tanımlanmıştır.

#### Problem Durumu

Değişen günümüz koşullarında, bilim ve teknolojinin hızlı ilerlemesinden de kaynaklı kaliteli insan gücüne gereksinim her geçen gün artmaktadır. Kaliteli insan gücünü sağlayan en etkili yol da eğitimden geçmektedir. Kaliteli insan yetiştirmeye çalışan eğitim kurumlarının bu misyonunu gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken becerilerden birisi de iletişim becerileri olmuştur. İnsanların duygu ve düşüncelerini karşı tarafa iletme konusunda sıkıntılar yaşadığı günümüz gerçeklerindedir. Gelecek nesilleri şekillendiren eğitim kurumlarımız için de iletişim son derece önemlidir. Öğretmenin; öğrenciyle, meslektaşlarıyla, veliyle, okul yönetimiyle ve diğer eğitim paydaşlarıyla duygu ve düşüncelerini doğru ve tam bir şekilde paylaşabilmesi ve bu paylaşımı yaparken karşı tarafı kırmaması için bazı becerilerin öğretmenlerce kazanılması gerekir. Bu noktada son günlerde üzerinde durulan bir kavram olan *atılganlık* (*assertiveness*) karşımıza çıkmaktadır. Atılganlık becerilerinin kazanılmasının, kişinin meslek hayatındaki başarısını ve insan ilişkilerindeki yapıcılığını artırdığı düşünülmektedir (Küçükkaragöz, Canbulat & Akay, 2013).

Bireyin meslek hayatındaki başarısını etkileyen değişkenlerden biri olan *atılganlık*; kişinin çıkarlarını göz önünde tutarak davranması, kendini savunabilmesi, duygularını tam ve net açıklayabilmesi ve başkalarının haklarını göz ardı etmeden haklarını kullanabilmesi, isteklerini özgür bir şekilde yapabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Alberti & Emnos, 2002). İletişim becerileri konusunda kritik bir öneme sahip olan *atılganlık*, istenmeyen durum olan çekingenlik ve saldırganlığa karşılık, istenen bir davranış olarak değerlendirilmektedir (Karagözoğlu, Kahve, Koç & Adamişoğlu, 2008). Bu açıklamalar ışığında atılganlığın kişiler arası iletişimde etkin rol oynadığı söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin 2017 yılında revize ettiği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında *atılganlığın* önemi bir kez daha

görülmektedir. Söz konusu yeterlikler içerisinde mesleki beceri, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği gibi alt yeterliklerde etkin bir öğretmenin atılgan davranış göstermesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin sınıf içinde ve sınıf dışında birçok farklı rolü bulunmaktadır. Sınıf dışında; çevresine model olacak bir vatandaş, iyi bir meslektaş, üstleriyle iletişimde uzman, sınıf içinde; rehber danışman, bilgi kaynağı, etkili bir lider ve model olması söylenebilir (Çeliköz, 2003). Öğretmenin sınıf içerisinde etkin bir rol oynamasında ise etkili sınıf yönetimini sağlaması gerektiği kaçınılmaz bir gerçektir. Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenerek bu doğrultuda sınıf düzeninin sağlandığı, öğretimsel sürecin ve zamanın etkin bir biçimde yönetildiği, öğrenci davranışlarının biçimlendirilerek olumlu sınıf ikliminin geliştirilmeye çalışıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2016). Bu noktada bir öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesini, atılganlık davranışlarını gösterme düzeylerinin etkileyebileceği söylenebilir.

Kaliteli insan gücü yetiştirmek olan eğitim kurumlarında en önemli görevi üstlenen öğretmenlerin mesleğini etkili yapabilmesi için çeşitli vasıfları olmalıdır. Bu vasıflar; enerjik, sosyal, istekli, bilgili, işbirlikçi, yaratıcı, esnek, kendine güvenen, adaletli davranan, duygusal olarak tutarlı, hoşgörülü, zamanı etkili kullanabilen, soru sormada becerikli, sabırlı, mesleki gelişimini önemseyen, empatik iletişim becerilerine sahip olma gibi sıralanabilir (Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002). Kişinin mesleği ile kimliği arasında ahenk olmazsa iş hayatında mutsuz olması olasıdır (Rubinton, 1980). İşte bu noktada bir öğretmenin sayılan vasıflarda etkin olmasında kişilik özellikleri ile atılgan davranışları arasındaki ilişkinin önemli olduğu göze çarpmaktadır.

Kişilik, özellikle formal gruplarda grup ikliminin oluşması, grup yapısının güçlenmesi, amaçların daha kolay başarılması, iş tatmininin sağlanması gibi konularda etkilidir (Erdoğan, 1997; Şimşek, Akgemici & Çelik, 2011). Eğitim kurumu olan okulların bir formal örgüt yapısında olduğundan kişilik konusu eğitimin amaçlarına ulaşması için önemli bir konu haline gelmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği ile kişiliği arasında uyum olan bireyler sayesinde okul amaçlarına daha kolay ulaşılacağı olumlu bir okul kültürü oluşacaktır.

*Kişilik*, bireyin farklı zamanlarda gösterdiği davranışları açıklayan, devamlılığı olan, duygusal ve tecrübeye dayalı bir etkileşim şekli olarak

tanımlanmaktadır (McCrae & Costa, 1989). Kişinin kimliği ile mesleğinin uyumlu olması, kişiyi daha mutlu ve daha verimli yaptığını kanıtlayan çeşitli çalışmalar vardır (Rubinton, 1980). Bu sebeple, bireyin kişiliğine uygun mesleği seçebilmesi için kişilik özelliklerini ölçen kişilik ölçekleri ve modelleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de *Büyük Beşli* olarak adlandırılan *beş faktör kişilik kuramıdır*. *Beş faktör kişilik özellikleri kuramı*(*five factor personality trait theory*); özellikler yaklaşımına dayanan, sıfatlardan yararlanarak kişilik özelliklerini *dışadönüklük*, *duygusal tutarsızlık*, *deneyime açıklık*, *uyumluluk* ve *sorumluluk* olmak üzere beş ana başlıkta sınıflandıran birleştirici bir model şeklinde ifade edilmektedir (Benet-Martinez & John, 1998; McCrae & John, 1992). Bu başlıklardan *deneyime açıklık* boyutunun hayal gücü ve sanatsal duyarlılıkla ilgili; *uyumluluk* boyutunun esneklik, güven, iş birliği, empatiyle ilgili; *sorumluluk* boyutunun dikkat, düşüncelilik, düzen, planlılık, başarıyla ilgili; *duygusal tutarsızlık* boyutunun kaygı, aşırı duyarlılık, endişe, karamsarlık ile ilgili ve *dışadönüklük* boyutunun girişkenlik, enerjik olma, konuşkanlık, liderlik etme ile ilgili olduğu söylenebilir (Viswesvaran & Ones, 1999).

*Beş faktör kişilik kuramı* ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, iş doyumu (Demirci, 2003; Deniz, 2007; Eggers, 2000; Mete, 2006; Yeke, 2015), stresle başa çıkma (Telef, 2004), örgütsel vatandaşlık davranışı (Kaynak, 2007; Yeke, 2015), motivasyon (Oktay, 2007), erteleme davranışları (Balkıs, 2006; Doğan, Kürüm & Kazak, 2014; Lew, 1977; Özer, 2012), öğretmen yeterlikleri (Kalafat, 2012), örgüt kültürü (Tufan, 2010), tükenmişlik (Reyes, Davis, San Diego, Tamayo, Cruz, Don & Pallasique, 2016), örgütsel sinizm (Acaray & Yıldırım, 2017), çatışma yönetimi (Yıldızoğlu, 2013), gibi değişkenler ile ilişkisine bakıldığı görülmektedir. Kişilik alanlarında yapılan çalışmalar, kişiliğin bireyin davranışlarını yönlendiren değişkenlerden biri olup örgütün ve örgüt üyelerinin verimliliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Barrick, Day & Lord, 1991; Korkmaz, 2006).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin çocukların yetişme biçimini etkileyebileceği söylenebilir. Bir çocuk altı yaşından itibaren eğitim kurumları olan okullara gitmekte ve on sekiz yaşına kadar bu durum devam etmektedir. Kişiliğinin geliştiği dönemi kapsayan bu yaş aralığında karşılaştığı öğretmenlerin kişiliği ve davranışları önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle ilkokul ve ortaokul dönemleri çocuklar tarafından öğretmenlerin daha çok örnek alındığı dönemler olduğu için daha önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleği

ile uyumlu olması ve olumlu davranışlarına yansımaları araştırılmalıdır. Bu olumlu davranışlar içerisinde öğretmenin atılgan davranış gösterebilmesi sayılabilir. Bu anlamda öğretmenlerin atılganlığını etkileyen değişkenlerden biri de kişilik özellikleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin atılganlık düzeyleri öğretmenden öğretmene göre farklılık göstermektedir. Çünkü her bir öğretmenin farklı bir kişilik özelliği vardır ve hangi durumda nasıl davranacağı bu kişilik özelliklerine göre şekillenir.

Öğretmenlerin atılganlık davranışlarını göstermelerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer değişken *pozitif psikolojik sermaye (positive psychological capital)* ise son yıllarda üzerinde durulan kavramlardandır (Luthans & Youssef, 2004). *Pozitif psikolojik sermaye (PPS)* ile ilgili araştırmalar Türkiye’de farklı alanlarda yapılmakla beraber Eğitim Bilimleri alanında 2010 yılından itibaren araştırmalar başlamış ve her geçen yıl artarak devam etmiştir (Tösten & Özgan, 2014). PPS’ye olan ilginin artması, bireyin örgüt içindeki verimliliğinin artmasında sadece bilgi ve deneyim kazanmasının yeterli olmayacağını; ayrıca psikolojik iyi olma halinin de yüksek düzeyde olması gerekliliğinin anlaşılmış olmasından kaynaklanmaktadır (Luthans, 2002). PPS, kişinin, amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli çabayı göstermede kendine inanması, mevcut durumda ve gelecekte başarılı olacağına inanması, başarılı olmak için yolunda devam etmesi ve gerektiğinde yeni yollara başvurması, problemlerle karşılaştığında başarıya ulaşabilmek için ayakta kalması gibi özelliklerle nitelendirilen psikolojik durum olarak tanımlanmıştır (Luthans, Youssef & Avolio, 2007).

Umut, öz yeterlik, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık özelliklerini içeren PPS düzeyi öğretmenlerin yeterlikleri konusunda büyük etkiye sahiptir. Umudu yüksek olan öğretmenler kendileri ve öğrencileri için gelecekçi hedefler belirleme ve kararlı davranma gibi (Bullough, 2011); öz yeterliği yüksek olan öğretmenler sınıf yönetiminde yeni strateji, teknik vb. kullanmada istekli, öğrenci odaklı olma gibi (Ross, 1992); iyimser öğretmenler cesaretlendirici, öğrencilerinin olumlu özelliklerini ön plana çıkarma gibi (Kurz, 2006); psikolojik dayanıklılığı yüksek olan öğretmenler ise esnek, yaratıcı, zorluklarla mücadele etmede başarılı, sorumluluk üstlenme gibi (Howard & Johnson, 2004; Patterson, Collins & Abbott, 2004; Williams, 2003) özellikleri göstermektedir. Özetle bu özelliklerin toplamı olan pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kendilerini ifade etmede,



iletişim kurmada ve karşı tarafı anlamada etkili olabileceği yani atılgan davranış düzeyini etkileyebileceği söylenebilir.

*PPS* ile ilgili çalışmalar incelendiğinde birçoğunun işletme alanında gerçekleştiği ve eğitim bilimleri alanında çalışma sayısının az olduğu tespit edilmiştir (Akçay, 2011; Çınar, 2011; Kaya, 2012; Polatçı, 2011; Saruhan, 2013). Yapılan çalışmalar incelendiğinde pozitif psikolojik sermayenin iş doyumunu (Cheung, Teng & Tang, 2011; Luthans & diğerleri, 2007; Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007; Topaloğlu, Özmen & Timurcanday, 2013; Yoossef & Luthans, 2007), örgütsel destek (Boamah & Laschinger, 2014; Tian & Xie, 2010; Uslu, 2014), örgütsel güven (Norman, 2006), sosyal destek (Li, Ma, Guo, Xu, Yu & Zhou, 2014), otantik liderlik (Norman, Luthans & Luthans, 2005; Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans & May, 2004), duygusal emek (Tösten & Toprak, 2017), örgütsel erdem (Williams, Kern & Waters, 2015) ve öznel iyi oluş (Avey & diğerleri, 2010; Choi & Lee, 2014) ile ilişkisine bakıldığı görülmektedir.

*Atılganlık*, *PPS* ve *kişilik özellikleri* arasındaki ilişkiye bakıldığında, bu üç değişkenin birbirinden etkilendiği düşünülmektedir. Bu bağ şu şekilde özetlenebilir. Eğitim sisteminin en küçük birimleri olan okullarda yer alan çalışanların birer psikolojik varlık olarak, atılgan davranışlarının ortama yansımaması ya da ortamdaki etkilenmemesi mümkün görülmemektedir. Bu anlamda atılganlığın önemi bir kat daha artmaktadır. Olumlu bir kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenlerin atılgan davranış sergilemelerinin daha olası olacağı düşünülmektedir. Bu etkileşimde ise pozitif psikolojik sermayenin de etkisinin göz ardı edilemeyeceği söylenebilir. Öğretmenlerde olumlu kişilik özelliklerinin artmasının sağlanması ve umut düzeylerinin, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, özyeterlik inançlarının ve dünyaya iyimser bakabilme seviyelerinin artmasının sağlanması öğretmenlerin atılgan davranışlarının da artmasını sağlayacaktır. Sonuç olarak da okul başarısı artacak, geleceğin yetişkinleri olacak öğrencilerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasına etki edecektir. Unutulmamalıdır ki mutlu bir öğretmen mutlu bir öğrenci kitlesini; mutlu bir öğrenci kitlesi mutlu velileri; mutlu veliler mutlu bir okul yönetiminin oluşmasını sağlar. Dolayısıyla okul başarısı ve kültürü olumlu yönde etkilenir.

*Atılganlıkla* ilgili çalışmalar incelendiğinde atılganlık ile demografik özellikler (Bal, 2006; Kırgil, 2015; Özbulak, Aypay & Aypay, 2011; Pardeck, Anderson,

Giannino, Miller, Mothershead & Smith, 1991; Türedi, 2015), iletişim becerileri (Küçükkaragöz, Canbulat & Akay, 2013) öz saygı düzeyleri (Uğurluoğlu, 1996), sosyal destek (Bowlby, 1992; Budak, 1999; Gürçay, 1988; Şahin, 1998; Voltan-Acar, 1980), öz denetim ve empati (Lizarraga, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte & Baquedano, 2003) problem çözme becerileri (Özbulak, Aypay & Aypay, 2011), özgecilik (İşmen & Yıldız, 2005; Rushton, Fulker, Neale, Nias & Eysenck, 1989), ve mobbinge baş etme (Asi, 2011) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca kişilik özellikleri ile atılganlık arasında ve PPS ile atılganlık arasında yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sadece kişilik özellikleri ile PPS arasında yapılan sınırlı sayıda çalışma olduğu (Choi & Lee, 2014; Yaşın, 2016; Yıldız, 2016) fakat bu çalışmaların da eğitim bilimleri alanında olmadığı görülmüştür. Literatür taraması sonucunda öğretmenlerin kişilik özellikleri, sahip oldukları pozitif psikolojik sermaye ve atılganlıkları arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalara rastlanamamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada bu üç değişken arasındaki ilişkinin eğitim örgütleri bağlamındaki görünümüne odaklanılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine dayalı olarak kişilik özellikleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracı bir rolünün olup olmadığını tespit etmektir. Okullarımızın çağa ayak uydurabilmesi, teknolojinin takip edilebilmesi, öğrencilerin kişiliklerinin analiz edilip ona göre planlar oluşturulması en başta öğretmenlerin kişilikleri, gelişimleri takip etme arzuları ve kendini gerçekleştirme istekleri ile bağlantılıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin kişilik özellikleri, kendilerini doğru ifade etmelerine destek olan atılganlık düzeyleri ve zorluklar karşısında yılmadan azimle devam etmelerini sağlayan pozitif psikolojik sermaye düzeyleri önemli değişkenler arasında yer almaktadır.

Zorlu şartlarda çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesinin yüksek olması; dışadönüklük, duygusal tutarsızlık, uyumluluk, deneyime açıklık ve sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin baskın olması ve saldırgan ya da pasif değil atılgan davranış göstermesi bu zorluklarla mücadelede önemlidir. Bu noktada yapılacak olan bu çalışmanın eğitim yönetimi alanında kişilik özellikleri, pozitif psikolojik sermaye ve atılganlık ilişkilerini ortaya koyması bağlamında bir boşluğu

dolduracağı ve bu alanda bir problemin çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde, Türkiye’de öğretmenlerin PPSalgılarının atılganlıkları ile öğretmenlerin kişisel özellikleri arasındaki ilişkide rolünü saptamaya yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Eğitim kurumlarının en önemli öznelerinden olan öğretmenlerin atılganlık davranışları, pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ve kişilik özelliklerinin bilinmesi ve bu üç değişken arasındaki bağlantının derecesinin saptanmasının eğitim sistemine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin kişilik özellikleri ve pozitif psikolojik sermayelerinin atılganlık üzerine etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaçla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırma Problemi**

Bu çalışmanın temel problem cümlesi “Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasında pozitif psikolojik sermayenin aracı etkisi var mıdır?” şeklindedir.

**Alt problemler.** Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda sunulmuştur;

- A. Öğretmenlerin kişilik özellikleri nasıldır?
- B. Öğretmenlerin kişilik özellikleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Yaş,
  - c. Mesleki kıdem,
  - d. Branş,
  - e. Eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?
- C. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşleri nasıldır?
- D. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye yönelik görüşleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Yaş,
  - c. Mesleki kıdem,

d. Branş,

e. Eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?

E. Öğretmenlerinin atılganlığa ilişkin görüşleri nasıldır?

F. Öğretmenlerin atılganlığa yönelik görüşleri;

a. Cinsiyet,

b. Yaş,

c. Mesleki kıdem,

d. Branş,

e. Eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermekte midir?

G. Öğretmenlerin kişilikleri, pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ve atılganlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

H. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve pozitif psikolojik sermayeleri, atılganlığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

J. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasında pozitif psikolojik sermayenin aracı bir etkisi var mıdır?

### **Sayıtlılar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerinin kişilik özellikleri, pozitif psikolojik sermaye ve atılganlık algılarına ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları, anketlere doğru, samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında Tokat İli devlet ortaokullarındaki öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma kapsamında temelde devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin atılganlık düzeyleri incelenmektedir. Bu davranışları etkileyen değişkenlerin bir bölümü dışarıda bırakılmakta ve yalnızca öğretmenlerin algılarına göre kişilik özellikleri ile pozitif psikolojik sermayenin öğretmenlerin atılganlık düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmaktadır.

## Tanımlar

Araştırmada ele alınan bazı kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

**Atılganlık:** Bireyin, jest ve mimikleri ile özgüven sahibi olduğunu belirtebilen, kendini açık ve net ifade edebilen, gerektiğinde hayır demeyi başarabilen, iletişim kurarken aktif bir şekilde dinleyebilen davranışları içeren bir profildir (Gordon 2003).

**Pozitif Psikolojik Sermaye:** Bireyin, zorlu görevleri başarıyla yerine getirmek için gerekli çabayı göstermede kendine güvenmesi, mevcut durumda ve gelecekte başarılı olacağına inanması, başarılı olmak için yolunda devam etmesi ve gerektiği durumlarda yeni yollara başvurması, problemlerle karşılaştığında başarıyı ulaşmak için ayakta kalması gibi özelliklerle nitelendirilen psikolojik durumdur (Luthans, Youseff & Avolio, 2007).

**Kişilik:** Bireyin kendisi ve etrafında bulunan kişilerle kurduğu, onlardan farklı, tutarlı ve kemikleşmiş bir ilişki şeklidir (Cüceloğlu, 2009).

**Beş Faktör Kişilik Kuramı:** Özellikler yaklaşımına dayanan, sıfatlardan faydalanarak kişilik özelliklerini duygusal tutarsızlık, uyumluluk, sorumluluk, dışadönüklük ve deneyime açıklık olmak üzere beş ana başlık altında toplayarak kişilik çalışmaları için birleştirici bir sınıflandırmadır (Benet-Martinez & John, 1998; Costa & McCrae, 1992; McCrae & John, 1992).

**Öğretmen:** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Tokat ilinde kamu ortaokullarında görev yapan branş öğretmenleridir.

**Ortaokul:** Tokat il merkezi ve ilçelerinde ilkokul ile lise arasında dört yıllık öğrenim veren okullardır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın çatısını oluşturan kişilik özelliklerin, pozitif psikolojik sermayenin ve atılganlık kavramlarının kuramsal temelleri, bu üç kavramın çeşitli değişkenlerle ilişkisi ve eğitim sistemi açısından öneminin yer aldığı bölümdür.

#### Kişilik Özellikleri

*Kişilik*, bir insanı diğer insanlardan farklılaşmasını sağlayan bir kavramdır. Kişilik özellikleri bireyin olaylar karşısında vereceği tepkiye, seçeceği mesleğe, yaşamak isteyeceği hayata kadar birçok önemli konu üzerinde etkilidir. Her bir öğretmenin de farklı bir kişilik özelliği vardır ve hangi durumda nasıl davranacağı bu kişilik özelliklerine göre şekillenir. Yani bir bireyin kişiliğinin, gösterdiği davranış üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kişiliğin büyük bir oranı yaşamın ilk yıllarında meydana gelir. Bu yüzden mesleğine başlayan bir kişi yirmili yaşlarında olacağından belirli bir kişilik özellikleri ile örgüte girmiş olur. Kişinin o yaşına kadar toplumla etkileşim halinde geliştirdiği kişilik özelliklerinin değişime direnci yüksektir. Değişim olabilmesi için önceki yaşantılarından daha etkileyici bir olayla karşılaşması gerekir ki bu da örgüt içerisinde olması çok mümkün olabilecek bir durum değildir. Bu nedenle örgüt üyelerinin kişilik özelliklerinin değişme olasılığı düşüktür (Başaran, 2000). Örgüt başarısı için bu özellik dikkate alınarak çalışanlar için stratejiler oluşturulması düşünülmelidir.

**Kişilik kavramı ve temel bileşenleri.** Kişilik sözcüğünün temeli Latincedeki “*personalitas*” kavramına dayanmaktadır (Colman, 2001: 547). Eski Yunan tarihinde tiyatro sergileyen oyuncular yüzlerine bir maske takarlar ve bu maskelere “*persona*” denilmiş ve daha sonraki yıllarda “*persona*” kavramı topluma karşı kişinin takındığı rol olarak ifade edilmiştir (Luthans, 1992: 85). Böylelikle kişilik kavramı literatürde yerini almıştır. Kişilik kavramının bilimsel gelişimine bakıldığında ise 1930’lu yıllarda ayrı bir disiplin olarak çalışılmaya başlamasıyla gerçekleştiği söylenebilir (Yelboğa, 2006: 198).

*Kişilik* ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. En çok kullanılan tanım ise Allport’a aittir. Allport’a (1937) göre kişilik, kişinin çevresine adapte olurken kendine özgü özelliklerinin yanında değişkenlik gösterebilen bir durum olarak

tanımlanmıştır. McCrae & Costa (1989) kişiliği, bireyin çeşitli zamanlarda gösterdiği davranışları açıklamayı sağlayan, devamlılık gösteren, motivasyonel ve duygusal bir etkileşim biçimi şeklinde tanımlamaktadırlar. Colman (2001: 547) ise kişiliği, kişiye ait zihinsel ve davranışsal özelliklerin tümü olarak ifade etmiştir. Cüceloğlu (2009) ise kişiliği bireyin kendisi ve etrafındaki diğer kişilerle kurduğu, onlardan farklı, tutarlı ve kemikleşmiş bir ilişki biçimi şeklinde tanımlamıştır. Çetin & Basım (2013: 97) ise kişiliği, bireyleri diğer bireylerden farklılaştıran biraz sabit olan psikolojik özelliklerin tamamı olarak değerlendirmiştir. Bir diğer tanım ise Soysal (2008: 6) tarafından yapılmıştır. Soysal'a (2008) göre kişilik, kişiyi diğer kişilerden farklılaştıran aynı zamanda bir grup içerisinde gözlemlenebilen fiziksel ve ruhsal özelliklerin tümüdür.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere kişilik üzerinde bireyin doğuştan getirdiği özellikler ve çevrenin etkisi vardır. Özetle kişilik için bireyi diğer kişilerden ayırt edilir yapan bütün özellikler diyebiliriz. Bu ayırt edilir özelliklerden dolayı bireylerin durumları algılayışları ve tepkileri farklılaşmaktadır. Bundan dolayı bir örgüt olan eğitim kurumları için örgüt üyelerinin kişiliklerinin bilinmesi örgüt verimliliği ve etkililiği için faydalı olacaktır.

Kişilikle ilgili yapılan çalışmalar ışığında, kişiliğin temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Çetin & Basım, 2013: 98): Kişilik özelliklerinin değişimin kısa bir sürede olmayacağı uzun bir süre gerekliliği ifade edilmektedir (Hellriegel, Slocum & Wodman, 1989: 38). Bu değişim süresinin ne kadar olacağı ise bireyin içinde yaşadığı çevre ve yaşın etkisi bulunmaktadır (Eroğlu, 2004). Kişilik küçük parçalardan oluşmayıp bir bütüne sahiptir. Çünkü doğuştan gelen ve sonradan edinilen eğilimlerin bütününden oluşur. Kişilik özellikleri, bireylerin dünya ile ilişkilerine yön verir. Kişilik düşünce, duygu ve davranışla sergilenebilen bir olgudur (Çetin & Basım, 2013: 98). Her bireyin kişiliği tıpkı bir parmak izi gibi kendine özgüdür (Öztabağ, 1983:173).

**Kişiliği etkileyen temel faktörler.** *Kişilik*, sadece geçmişte oluşup bir ömür boyunca değişmeden devam eden bir yapıda değildir. Kişilik geçmişin, şuanın ve geleceğin etkileşimiyle oluşan bir yapıdır. Bu sebeple kişi, var olan alışkanlıklarının devam etmesini isterken aynı zamanda geleceğe de ayak uydurabilmek için bazı özelliklerinde değişiklik gösterme eğilimi içerisinde olabilir (Zel, 2001: 22). Literatüre bakıldığında eğitim ve çevrenin kişilik üzerinde etkisinin

olduğu görüşünde olan birçok bilim insanı vardır (Robbins & Judge, 2012: 135). Kişiliğin oluşmasında etkili olan faktörler şu şekilde özetlenebilir:

**Kalıtım ve biyolojik faktörler.** Kişilik özelliklerinin oluşumunda fiziksel bileşenlerin etkisi olduğu kabul edilmektedir. Çünkü kişilerin dış görünüşü, kişileri diğer kişilerden fiziksel olarak ayırmaktadır. Örneğin, bireyin kısa, uzun, şişman, zayıf, güzel, çirkin, oturuş, jest, mimik gibi fiziksel özellikleri içerisinde bulunduğu çevrenin ona karşı ilişki kurma isteğinde farklılık gösterecektir. Çevrenin verdiği tepkiler ise uzun süreli ve benzer şekilde olduğunda kişilik yapılarının oluşmasında etkili olmaktadır (Köknel, 1986: 83). Yani fiziksel özellikler tam anlamıyla kişiliği belirlemese de diğer bireylerin kişiye olan tepkilerini ve ilişki kurma şeklini etkilediği için kişiliğin oluşmasında önemlidir (Erkoç, 2008: 14).

Çevremizi gözlemlediğimiz zaman aslında fiziksel özelliklerin kişiler arası ilişkilerde etkili olduğunu gösteren birçok örnekle karşılaşabiliriz. Herhangi bir sakatlığı bulunan, sakatlığından dolayı mutsuz olan bir kişinin içine kapanık; yakışıklı, kuvvetli ve sağlıklı görünümlü bir erkeğin bulunduğu ortamda popüler olmasından dolayı kendine güvenli, girişken, sosyal ve atılgan olması örnek verilebilir (Özkalp, 2018: 243). Kişilik kuramları ile ilgili bazı araştırmalarda vücut tipleri üçe ayrılmış ve kişilikleri ile ilgili ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Birinci tipte kısa ve şişman bir kişinin rahat, yumuşak huylu ve girişken olduğu; ikinci tipte uzun ve zayıf bir kişinin sakin, utangaç, kontrollü olduğu ve yalnızlığı seven; üçüncü tipte gelişmiş kasları olan iri bir kişinin fiziksel olarak aktif, saldırgan olduğu iddia edilmiştir (Atkinson & diğerleri, 1999: 526).

Kişilik özelliklerinin belirlenmesinde genetiğin rolünün ne kadar olduğunu belirlemeye çalışan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda dört model kullanılmıştır. Birinci modelde aynı aileden bir arada bulunan ikizler, ikinci modelde farklı aileler tarafından yetiştirilen ikizler, üçüncü modelde evlat edinen aileler ve evlat edinilen çocuklar, son modelde ise ailelerin kendi çocukları incelenmiştir. Sonuç olarak da genetiğin kişilik üzerinde etkili olduğu görüşünü destekleyen bulgular tespit edilmiştir (Riemann, Angleitner & Strelau, 1997: 450). Bu modeller dışında tek ve çift yumurta ikizleri üzerinde de birçok araştırma yapılmış ve genetik ile kişilik arasındaki ilişki çözülmeye çalışılmıştır. Örneğin tek yumurta ikizleri üzerine yapılan bir araştırma sonucunda kişilik özelliklerinin belirlenmesinde %50'sinin kalıtsal olduğu (Hellriegel & Slocum, 2009: 43) ve çevre etkisinin



%25 ile sınırlı olacağı (Yazgan-İnanç & Yerlikaya, 2008) sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada ise tek yumurta ikizlerinin birinin şizofren olması durumunda diğerinin şizofren olma olasılığı %86 iken; diğer kardeşlerin olma olasılığı %15 olduğu tespit edilmiştir (Durmuş, 2006: 12). Bu araştırmalardan sonra kişilik özellikleri üzerinde genetiğin etkisi olduğu alan tarafından kabul edilmiştir (Güleç, 2010; Krueger & Johnson, 2007; Tekin, 2012).

Kişiliğin oluşmasında genetik faktörlerin etkisi kabul edilse de çevrenin mi yoksa genetiğin mi daha etkili olduğu konusu tartışılmaya devam edilmektedir. Kulaksızoğlu (1998), kişilik oluşumunda genetik ve çevresel faktörlerin etkilerini birbirinden ayırmanın çok zor olduğunu belirtmektedir. Cloninger (2004: 7), kişilik üzerinde genetik yapının etkisinin çevresel koşullara göre şekillendiğini, aynı genetik potansiyele sahip kişilerin farklı çevresel koşullarda olduğunda farklı kişilik özelliklerinin olacağını savunmaktadır. Özetle kişilik özelliklerinin belirlenmesinde fiziksel özelliklerin ve genetiğin bir rolü olduğu kabul edilmekle birlikte ne derece rolü olduğu halen tartışılmaktadır.

**Ailesel faktörler.** Kişilik yapısının gelişmesinde bir diğer etken aile olarak görülmektedir (Forman & Forman, 1981). Kişiliğin oluşmasında etkili olan faktörlerin araştırıldığı birçok çalışmada çocuğun ilk sosyal ortamı olarak nitelendirilen ailenin etkisi olduğu belirtilmiştir (Lundberg & diğerleri, 1999; McCrae & Costa, 1994; Richter, Eisemann & Richter, 1998). Örneğin bir kız çocuğunun yetişkin döneminde annesine benzer kişilik özelliklerini, erkek çocuğu da babasının kişilik özelliklerini sergilediği gözlemlenebilir (Hoffeditz, 1934). Kişilik özelliklerinin kazanılmasında Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine göre ebeveynler farkında olmasa bile çocuklar ailelerinde gördüklerini taklit ederek öğrenirler (Uysal, 2010: 27; Zel, 2001: 24). Örneğin; demokratik bir ortamının olduğu bir ailede yetişen çocuk daha girişken, saygılı olurken baskıcı bir ortamın olduğu ailede yetişen çocuk içine kapanık, saldırgan olabilir. Son olarak kişiliğin gelişiminde ailedeki çocuk sayısı, ilk ya da son çocuk olma, kız ve erkek kardeş sayısının da etkili olduğu ifade edilmektedir (Ergin, 2006: 14). Bununla birlikte çocuğun aile bireylerince istenip istenmemesi, sosyal ve kültürel ihtiyaçların karşılanıp karşılanmaması, ebeveynlerin çocuk eğitiminde kullandıkları yöntemin sert ya da ılımlı olması da kişilik gelişimini etkileyen diğer ailesel faktörler arasında sayılmaktadır (Girgin, 2007: 46).

**Sosyal ve kültürel faktörler.** Kişilik yapısının şekillenmesinde kişinin bulunduğu sosyal ve kültürel çevrenin de etkisi olduğu savunulmaktadır. Kişilerin davranışları, içerisinde buldukları toplumun kültürel değerlerine bağlıdır. Örneğin dini inanışlar, giyim tarzı, dili kullanma şekli kültürün etkisi altında kalan özelliklerdir (Kulaksızoğlu, 1998: 110). Her kültürün kendine ait değer ve davranış biçimleri vardır ki kişi bu değer ve davranış biçimlerine göre kendi yapısını şekillendirmek zorunda kalır. Aslında bu kültür de zamanla kişilerin değer ve yargılarına bağımlı olarak oluşmuştur. Yani kültür ve kişilik karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir (Erkoç, 2008: 16). Yapılan araştırmalarda kültürün en çok yetişkinliğe geçildiği dönemde etkili olduğu çocukluk döneminde çok önemli bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir (Roach, 2006).

Bireyin yaşamı boyunca içerisinde yer alacağı birçok sosyal grubu olmaktadır. Sosyal grup içerisinde de diğer bireylerle hep bir etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Bu etkileşim sayesinde ise birçok kültürel özelliği öğrenip ona göre davranışlarını şekillendirmektedir (Güney, 2006: 260). Burada göz önünde bulundurulması gereken nokta ise kişi her ne kadar toplumsallaşma sürecinde diğer kişilerle uyumlu olmak adına toplumsal davranışları sergileyip onlarla benzeşse de kendisine özgü doğuştan sahip olduğu özellikler onu diğer kişilerden ayılmaktadır (Zel, 2001: 412).

Toplumların belli bir ortak kültürünün olduğu kabul edilmekle birlikte toplumlarda alt kültürlerden de söz etmek gerekir. O toplum içerisinde çeşitli nedenlerle (dini faktörler, yöresel faktörler vb.) alt gruplar oluşur ve bu alt grupların kendilerine özgü kültürleri bulunur (Durmuş, 2006: 12; Kulaksızoğlu, 1998: 110). Bununla beraber kişilerin öğrenme şekli ile kültürel yapı arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. Özetle kültürel ve sosyal faktörler kişilik üzerinde belirli bir etkiye sahiptir fakat sadece bunlar etken olarak da görülmemelidir (Roach, 2006: 80).

**Coğrafi ve fiziki faktörler.** Kişilik özelliklerini etkileyen bir diğer faktör fiziki ve coğrafi çevredir. İklim ve doğa ile ilgili etkenlerin kişilik üzerinde etkileri olduğu görüşü savunulmaktadır. Fakat bu etkilerin doğrudan değil dolaylı olduğu da dile getirilmektedir. Örneğin, sıcak iklimde yetişen kişileri daha yumuşak mizaçlı, soğuk iklimde yetişen kişilerin daha sert ve donuk mizaçlı olduğunu görmek olasıdır (Girgin, 2007: 46).

**Sosyal sınıf faktörü.** Sosyal sınıf faktörünün, kişinin içerisinde yer almak istediği sosyal gruptaki davranışını şekillendirmede etkisi vardır. Mesela kişinin yetişkin olduğunda çalışma arkadaşlıkları gibi bir grubun meydana gelişi sosyal sınıf faktörü etkisindedir. Ayrıca kişinin içerisinde bulunduğu sosyal sınıf, eğitim fırsatı, tüketim biçimi, yaşam tarzı ve kişilik özellikleri üzerinde etkisi bulunur (Zel, 2001: 25). Örneğin, dar gelirli bir ailede yetişen bir çocuk bir çok imkandan yoksun kalırken yüksek gelirli bir ailede yetişen çocuk yeteneklerini geliştirmek için her türlü özel imkanlardan faydalanabilir. Bu durum çocukların farklı kişilik özellikleri kazanmalarına neden olur (Soysal, 2008). Özetle bir kişinin kişilik özelliklerini anlamak için onun geçmişte ve şuan içerisinde yer aldığı sosyal grupların yapısını anlamak gerekir (Uysal, 2010: 27).

**Diğer faktörler.** Kişilik özelliklerinin şekillenmesinde kalıtsal, kültürel, sosyal, fiziksel, ailevi ve coğrafi faktörler dışında kitle iletişim araçları, etraflarında bulunan yetişkinler ve doğumun da etkisi olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, 1997: 243). Kişilik özelliklerinin gelişiminde etkiye sahip diğer bir faktör kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçları (radyo, televizyon, kitap, video, bilgisayar, dergi vb.) aynı anda çok sayıda kişiye mesajların iletilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple eğitim, kültür ve eğlence amaçlı olarak yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Sonucunda da bireylerin kişilik özellikleri üzerinde etkileri oluşmaktadır (Topcu, 2015: 45).

Bireyin gelişmekte olduğu dönemlerde etrafında bulunan yetişkinler, bireyin kişiliğinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Birey bu kişileri rehber olarak görüp model alma eğiliminde olabilir. Özellikle kendileri için geleceklerini planlarken, jest ve mimiklerini oluştururken, ideallerini belirlerken etraflarında bulunan belirli sosyo-ekonomik konum ve kişilik özelliklerine sahip yetişkinleri kendilerine örnek alabilirler (Eroğlu, 2004: 183).

Adler'in (2012) tezine göre kişinin doğum sırası kişiliğinin şekillenmesinde etkilidir. Yaptığı çalışmalar sonucunda doğumdaki sıranın, bireyin zekâsı ve yeteneği üzerinde bir etkisi vardır. Adler ilk doğan çocukların daha sosyal olduğunu iddia etmektedir.

Kişiliği etkileyen faktörler görüldüğü üzere bir bütün olarak ele alınmaktadır. Kişiliğin oluşmasında genetik, fiziksel yapı, aile, sosyal sınıf, fiziki ve coğrafi çevre,

sosyal ve kültürel çevre, öğrenilmiş özellikler, kitle iletişim araçları gibi birçok etkenden söz etmek mümkündür. Bu etkenlerin kişilik üzerindeki etkisinin oranı ise hala tartışılmaktadır.

**Kişilik kuramları.** Kişilik konusu yıllardır araştırılmış, tanımlaması yapılmaya çalışılmış bir konudur. Fakat hala konu üzerinde tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Psikolojinin alt dallarından kişilik psikolojisi alanı araştırmacıları kişilik özelliklerinin nasıl geliştiği ile ilgili birbirlerinden farklı kuramlar geliştirmişlerdir (Alpkent, 2007: 4). Aslında kişiliği anlamamanın temeli, dayandığı kuramı anlamakla başlamaktadır. Bu kuramlar ise alanda öncü psikologların kişilik süreçlerini açıklamak için kendi betimlemelerini içeren yazılardan meydana gelir (Burger, 2006: 35).

Daha önceki bölümlerde kişiliğin tanımı yapılırken kişiliğin çok yönlü ve karmaşık olduğuna değinilmişti. Bu sebepten dolayı kişiliği daha iyi anlayabilmek adına birçok kişilik kuramı geliştirilmiştir (Blutner & Hochnadel, 2010: 243). Bu kişilik kuramlarının ortak özelliği ise hepsinin insanı anlamaya çalışması, bilinmeyenleri çözmesi ve pratik sonuçlara ulaşma çabasıdır (Yanbastı, 1990: 12). Kuramlar incelendiğinde bazı araştırmacıların bireysel farklılıkları göz önüne alarak bazı araştırmacıların ise durumsal özelliklere odaklanarak kişiliği incelediği görülmektedir (Eren, 2000: 69).

Bu çalışmanın konusu olan beş faktör kişilik modelini açıklamadan önce diğer kişilik kuramları hakkında bilgi vermenin konunun anlaşılması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu kuramlar belli başlıklar altında incelenmiştir.

**Psikanalitik yaklaşım.** Bu yaklaşımda kişiliği belirleyen bilinçdışı güdüler ön plana alınmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Hilgard, 1999). Günümüzde hala bazı eleştiriler yapılsa da kişilik konusunda en kapsamlı kuramlar arasında yerini almaktadır. Psikanalitik yaklaşımının öncü isimleri arasında Freud, Berne, Adler, Horney, Fromm ve Sullivan sayılabilir.

*Sigmund Freud'un kişilik kuramı.* Psikanalitik kişilik kuramının öncüsü Sigmund Freud kabul edilmektedir. Freud'a göre bireyin en büyük eksikliği sevgidir ve birey bilinçli davranışlardan ziyade bilinçdışı davranışlarıyla sevgi arayışı içerisinde. Herhangi bir sebepten dolayı tatmin edemediği sevgi arayışı kişinin

bunalıma girmesine ve anormal davranışlar sergilemesine sebep olur (Freud, 1964). Ayrıca Freud bireylerin psikolojik veya duygusal problemlerinin altında çocukluklarında yaşadıkları cinsel tecrübeye, hayallere ve gizli isteklere dayandığını iddia etmektedir (Freud, 1963).

Freud kişilik ile ilgili araştırmaları sonucunda üç kuram geliştirmiştir. Bu kuramlar; topografik kuram, yapısal kuram ve içgüdüsel kuramdır. Topografik kuram kişilerin zihinsel olayların farkında olup olmamasına göre şekillenmiştir. Bu kuram; bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı şeklinde sınıflandırılmıştır (Freud, 1964). Freud çalışmalarına devam ederken topografik kuramın desteklenmediği bazı noktalar görünce yapısal kişilik kuramını oluşturmuştur (Dede, 2009: 43). Yapısal kurama göre ise kişilik id, ego ve süper ego bölümlerinden oluşmaktadır (Zel, 1999: 17). Kişilik bu üç sistemin sürekli etkileşiminden oluşur ve bu üç sistem ayrı ayrı tek başına çalışmaz (Çimen, 2007: 18). Bu sistemin bir parçası olan id, içgüdüsel ve bilinçsiz olarak değerlendirilir. İd doğuştan gelen bazı fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçların depolandığı ve mantığın olmadığı bir alandır (Passer & Smith, 2003: 432). Bu sistemin bir diğer parçası olan süper ego ise, idin tam tersi kişinin sosyal ve kültürel çevresinin bir yansımasıdır. Yani kişinin ahlaki boyutunu oluşturur (Kaşlı, 2009: 18). Sistemin son parçası ego ise aslında süper ego ile idin çatıştığı durumlarda dengeyi sağlamaya yarayan yapıdır. Egonun devreye girmesiyle birlikte idin istekleri ertelenebilir ya da tamamen vazgeçilebilir (Bacanlı, 1997: 69). İçgüdüsel kuramda ise Freud libido ve gelişimini ele alarak davranışları açıklamaya çalışmıştır. Bu kurama göre kişilik oluşumu beş dönemde gerçekleşir. Bu dönemler; oral, anal, fallik, gizlilik ve genital şeklindedir (Freud, 1963).

Sonuç olarak kişilik kuramlarında ilk olması nedeniyle psikanalitik kuram önemli bir yere sahip olmasına rağmen bazı noktalarda eleştirilmiştir. Özellikle bilinçaltına çok fazla anlam yüklemesi eleştirilmiştir. Ayrıca kavramların denenebilirliğinin düşük olması nedeniyle de bilimsel geçerliliği tartışılmaktadır (Cüceloğlu, 2009: 410).

*Eric Berne'nin kişilik kuramı.* Kişiliği Berne üç aşamaya dayandırmaktadır. Bu aşamalar; kişiliğin ebeveynlik yönü, çocukluk yönü ve olgunluk yönüdür (Berne, 1961). Kişiliğin ebeveynlik yönünde, her bireyin içinde bir ebeveyn duygusunun barındığına dikkat çekilir. Kişi, kendi zihninde anne ve babasının benlik

durumlarını yeniden şekillendirerek benliğinde bir ebeveynlik biçimlendirir. Kişilerin, başkalarına yasak koyma, yol gösterme, öğüt verme gibi davranışları ebeveynlik duygusunun dışı vuruş şeklidir. Kişiliğin çocukluk yönünde, kişinin yetişkin hatta ihtiyar olsa dahi benliğinde açık ya da gizli kalmış bir çocuk yönünün olduğu savunulur. Kişiliğin olgunluk yönü ise, kişinin yetişkinlik dönemidir. Kişilerin, sorumlu ve duyarlı olması, başarılı olmayı önemsemesi, istek ve arzularını sosyo-ekonomik durumunu göz önüne alarak sınırlandırması, bağımsız davranabilmesi olgunluk duygusunun dışı yansıması halindedir (Berne, 1992: 26-28).

*Carl Jung ve Alfred Adler'in kişilik kuramları.* Hem Jung hem Adler Freud'un öğrencileridir. Fakat Freud'un kuramına ilk karşı çıkanlar yine Jung ve Adler'dir. Her ikisi de Freud'un sevgi ve cinsellik güdüsünü gereğinden fazla abarttığını düşünerek analitik psikolojiye yoğunlaşmışlardır (Eren, 2000: 72). Carl Jung daha çok analitik psikoloji alanında çalışmalara imza atmıştır. Yirmi yılı aşkın çalışmaları sonucunda bir kitap çıkarmış ve bu kitabında kişilik tiplerini açıklamaya çalışmıştır. Kişilik tiplerini belirlerken de kişilerin bireysel farklılıklarını ve evrensel ortak özelliklerini belirlemeye çabalamıştır (Blutner & Hochnadel, 2010: 243). Jung'a göre kişiliğin bütününe "psişe" denmektedir. Psişe, bilinçli ve bilinçdışı bütün davranışları, duyguları, istekleri ve değerleri kapsamaktadır. Ayrıca Jung kişiliğin birbirinden ayrı çalışan fakat etkileşim içinde olan bilinç, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı olmak üzere üç sistemden oluştuğunu iddia eder (Jung, 1976). Bununla birlikte kişilik psikolojisinde dışadönük ve içedönük kavramlarını ilk kez kullanan da yine Jung'tur. O'na göre kişilik problemleri içedönüklük ve dışadönüklük arasındaki dengesizlikten kaynaklanmaktadır. Kişinin bu iki kavram arasında sürekli denge kurmaya çabalamakta olduğunu belirtmektedir (Cüceloğlu, 2009: 415-416; Jung, 1976).

Alfred Adler ise daha çok bireysel psikoloji alanında çalışmalar yapmıştır. Bireysel psikoloji daha çok kişinin ilişkilerde gösterdiği tepkilerini ve sosyal davranışlarını araştırmaya önem vermektedir (Gençtan, 2000). Adler, Freud'dan farklı olarak üstünlük çabasına daha çok önem vermiştir. Adler'e (1956) göre üstünlük duygusu cinsel dürtüden daha kuvvetlidir. Adler bireyin bebekken başkasına muhtaç olduğu için aşağılık duygusu geliştirdiğini ve büyüdükçe hatta yaşamının geri kalan kısmında bu aşağılık duygusunu yok etmeye çalışmakla uğraştığını ifade etmiştir. O'na göre üstünlük arzusu; fiziksel özellikler, aile ve

sosyal çevre tarafından etkilenmektedir. Bu etkilenmenin sonucunda ise kişilik özellikleri oluşmaya başlamaktadır (Adler, 1968). Son olarak Adler çalışmalarında kişilik oluşumunda sosyal çevrenin özellikle de ailenin etkisinin çok büyük bir önem sahip olduğunu dile getirmiştir (Adler, 1969).

*Karen Horney'in kişilik kuramı.* Adler ve Jung gibi Horney de kişiliği psikanaliz kuram etkisi altında açıklamaya çalışmıştır. Horney kişiliğin oluşmasında temel etken olarak kaygı ve korkuyu öne sürmüştür (Horney, 1950). Kaygı ve korkuya sebep olan durumdan kurtulmak için bireylerin çeşitli davranışlar göstereceğini, bu davranışlar kurtulmaya olanak sağlamasa bile gerginliği azaltacağını belirtmiştir (Eroğlu, 2004: 195). Horney, kişiliğin oluşmasında önceliği çevre ve kültüre vermiştir (Horney, 1939). Ayrıca bireyin ilk sosyal çevresi olan ailesi de kişiliğin oluşmasında etkin bir rol oynamaktadır. Özellikle anne- baba tutumlarına dikkat çekmiştir. Horney, kusurlu anne-baba tutumlarının (aşırı koruyucu, reddedici, tutarsız vb.) kişide kaygıya sebep olacağını ifade etmiştir (Horney, 1950). Birey bu kaygıdan kurtulmak için boyun eğme, güçlü davranma, içe kapanma gibi davranış biçimleri sergileyeceğini belirtmektedir (Horney, 1939).

Horney kişinin kaygı ve korkulardan kurtulmak için başvurabileceği üç tip kişilik türünden söz etmektedir. Bu kişilik tipleri şu şekilde özetlenebilir (Eren, 2000: 73; Zel, 2011: 34): birinci tipe kişi, insanlara yakın davranarak kaygı ve korkularını gidermeye çalışır. İkinci tipte kişi, insanlardan uzak durup onlara karışmayıp onlardan bağımsız şekilde davranarak kaygı ve korkularını gidermeye çalışır. Üçüncü tipte ise, insanlarla mücadeleye girerek güçlülüğünü kabul ettirmeye çalışarak kaygı ve korkularını gidermeye çalışır (Feist & Feist, 2006).

*Harry Stack Sullivan'ın kişilik kuramı.* Amerikalı bir bilim insanı olan Sullivan (1950), kişiliğin sosyal bir ortamda gelişebileceğini ve diğer bireyler olmadan bir bireyin kişiliğinin oluşamayacağını savunmuştur. Ayrıca Sullivan, kişiliğin bireyin yaşadığı ve varlığını bulduğu kompleks kişilerarası ilişkilerden hiçbir şekilde soyutlanamayacağını iddia etmiştir. Bu sebeple bireyleri anlayabilmek için onların kişiler arası ilişki durumlarındaki davranışlarının bilimsel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sullivan, 1950: 320). Sullivan kişilik gelişimini yedi evrede incelemiştir. Bu evreler; bebeklik, çocukluk, gençlik, ön ergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik şeklindedir. Ayrıca Sullivan bu evrelerin toplumsal durumlara göre şekillendiğini belirtmektedir (Karaçam, 2012: 13).

*Eric Fromm'un kişilik kuramı.* Fromm da Freud ve Marx'ın görüşleri etkisi altında kalmış bir kişilik kuramcısıdır. Fromm (1973) kişiliğin oluşmasında ekonomik, antropolojik, tarihsel ve sosyolojik etkilerin olduğunu savunmaktadır. Fromm bir bireyin ilişki, aşkınlık, kimlik, yönelim ve köklülük olmak üzere beş temel ihtiyacı olduğu ifade etmektedir (Fromm, 1973). İlişki ihtiyacının temelini hayvanın doğasıyla süregeldiği beraberlikten eksik olması, aşkınlık ihtiyacının temelini bireyin hayvan sıfatının üstüne çıkararak yaratıcı olma isteği oluşturmaktadır. Bununla beraber birey dünyanın bir parçası olma yani köklü olma isteğindedir. Son olarak kişinin geliştirdiği yönelim dayanağı ise dünyayı anlama ve uyum sağlama konularında yardımcı olmaktadır (Kubat, 2007: 40).

Fromm'a göre birey özgür olmak ya da güçsüzlükle başa çıkabilmek için üç stratejiden birini seçer. Bu stratejilerden ilki kendisini güçlü olarak algılayabilmek için güçsüzlere saldırmak olarak ifade edilen otoriteciliktir. İkincisi, hayatının tehdit altında olduğunu düşündüğünde onları yok ederek kaçması olarak tanımlanan yıkıcılıktır. Sonuncu ise kişi bulunduğu duruma ve ortama uyum sağlaması olarak belirtilen mekanik uyumdur (Fromm, 1955). Mekanik uyumlular, toplum kurallarını benimseyip bireysel duygularını yok eden kişilerdir (Oktay, 2007: 24).

***Bilişsel, davranışsal ve sosyal öğrenmeye dayalı yaklaşım.*** Bilişsel, davranışsal ve sosyal öğrenmeye dayalı kuramlara göre kişilik öğrenme ile şekillenir. Bu kuramları benimseyen bilim insanlarına göre kişilik öğrenme geçmişi ile bağlantılı olarak kazanılan davranış alışkanlıklarıdır (İnanç & Yerlikaya, 2012: 177). Bilişsel, davranışsal ve sosyal öğrenmeye dayalı yaklaşımları benimseyen kuramcılara Skinner, Miller, Dollard, Bandura, Kelly örnek verilebilir.

*Burrhus Frederick Skinner'ın kişilik kuramı.* Determinist ve çevreci olan Frederick Skinner kuramına radikal davranışçılık adını vermiştir. Determinist yanı özgür iradeye karşı çıkıp bireyin davranışının gözlenebilir ve bilimsel olarak incelenebilir olduğunu savunmasıdır. Çevreci yanı ise, davranışları açıklarken fizyolojik yönlerden ziyade çevresel uyarıcıların etkisini kabul etmesidir (İnanç & Yerlikaya, 2012: 181).

Kişilik ile ilgili çalışmalarında koşullanma konusuna vurgu yapmış ve kişiliğin şekillenmesinde büyük bir payı olduğunu iddia etmiştir. Skinner'a göre bir öğrenmenin sağlanıp davranışa dönüşmesi için o davranışa sebep olan uyarıcının



bilinmesi gerekmektedir. Fakat bu uyarıcıları belirlemek kolay değil bilimsel bir çalışma gerektirmektedir (Debell, Harless & Skinner, 1992: 68; Schultz & Schultz, 2007: 487). Skinner'ın savunduğu bir diğer sav ise davranışın pekiştirme ve ödül yolu ile kazanıldığıdır. Eğer ki bir davranış çevresi tarafından kabul görür ve pekiştirilirse bu kişiliğinin bir parçası haline gelebilir (Skinner, 1938).

*Neal E. Miller ve John Dollard'ın kişilik kuramı.* Dollard ve Miller, psikanalitik ve davranışçı yaklaşımın ortak bir noktada kesişebileceğini savunmuşlardır. Yani davranışçı kuramcıların dediği gibi pekiştirmenin içsel nedenlere bağlı olmadığını reddetmişler ve içsel güdülerin de etkili olacağını iddia etmişlerdir. Binevi Freud ve Pavlov'un düşüncelerini birleştirmeye çalışmışlardır. Hem Skinner gibi davranışı oluşturan temel ilkeleri hayvanlarla yürütülen çalışmalarla anlaşılabilirliğini hem de klinik gözlemlere de yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Miller & Dollard, 1941). Dollard ve Miller, bireylerin fizyolojik ihtiyaçlar ışığında güdülendiğini ve bu ihtiyaçları karşılamak için davranışta bulunduğunu savunmaktadır. Buldukları davranış ihtiyacı karşılar ise kişi bu davranışı alışkanlık haline getirip benzer ihtiyaçlarda sürekli gösterecektir. Böylece de kişilik haline getirecektir (Aytaç, 2005).

*Albert Bandura'nın kişilik kuramı.* Albert Bandura kişilik gelişiminde sosyal ve bilişsel yaklaşımı bir arada benimsemiş ve Sosyal Bilişsel Kuramın öncülerinden olmuştur. Sosyal bilişsel kuram Skinner'in savunduğu kişilerin doğrudan kendi davranışlarından öğrenebilecekleri fikrini kabul etmiş fakat sadece kendi davranışları ile değil başka kişilerin davranışlarını gözlemleyerek de öğrenebileceğini savunmaktadır (Bandura, 1977). Bu sebeple Bandura bireyin içerisinde bulunduğu çevrenin kişilik üzerinde son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Çünkü kişiler etrafındaki kişileri gözleyerek ve taklit ederek de kişiliklerini şekillendirebilirler (Bandura, 1978). Bandura bilişsel ve davranışsal yaklaşımlara sosyal öğrenme yaklaşımı da eklemiştir. Bir davranışı izledikten sonra onu davranışa yansıtmada ödül veya cezaya yönelik beklentilerin etkisi olduğunu savunmaktadır (Bandura, 1977).

*George Alexander Kelly'in kişilik kuramı.* Kelly kişilik gelişiminde tümüyle bilişsel yaklaşımı savunmaktadır. Kelly, her bir kişinin kendi bilişsel yapısına göre davranışı yorumladığını iddia etmektedir. O'na göre her birey tektir ve kimsenin kişisel yapısı bir başka bireyin kişisel yapısına benzemez. Bunun sebebi kişilik

farklılıkları dünyayı algılamadaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Kelly, 1963). Özetle Kelly, düşünme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış ve davranışların bireylerin olayları yorumlama şekline göre belirlendiğini savunmuştur (İnanç & Yerlikaya, 2012: 178).

**Fenomonolojik yaklaşım.** Fenomonolojik yaklaşıma göre gerçeklik kişilerin algıladığı düşünme biçimine göre değişmektedir. Bu anlamda, biri için gerçek olan şey o kişinin iç referansı sınırları içerisinde subjektif açıdan o şeyin ne olduğu ile ilgilidir (Çetin, 2008: 56). Bu yaklaşıma göre kişi özünde iyidir ve olumlu gelişime açıktır (Morris, 2002). Bu yaklaşımda Freud'un psimistik görüşlerine karşı çıkmış, geleneksel psikoloji kuramlarından uzaklaşmıştır. Fenomonolojik ya da varoluşçuluk olarak adlandırılan bu karamın öncüleri arasında Rogers, Maslow, Boss, May gibi isimler yer almaktadır (İnanç & Yerlikaya, 2012: 293-294).

**Carl R. Rogers'ın kişilik kuramı.** Rogers, bireylerin olumlu yönde gelişime açık olduğunu ve kişilik oluşurken benlik kavramının çok önemli olduğunu belirtmektedir. Benlik kavramından anlatılmak istenen bireyin kendisinin, yeteneklerinin, değerlerinin farkında olmasıdır. Sonuç olarak bireyler benliklerindeki düşüncelere uygun davranışlar sergiler aksi durumlarda huzursuzluk hisseder (Rogers, 1961). Rogers'a (1961) göre bireyin davranışını oluşturan önemli etkenler arasında kendini gerçekleştirme, empati, aşk, yansıtma gibi durumlar bulunmaktadır.

**Abraham H. Maslow'un kişilik kuramı.** İnsancıl yaklaşımı benimseyen Maslow'un iki temel varsayımı vardır. Bunlardan ilki, kişi bir davranışı gösterebilmesi için ihtiyaç hissetmesidir. Yani birey bir davranışı gösterme sebebi bir ihtiyacını giderme isteğinden kaynaklanmaktadır. İkinci varsayım ise kişide var olabilecek ihtiyaçlar belirli bir hiyerarşik sıralama içerisinde yer alır. Bu hiyerarşide alt seviyede bulunan bir ihtiyaç giderilmeden bir üst seviyedeki ihtiyacın varlığı hissedilmez (Maslow, 1970). Maslow (2000), bu hiyerarşik ihtiyaç sırasını beş ana kategoride toplamıştır. Bu hiyerarşide en alt sırada en ilkel ihtiyaçlar yer alır. En üstte ise en yüksek seviyedeki ihtiyaç yer alır. Bu beş kategori alttan üste doğru fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, saygınlık ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı şeklinde sıralanmıştır. Bir kişinin kendini gerçekleştirme basamağında olması istenilen fakat çok az kişinin ulaştığı bir basamaktır.

**Özellikler yaklaşımı.** Araştırma odaklı ayırıcı özellik yaklaşımı da denilen bu yaklaşımda bireyin bilinçli ve somut yönlerine ağırlık verilirken bilinçdışı ve soyut yönler dikkate alınmaz (İnanç & Yerlikaya, 2012: 241). Bu yaklaşımda toplumsal kişilik üzerinde durulduğu için karşılaştırma yapılması kolaydır. Bireylerin belli bir özelliği gösterme sürekliliği, diğer kişiler göre bulunduğu konum belirlemektedir (Atkinson & diğerleri, 1999). Bu kuramı benimseyen bilim insanları kişilerin davranışlarına yön veren kalıcı özellikleri belirlemeye çabalamışlardır. Çünkü onlara göre kişiliğin özellikleri bilinirse kişilik de bilinir (Aydın, 2000: 80).

Özellik yaklaşımda kullanılan trait-özellik kavramı bireyin kişilik özellikleri olarak nitelendirilebilecek nispeten tutarlı ve kalıcı bir özelliği anlatır. Örneğin bir kişiyi tanımlarken o kişiye cesur, yaratıcı, korkak, panik gibi nitelendirme yaparsak trait terimlerinden faydalanmış oluruz (Camgöz, 2009: 39). Özellik yaklaşımında araştırmacılar iki noktaya odaklanmaktadır. Bunlardan birincisi temel özelliklerin tanımlanmasıdır. Yani araştırmacılar anlamlı bir kişilik tanımı yapmaya çalışır. Hatta temel özelliklerin belirlenmesi için çalışan araştırmacılar sorumluluk, uyum, dışadönüklük, deneyime açıklık ve duygusal tutarsızlıktan oluşan beş özellik kuramına ulaşmışlardır (Atkinson & diğerleri, 1999). Araştırmacıların odaklandığı ikinci nokta ise özelliklerin değerlendirilmesidir. Yani bir bireyin kişilik özelliğini ne düzeyde gösterdiğini sınıflandırmaya çalışırlar (Burger, 2006). Özellik kuramının öncüleri arasında Allport, Murrey, Cattell, Eysenck, McCrea ve Costa gibi psikologlar söylenebilir.

*Gordon W. Allport'un ayırıcı özellik kuramı.* Özellik kuramı üzerinde ilk çalışma Gordon W. Allport 1921 yılında gerçekleştirdiği “*Kişilik Özellikleri: Sınıflandırılması ve Ölçümü*” adlı araştırma ile kendini göstermiştir. Allport bu kuramı bir nevi Freud'un bilinçdışı unsurlara fazla ağırlık verdiği vurgu yapmak için geliştirmiştir. Çünkü Allport bilinçdışı unsurları kuramında yok saymıştır (Burger, 2006: 282). Bununla birlikte Allport kişiliğin zamanla değişebileceğini savunmuş ve bunu “kişilik de yaşayan her şey gibi büyüdükçe değişir” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Allport bir bireyde, belli bir toplumdaki (kültürden) gelen ortak özellikler ile bireyin kendine özgü kişisel eğilimlerini birbirinden ayırmıştır. Bu ortak özellikler ve kişisel eğilimler davranışının belirli bir süre belli bir tutarlılık ve düzen içinde gözlemlenerek ayırt edilebileceğini belirtmiştir (Allport, 1937). Allport kişiliğin belli bir dinamiği olduğunu savunmuş ve kişiliği özelliklerini belirlemeye

çalışmıştır. Kişilik ile ilgili düşünceleri şu şekilde özetlenebilir (Allport, 1966); kişilik bedensel ve zihinsel özelliklerin toplamıdır. Kişilik bireyin özelliklerini çevreye uydurur ve çevreye göre özelliklerin gösterilme düzeyi değişebilir. Son olarak her bireyin doğuştan sahip olduğu bir karakteri vardır ve karakter kişiliğin vazgeçilmez bir parçasıdır (Allport, 1937).

*Henry Murray'ın kişilik kuramı.* Murray kişiliği, davranışın tekrar eden, dinamik ve benzersiz yönlerini bütün olarak yansıtan kavram olarak tanımlamıştır. Murray sadece özellik kuramına odaklanmamış özellik kuramı ile psikanalitik kuramı birleştirmeye çabalamıştır. Morgan ile birlikte 1930 yılında oluşturduğu "Tematik Algı Testi (TAT)" bu birleştirme çabasının bir ürünü olmuştur (Murray, Rushton & Paunonen, 1990). TAT'da bir kişiye yirmi farklı resim gösterilip o resimlerde kişilerin ne yaptığı ve ne düşündüğü ile ilgili analizler yapılması istenir. Böylece bireyin kişilik analizi yapılır (Plotnik, 2009). Murray kuramında fiziksel ihtiyaçlardan daha çok başarı ihtiyacına odaklanmakla beraber birçok psikolojik kökenli ihtiyacın bireyleri davranışa götürdüğünü iddia etmiştir. Bu psikolojik ihtiyaçları da yirmi özellik olarak belirtmiştir. Bu psikolojik ihtiyaçlar şu şekildedir: yakın ilişki, anlayış, cinsellik, üstünlük, otonomi, savunma, kaçınma, saygı gösterme, başarı, suçtan kaçınma, oyun, sergileme, yardım istemek, alçalma, saldırganlık, düzen, zarardan kaçınma, reddetmek, duygululuk ve karşıt harekettir (Murray, Rushton & Paunonen, 1990).

*Raymond B. Cattell'in faktör analitik ayırıcı özellik kuramı.* Cattell, kişilik ile ilgili daha çok deneysel yöntemlerin kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır (Burger, 2006: 248). Lisans derecesi kimya olmasından dolayı daha deneysel tekniklere yatkınlığı bulunan Cattell kişiliği farklı bir şekilde ele almıştır. Kişiliğin yapısını belirlerken derecelendirme ölçeği ve envanter veriler üzerinde faktör analizi uygulayarak ortaya koymuştur (Öner, 2006: 500). Yaptığı bu çalışmalar sonucunda 16 faktörlü bir kişilik özelliği belirlemiştir (Cattell, 1979). Bu 16 faktör şu şekildedir (Burger, 2006: 248): sıcaklık, üstünlük, mantıklı düşünme, neşelilik, dalgınlık, hassaslık, kural bilinci, endişe duygusu, gerginlik, kendine yetme, duygusal kararlılık, sosyal cesaret, mükemmeliyetçilik, tedbirlilik, hususiyet ve değişikliğe açıklıktır.

Son olarak Cattell, kişilik üzerinde kalıtımın da etkisinin bulunduğu dikkat çekmiştir. Bazıları aynı bazıları farklı yerlerde yetişen ikizler üzerinde

araştırmalarda bulunmuştur. Bu araştırmalar sonucunda cana yakın olma, şefkatli olma, içedönük olma, şüpheci olma gibi özelliklerin orta derece de kalıtımın etkisi olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak kişilik üzerinde kalıtımın da etkisini kabul etmekle birlikte evre ve öğrenmenin de kişilik gelişiminde büyük etkisinin olduğunu savunmuştur (Akt. Ewen, 2003: 294).

*Eysenck'in kişilik kuramı.* Kişilik üzerine araştırmalar yapan Hans JurgenEysenck, kişiliği oluşturan etmenlerin hiyerarşik bir biçimde ve etkileşim içerisinde olduğunu belirtmiştir. Eysenck hiyerarşik bir sıralama takip eden dört tip kişilik özelliğinden bahsetmektedir. Bu kişilik özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Eysenck, 1997): Birinci düzey; kişiliğin en alt düzeyi olarak görülür. Bu düzey belirli uyarılara biyolojik belirli tepkilerin verilmesini ve genetik olarak kişinin belirli özelliklere sahip olmasını içermektedir. İkinci düzey; kişinin içerisinde yer aldığı ortamdaki etkilenecek alışkanlıklara dayalı özellikleri içerir. Zamanla tecrübe sahibi olan kişinin benzer durumlara benzer tepkiler vermesi bu düzey ile ilgilidir (Erdoğan, 1997: 265). Üçüncü düzey; kişinin birden fazla kazanılmış davranışlar içerisinden belirli eğilimleri kazandığı düzeydir. Bu düzeyde kişinin belirli genetik özellikler ve alışılmış davranışlar sonucunda eğilimleri ortaya çıkar ve kişilik kalıpları oluşmaya başlar. Bu düzeyde kişiliğin doğruluk, değişmezlik, bireysel dengesizlik, süreklilik, heyecanlılık ve değişkenlik özellikleri oluşur (Erdoğan, 1997: 267). Dördüncü düzey; belirgin tiplerin ortaya çıktığı düzeydir. Bu düzeyde ortaya çıkan tiplerde hangi düzeyin daha baskın olduğu önemlidir. Her kişide farklı düzey baskın olacağı için kişilik farklılıkları ortaya çıkmaktadır (Güney, 2006: 201-202).

**Robert R. McCrea ve Pauk T. Costa'nın beş faktör kişilik özellikleri kuramı.** Kişilik özelliklerini tanımlamada kullanılan bir diğer kuram ise McCrea ve Costa'nın geliştirdiği beş temelden oluşan *beş faktör kişilik kuramıdır* (McCrae & John, 1990: 176). *Beş faktör kişilik özellikleri kuramı* evrensel kişilik özelliklerinin sınıflandırılması ile oluşturulmuştur (McCrae & Costa, 2006: 228).

*Beş faktör kişilik özellikleri kuramı*kişiliğin tam olarak ne olduğu üzerine tartışmalar devam ederken kişilik özelliklerini ölçebilmek için geliştirilmiş bir modeldir (Yelboğa, 2006). Bu model, "*Beş Faktör Modeli (BFM)*" ya da "*Büyük Beşli*" olarak da adlandırılmaktadır (Erkuş & Tabak, 2009; Goldberg, 1990). Özellikler yaklaşımına dayanan bu model sıfatlardan faydalanarak (Doğan, 2013), kişilik özelliklerini beş ana başlık altında toplanmakta ve kişilik çalışmaları için

birleştirici bir sınıflandırma sağlamaktadır (Benet-Martinez & John, 1998;Costa & McCrae, 1992; McCrae & John, 1992). Bunun yanında, bu model dil hipotezini temel almaktadır. Çünkü insanların bireysel farklılıkları dünyadaki bütün dillerde kodlanacağı, kendilerini kelimelerle yansıtacağı ve bu kelimelerle bireyin kişiliğini gösteren bir taksonomi oluşturulabileceği bu modelin temel varsayımlarındandır (Sevi, 2009). McCrea & Costa (2003), keşfettikleri beş temel kişilik özelliğini; *dışadönüklük*, *nevrotizm (duygusal tutarsızlık)*, *deneyime açıklık*, *uyumluluk ve sorumluluk* olarak sıralamaktadır.

Beş faktör modelinin temeli Allport ve Cattell'in çalışmalarına dayanmaktadır. Cattell kişilik özelliklerinin boyutlarını incelemiş ve iki boyutlu sıfat kümelerine ulaşmıştır (Akt. Deniz & Erciş, 2008). Daha sonra McCrea ve Costa, Cattell'in araştırmalarını eleştirmiş Cattell'in 16 faktörlü yapısının hatalı olduğunu belirtip 5 faktör (*dışadönüklük*, *uyumluluk*, *sorumluluk*, *duygusal tutarsızlık*, *değişime açıklık*) olması gerektiğini savunmuştur (Dunsmore, 2005: 2). Sonraki yıllarda Norman, Tupes, Christal ve Goldberg kişilik ile ilgili çalışmalarında 5 faktöre odaklanmış ve beş faktör modelinin gelişimi için çalışmaları ışık tutmuştur. Son olarak 1980'lı yıllarda psikologlar kişilik özellikleri konusunda karmaşıklığı ortadan kaldırmak adına *Beş Faktör Kişilik zellikleri Modeli* üzerinde anlaşmışlardır (Demirkan, 2006: 58; Tichon, 2005: 11). Günümüzde de kişilik üzerinde yapılan çalışmalarda en çok kullanılan model olma özelliğini devam ettirmektedir (Somer, Korkmaz & Tatar, 2002: 21). Psikologlar beş faktör kişilik kuramının kişiliği iki kutuplu beş faktör ile en iyi tanımladığı konusunda hem fikirdirler (Bacanlı, İlhan & Aslan, 2009: 261-279).

Beş faktör modelinin öncüleri arasında yerini alan psikologlardan McCrae ve Costa kişilik özellikleri konusunda şu noktalara dikkat çekmişlerdir (Furnham & Heaven, 1999: 14-15):

- Gizli davranışların ne olduğu ve nasıl şekillendiği var olan davranışlar gözlenerek anlaşılabilir.
- Kişilik zelliklerinin psikolojik temeli olduğu kadar biyolojik temeli de vardır.
- Kişilik zellikleri bulunan evre ile etkileşim halinde değişime uğrayabilir. Yani kişilik kültür ve evre ile şekillenir.

Kısaca kişilerin bireysel farklılıkları bütün dillerde kodlanabilir ve konuşma diline kelimeler şeklinde yansıyabilir. Dolayısıyla bu kelimelerden yararlanarak kişilik yapısının sınıflandırılabilceği savunulmaktadır (Bilgin, 2011: 44; Oktay, 2007: 33). Bu noktadan hareketle de beş faktör modeli dünyada kabul görmüş bir kişilik özellikleri modelidir.

**Tarihsel gelişimi.** BFKÖ modelinin temeli Allport ve Odbert (1936), Thurstone (1934) gibi psikologların çalışmalarına dayanmaktadır (Akt. Demirkıran, 2006: 59). Allport ve Odbert kelimeler üzerinde yaptıkları araştırmalar sonucunda bireysel farklılıkları da içinde barındıran insanların kişiliklerini tanımlayabilecek 18.000 kelime bulmuşlardır. Ancak farklı psikologlar tarafından bu çalışmanın bireysel farklılıkları tam olarak ortaya koymadığı yönünde eleştirileri olmuştur (Shaye, 2009: 12). Allport ve Odbert'ten sonra 1943 yılında Cattell'in araştırmaları sonucunda 4.500 kelime ile yaptığı faktör analizi sonucunda 16 faktörlü kişilik modeli bulmuştur (İbrahimoglu, 2008: 99; Şengül, 2008: 34). Cattell'den sonra Norman 1963 yılında Cattell'in 16 değişkenli çalışmasından hareketle kişilik özelliklerini beş boyut altında toplamıştır (Yoon, 1997: 26). Yani günümüzde kullanılan beş faktör kişilik modelinin ilk şeklini Warren Norman atmıştır (Morgan, 1995: 51). Goldberg ise 1990 yılında Norman'ın çalışmalarına odaklanarak ilk olarak 1.431 sıfattan oluşan sınıflandırma ikinci olarak 479 sıfattan oluşan bir sınıflama ve son olarak 339 sıfattan oluşan beş faktörlü bir sınıflandırma yapmıştır (Golberg, 1992: 27; Şengül, 2008: 34).

Goldberg araştırmalarına devam ederken Paul Costa ve Robert McCrae (1985) kişilik özellikleri üzerinde araştırmalara yer vermiştir. İlk olarak NEO\_PI ismini verdikleri üç boyuttan (*dışadönüklük, duygusal tutarsızlık ve deneyime açıklık*) oluşan kişilik ölçeği oluşturmuşlardır (Apple, 2011: 13-14). Daha sonraki yıllarda Costa ve McCrae araştırmaları neticesinde kişilik özelliklerini sorumluluk ve geçimlilik boyutlarını da ekleyerek üç faktör değil beş faktör ile sınıflandırmışlardır (Bolat, 2008: 91; İnanç & Yerlikaya, 2012: 286). Özetle kişilik yapılarını bütünleştirmesi, bu konuda araştırma yapan farklı psikologlar arasında ortak bir dil oluşturması, kişilik özellikleri ile davranışlar arasındaki ilişkileri daha net göstermesi ve kişiliğe genel bir tanım yapılmasını sağlaması nedeniyle beş faktör kişilik modeli dünyaca kabul görmüş bir model olmuştur (Solmuş, 2004: 199).

**Boyutları.** McCrea, Costa, Cattell, Eysenck, Goldberg gibi psikologlar kişilik özelliklerinin iki kutuplu olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir (Robbins & Judge, 2012: 138). Tablo 1’de bu iki kutuplu beş faktörün ayırıcı özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1

*Beş Faktör Kişilik Özellikleri Kuramının Faktörleri*

Faktör	Yüksek Puan Tanımlaması	Düşük Puan Tanımlaması
Dışadönüklük	Konuşkan, baskın, istekli, sosyal	Duygusuz, sessiz, pasif
Uyumluluk	İyi huylu, güven verici, yufka yürekli	Şüpheli, alıngan, acımasız
Duygusal Tutarsızlık	Kaygılı, savunmasız, endişeli, duygusal	Kendine güvenen, öz denetimli, sakin,
Yeniliğe Açıklık	Hayal gücü yüksek, yaratıcı, farklılıkları seven	Rutini seven, pratik, yaratıcı olmayan
Sorumluluk	Hırslı, çalışkan, sorumluluk duygusu yüksek, bilinçli	Amaçsız, sorumsuz, tembel, ihmalkar

(Cloninger, 2004: s. 242)

Tablo 1’ den anlaşıldığı üzere kişilik özellikleri beş faktör olarak ele alınmıştır. Bu faktörlerden yüksek ve düşük puan alındığında ne tür özelliklerin olduğu belirtilmiştir. Örneğin; dışadönüklük faktöründe yüksek puan alan bir kişi konuşkan, sosyal iken düşük puan alan bir kişi sessiz, pasif olarak nitelendirilebilir. Bu bölümde bu beş boyut detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

*Dışadönüklük.* *Dışadönüklük (Extraversion)* kavramı ilk olarak Carl Jung tarafından dile getirilmiştir. Jung, dışadönüklüğü bireyin temel yöneliminin dış dünyaya dönük olması olarak ifade etmiştir. Ayrıca insanların temel yöneliminin kendisine veya dış dünyaya dönük olma derecesine göre dışadönük ve içedönük olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmiştir (Sayar & Dinç, 2009: 107). Korkmaz (2006), dışadönüklüğü kişinin diğer kişilerle kolay iletişim kurması, girişken olması ve enerjisinin çoğunlukla yüksek olması olarak tanımlamaktadır. Burger (2006) ise çalışmalarında dışadönük kişilerin sosyal ortamlarda bulunma sürelerinin içedönük kişilere göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir.



Dışadönük bireyler iddialı ve girişkendir, enerjiktir, konuşkandır, ikna kabiliyetleri ve iletişim becerileri yüksektir, liderlik vasıfları ağırdır ve girdikleri çevrede varlıklarını hissettirirler (Ehigie & Akpan, 2006; Zel, 2011: 26). Ayrıca insanlarla birebir temasta bulunabilecekleri, karşılıklı iletişim kurabilecekleri işlerde çalışmayı tercih ederler. Bu sebeple televizyon, radyo, medya ve pazarlama sektörleri dışadönük bireyler için cazip işler içerisindedir. Dışadönük bireyler inandıkları bir amaç olduğunda etrafındakileri de o amaca inandırma konusunda çabalar ve yüksek ikna kabiliyetleri sebebiyle başarılı olurlar. Böylelikle grup içerisinde bir adım öne çıkarak liderlik vasfı istemeseler de kendilerine yakıştırılır (Hedges, 1997: 42-43).

Dışadönüklük ile ilgili birçok psikolog tarafından araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Hoeksema (1999) dışadönüklüğün sosyal etkileşimin niceliğini ve yoğunluğunu, özgüveni, hareketliliği anlattığını belirtmişlerdir. Zuckerman & diğerleri (1988) ise dışadönüklüğü yakın ilişki kurabilme ve sosyal katılım olarak değerlendirmişlerdir (Akt. Somer & diğerleri, 2004).

Dışadönüklüğün zıttı olarak değerlendirilen içedönük kişiler ise sessiz, çekingen, pasif, tedbirli, ilişkilerde resmi, heyecanı düşük, düzenli hayatı seven ve yalnızlıktan mutlu olan kimselerdir (Özgüven, 2003: 316; Sarıkaya, 2007: 51). Ayrıca içedönükler duygularını çok iyi bir şekilde kontrol edebilir ve kolay kolay öfkelerine yenik düşerek saldırgan tavırlar sergilemez (Tatlıoğlu, 2014). Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise içedönük bireylerin asosyal ve enerjisiz kişiler olarak görmemektir (Burger, 2006). Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında öğretmenlerin dışadönük kişiler olmasının öğrencilerle iletişim kurmalarındaki önemi anlaşılmaktadır.

Eğitim örgütlerinde dışadönüklüğü yüksek öğretmenlerin okul etkililiğine katkısı yüksektir. Dışadönüklüğü yüksek olan öğretmenlerin özellikleri; okul içinde aktif, girişken ve problemlerin çözümünde istekli, öğrenci ile iletişimleri kuvvetli, sosyal çevreleri güçlü, sınıf yönetiminde de iyi şekilde söylenebilir (Tösten, 2015). Ayrıca dışadönüklüğü yüksek olan öğretmenler okul-veli ilişkilerinin gelişmesinde de etkili rol oynar ve okuldaki herhangi bir olumsuz durumu rahatça dile getirebildiklerinden dolayı çözümün hızlanmasında etkili olurlar (Tösten, 2015).

*Duygusal tutarsızlık. Duygusal tutarsızlık (Nevrotizm) (Neuroticisim)*, olumlu duygulardan uzak olmanın sonucunda oluşan; aksilik, çabuk üzülmeye, depresif olma, iyimser veya kötümser olma, sakin ya da telaşlı olma, rahat veya endişeli olma gibi özellikleri içeren bir boyuttur (Demirkan, 2006: 62; Zel, 2011: 26). Nevrotizm; güvenlik, stres konusundaki korkularla ve olumsuz deneyimlerin etkileriyle ilişkili olup üzüntü, suçluluk, öfke gibi olumsuz duyguların bütünü olarak da ifade edilmektedir (Zhao & Siebert, 2006). McCrae & Costa (1989), nevrozluğun temelinde depresyon, kızgınlık, anksiyete gibi olumsuz duygular olduğunu dile getirmiştir. Araştırmalar incelendiğinde nevrozlu kişilik özelliklerinin kalıtsal olmadığı yetişme şartlarından dolayı ortaya çıktığı söylenmektedir (Kuruçay, 2012; Telman & Ünsal, 2004).

Nevrotik kişiler mutsuz, kaygılı, endişeli, karamsar, pasif, suçluluk duygusu yüksek, aşırı duyarlı, durumlar karşısında sert tepki veren gibi özelliklere sahiptir. Nevrotik kişiler olayların kendisinden kaynaklandığını göremez ve kendisine güvenlik sağladığını düşündüğü davranışlarını değiştirme konusunda dirençlidir. Sevgiyi fark etmede zorluk yaşar ve her konuda kendini haklı bulur (Geçtan, 2000: 150). Stresle baş etmede duygu odaklı sistemleri kullanırlar (Demirkan, 2006: 62). Ayrıca nevrozlu düzeyi yüksek bireyler karmaşık duygularla daha sık yüz yüze gelmektedir. Bunun sonucunda da saldırganlık içeren ya da kendilerini suçlayan savunma mekanizmalarını sıklıkla kullanırlar.

Nevrotikliğin zıttı olarak nitelendirilen duygusal tutarlı kişiler ise uysal olma, durumdan şikayet etmeme, sakin olma, kendine güveni yüksek ve olumlu duygular yaşamaya eğilimli olarak tanımlanabilir (Friedman & Schustack, 1999; Puher, 2009: 13). Nevrotikliğin içerdiği bu özelliklerden dolayı birçok psikolog yönetim görevinde bulunan kişilerin duygusal dengelerinin olumlu olmasının şart olduğunu dile getirmektedir (Soysal, 2008: 10). Nevrotik kişilerin bu özellikleri dikkate alındığında, öğretmenlerin düşük düzeyde nevrozlu özellikler göstermesi öğrenciler ve okul için önemli olduğu söylenebilir. Çünkü yüksek düzeyde nevrozlu özellikler gösteren öğretmenler öğrenci başarısızlığında ya da kendisi ile ilgili herhangi olumsuz bir durum yaşadığında bunun kendisinden kaynaklanmadığını düşünerek topu okul yönetimine veya diğer meslektaşlarına atabilir. Fakat düşük nevrozlu özellikler gösteren öğretmenler bu gibi durumlarda kendilerini sorgulayarak hatalarını objektif bir biçimde değerlendirebilir. Ayrıca araştırmalarda düşük

düzeyde nevrotik özellik gösteren kişiler, rahat ve güçlü kimseler olarak değerlendirilmektedir (Zhao & Siebert, 2006).

*Deneyime açıklık. Deneyime açıklık (OpennesstoExperience)* boyutu beş boyut arasında en bilişsel boyut olarak nitelendirilebilir. Bu boyut, eleştiriye açıklık, orijinal fikirlilik, meraklılık, açık görüşlülük, sanatsal düşünebilirlik, yaratıcılık gibi genel olarak entelektüel özellikleri barındırır (Zel, 2011). *Deneyime açıklık* düzeyi yüksek olan kişiler işbirliğine açık, duyarlı, yardımsever, yenilikçi, düşünceli, üretken, hayal gücü yüksek, buluşçu gibi özelliklere sahiptir (İnanç & Yerlikaya, 2012; Park & Antonioni, 2007; Zhao & Siebert, 2006). Ayrıca sanatsal bakış açıları ve analitik düşünme kapasiteleri yüksek olan bu kişiler, grup içerisinde daha az rekabetçi kişilerdir. Durumlara başkasının gözüyle bakan yani empati kurabilen kişilerdir. Alışkanlıklarını değiştirme konusunda esnektirler. Son olarak deneyime açık kişiler geleneksel değerleri sorgulama ve değiştirme yönleri kuvvetli ve sorunlara birçok farklı çözüm alternatifleri sunabilen kişilerdir (Demirkan, 2006: 62; Soysal, 2008: 10).

Deneyime açıklık düzeyi düşük olan kişiler ise gelenekçi olarak adlandırılabilir. Bu tür kişiler bilineni her zaman yeni olana tercih eder. Standartlaşmış davranışları etkindir. Kendilerine aktarılan ilkelere çok bağlı olduklarından hayal kurma becerileri düşük ve yeni fikirlere daha az ilgilidirler (Dede, 2009: 61; Puher, 2009: 8). Sonuç olarak bu özelliklere bakıldığında eğitim ortamlarında yani okullarda yeni öğretim tekniklerinin ve farklı öğretim ortamlarının denenmesinde deneyime açık öğretmenlere daha çok ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü geleneksel yaklaşımla sınıf yönetimine alışan bir öğretmenin bu yaklaşımı terk etmesinde en önemli noktalardan birini deneyime açık olup olmadığı oluşturmaktadır. Bu anlamda değişen günümüz koşullarında okullarımızı da değiştirmek deneyime açık öğretmen ve eğitim paydaşlarından geçeceği söylenebilir.

*Uyumluluk. Uyumluluk (Agreeableness)*, bireyin temel duygusal özelliklerini yansıtan boyuttur (Sayar & Dinç, 2009: 107). Yani bireyin insancıl yönünü gösteren ve sosyal ilişkilerin devam edebilirliğinde etkili olan bir özelliktir (Çetin & Basım, 2013: 118). Uyumlu kişiler işbirliğine, uyumlu olmayan kişiler rekabete daha yatkındır (İnanç & Yerlikaya, 2012).

Uyumlu kişiler kötü müzakerecidirler. Karşı tarafı memnun etmek için kendi isteklerini göz ardı ederler (Robbins & Judge, 2012: 240). Arkadaşça tavırları baskınlık gösterir. Birlikte çalışmayı severler. Dolayısıyla işbirliğine yatkındırlar (Zel, 2011: 26). Kişiler arası çatışmaya girmek istemezler fakat girmek zorunda kalırlarsa da çatışmayı çözmek için güç kullanmaktan ve baskı yapmaktan kaçınırlar (Girgin, 2007: 81). Bir boyutun diğer ucunda yer alan uyumsuz kişiler ise kavgacı, soğuk, benmerkezci, kıskanç, kaba, kötümser, işbirliğine kapalı, çıkarıcı, güvensiz, intikamcı gibi özelliklere sahiptir (Demirkan, 2006; Sneed, 2002: 134). Uyumluluk boyutunun özellikleri dikkate alındığında örgüt üyelerinde bu boyutun yüksek düzeyde olması diğer örgüt üyeleriyle beraber işbirliği içinde çalışmayı kolaylaştırır. Dolayısıyla örgüt performansını da olumlu yönde etkiler. Eğitim örgütleri olan okullarda da okul yönetiminde bulunan kişilerin uyumluluk düzeyinin yüksek olması öğretmenleri ve diğer eğitimle ilgili çalışanları motive etmede daha başarılı, iletişim konusunda daha iyi olacakları söylenebilir (Zel, 2011: 27).

*Sorumluluk.* *Sorumluluk (Conscientiousness)* boyutu, kişinin çalışma, motivasyon, sabırlı olma ve azim ve gibi konuları içerir (Zhao & Siebert, 2006). Sorumluluk düzeyi yüksek olan kişiler çalışkan, dakik, hırslı, düşünceli, güvenilir, tutarlı, azimli ve performans odaklıdır (Sarıcaoğlu, 2011: 5; Spector, 2006; Zel, 2011). Daha uzun yaşarlar. Çünkü kendileriyle daha iyi ilgilenir sağlıklarına dikkat ederler. Hayatlarını tehdit edebilecek faaliyetlerden kaçınırlar. Düzenli ve yapısalcı yönleri ağır bastığından değişen ortamlara kolay uyum sağlayamazlar (Demirkan, 2006: 61). Sorumluluk düzeyinin yüksek olmasının olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz bir takım etkileri de bulunmaktadır. Örneğin; performans odaklı oldukları için, üst düzey becerileri öğrenirken başlarda daha çok sıkıntı çekerler. Çünkü öğrenmeye değil daha iyi yapmaya odaklanırlar (Robbins & Judge, 2012).

Sorumluluğun zıt ucunda nitelendirilen dürtüsel kişiler ise düzensiz, dikkatsiz, dağınık, kendilerini kontrol etmekten yoksun olarak nitelendirilir (Demirkan, 2006: 61). Ayrıca sorumsuz olarak nitelendirilen bu kişiler güven vermeme, sürekli düşüncelerinin farklılaşması, başarılı olma konusunda isteksizlikleri ile ilgili eleştirilirler (Perry, 2003: 9).

Sonuç olarak beş faktör kişilik modeli, kişiliği oluşturan beş kritik faktörle ve bu faktörlerde yaşanan değişikliklerin etkilerinin açıklanmasını amaçlamaktadır (Wood & Bell, 2008). Kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen birçok ölçek

bulunmasına rağmen beş faktör modelinin büyük oranda kabul görmesi, bu modelin kişiliği tanımlamakta geçerli ve güvenilir olduğunun bilimsel olarak çok kez ispatlanmış olmasına bağlanabilir (Hough & Ones, 2001). Bu sebeple bu çalışmada da BFKÖ dikkate alınarak yapılmıştır.

**Kişilik özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişki.** Bireylerin kişilik özellikleri incelendiği araştırmalara bakıldığında bazı araştırmalarda demografik değişkenlere göre farklılaşma olabileceği görülmektedir. Bu çalışmada da yer alan demografik değişkenler detaylı incelendiğinde şu sonuçlar göze çarpmaktadır:

**Cinsiyet.** Kadın ve erkek profillerinin toplumsal değerlere göre şekillendiğini savunan birçok çalışma olmasına rağmen yapılan birçok araştırmada kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir (Doğar, 2013; Ercan, 2014; Göksal, 2017; Ilgaz-Yıldırım, 2014; Kahveci, 2001; Oktay, 2007). Cinsiyete göre bazı araştırmalar ise anlamlı farklılık olduğunu savunmaktadır (Tatar, 2009; Yıldızoğlu, 2013). Örneğin; Tatar'ın (2009) araştırmasına göre kişilik özelliklerinin alt boyutlarından *girişkenlik*, *duygusal tutarsızlık*, *duyarlılık* ve *yeniliğe açıklık* puanlarının kadınlar; *sakinlik* ve *uzlaşma* boyutlarında ise erkekler lehine olduğunu belirtmektedir. Tekin (2012) ise araştırmasında *açıklık*, *dışadönüklük* ve *geçimlilik* kişilik özelliklerinde erkeklerin, *duygusal tutarsızlık* kişilik özelliğinde ise kadınların ortalamalarının daha yüksek bulmuştur. Yine aynı şekilde Yıldızoğlu (2013), dışadönüklük ve gelişime açıklık boyutlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırmaların birçoğunda cinsiyetin anlamlı bir farklılığa sebep olmaması kişiliğin doğuştan geldiği fikrinden kaynaklanabilir (Doğar, 2013).

Literatür incelendiğinde kişiliğin alt boyutlarından olan nevrotilik üzerinde daha yoğun çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan birçok çalışmada kadınların erkeklere göre daha nevrotilik özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Açıkel, 2013; Aliyev, 2008; Demirci, 2003; Şeker-Sır, 2016; Tatlıoğlu, 2010; Ulucan & Bahadır, 2011). Nevrotiklik puanının kadınlarda yüksek olmasının nedeni kadınların duygusal olarak daha çok iniş çıkışlarının olmasına, daha değişken ruh hallerinin bulunmasına ve buldukları ortamlarda erkeklere göre daha çok onay ihtiyacı duymalarına bağlanabilir (Tatar, 2009).

**Yaş.** Mesleki alanların birçoğunda yaş ilerledikçe deneyim sayısının etkisiyle daha olumlu yanların aktif olması beklenebilir. Kişilik ile ilgili yapılan birçok çalışmada da yaşın etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaların bazılarında yaşın anlamlı bir etkisinin olduğu (Sevi, 2009; Şeker-Sır, 2016; Terrel, Hill & Nagoshi, 2008) savunulurken bazılarında ise yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığı (Doğar, 2013; Tekin, 2012; Ulucan & Bahadır, 2011) savunulmaktadır.

Kişiliğin alt boyutlarından dışadönüklük ile ilgili araştırmalarda yaş değişkeninin etkisinin olmadığı belirtilmektedir (Sevi, 2009; Terrel, Hill & Nagoshi, 2008). Fakat nevrotiklik alt boyutunda katılımcıların yaş ilerledikçe daha düşük puana sahip olduğunu yani dengeli davranışların artış gösterdiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Tunç & Aliyev, 2015; Çelebi & Uğurlu, 2014; Eysenck & Wilson, 2000; Şeker-Sır, 2016). Sorumluluk alt boyutunda da yine aynı şekilde yaş değişkeninin etkisi olduğu ve bu etkinin ileri yaşta olanlar lehine olduğu belirtilmektedir (Çelebi & Uğurlu, 2014; Deniz, 2007; Şeker-Sır, 2016; Uğurlu, 2012).

**Mesleki kıdem.** Çalışılan bir işte sürenin artmasının yani kıdem artmasının çalışan için olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi bazı olumsuz sonuçları da olabilir. Mesleki kıdem kişilik üzerinde etkisinin olmadığını gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür (Doğar, 2013). Fakat yapılan bazı araştırmalarda da kişilik üzerinde mesleki kıdem etkisinin bazı alt boyutlarda olduğunu belirten çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Göksal, 2017; Oktay, 2007). Göksal'ın (2017) çalışmasında kişiliğin alt boyutlarından dışadönüklük, uyumluluk ve nevrotiklik boyutlarında herhangi bir fark bulmazken; sorumluluk ve açıklık boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu farklılık *sorumluluk* boyutunda mesleki kıdemi yüksek olanlar lehine, *açıklık* boyutunda ise mesleğe yeni başlayanlar ve meslekte 21 yıl ve üzeri çalışanlar lehine şeklindedir.

**Eğitim durumu.** Kişilik ile ilgili araştırmalara bakıldığında pek çok çalışmada eğitim durumu değişkeni göz önüne alınmadığı görülmektedir. Eğitim durumunun kişilik üzerinde etkisinin olup olmadığını inceleyen araştırmalarda ise bazı alt boyutlarda anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Örneğin; Oktay (2007) ve Göksal (2017) araştırmalarında kişiliğin sorumluluk alt boyutunda ön lisans mezunlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ortalaması olduğunu belirtmişlerdir. Doğar'ın (2013) araştırmasında ise dışadönüklük alt

boyutunda yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Kişilik özellikleri ile öğretmenlik.** Öğretmenlerin kişilik özellikleri onların öğrencilerle, velilerle ve okul yönetimiyle olan ilişkilerine yansımaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin kişilik özellikleri son derece önemlidir. Bir eğitim süreci, öğretmenin kişilik özellikleri ile ya kolaylaşabilir ya da zorlaşabilir. Bu bilgiler ışığında literatür incelendiğinde öğretmen yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasında ilişki olduğunu savunan pek çok çalışma bulunmaktadır (Manley, 1995). Örneğin; Telef (2004), 391 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasında kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Günayar, Demir, Sertelin, Kılıçaslan & Köksal (2004) yaptığı araştırmada ise katılımcıların kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını belirtmişlerdir. Yapıcı (2008) ise öğrencilerin anılarını analiz ettiği çalışmasında öğretmenin kişiliğinin öğrencinin eğitim hayatında iz bıraktığını belirtmiş, öğretmenlerin sabırlı, sakin, hoşgörülü olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenin kişiliği sadece öğrencilerle olan iletişimini değil aynı zamanda öğretme sürecinde kullandığı yöntemini de etkilemektedir (Murray, Rushton, & Paunonen, 1990). Bununla beraber öğretmenin kişiliğinin öğrencinin kişiliğini etkilediği ve öğrencinin okula karşı duygularını şekillendirdiği belirtilmektedir (Ünal, 1991).

Bir birey meslek seçimi yaparken o meslekle kendi kişiliğinin uyuşup uyuşmadığı konusunda net bir karar vermesi doğru mesleği seçmesini sağlayacaktır (Külahoğlu, 2000). Bu sebeple öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bazı özelliklerinin kendinde var olması gerektiğini anlaması gerekir (Uras & Kunt, 2005). Eğer ki öğretmenlik mesleğine ait özelliklerle uyum sağlayamazsa o kişide öğretmenlik rolünü benimseyememe kendini gösterir. Bu durum sonucunda da öğrencilerin öğrenmeleri olumsuz etkilenir (Tezcan, 2001). Öğretmenin sahip olması gereken özellikler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin; Stronge (2007) öğretmende bulunması gereken olumlu özellikleri şu şekilde sıralamıştır: sorumluluk üstlenebilen, öğrencileri ile empati kurabilen, esnek ve spontan, hatalarını kabul edebilen, güven temin eden, mizah duygusu gelişmiş, ortam ve duruma göre tepkisini düzenleyebilen, adil davranan, öğretmekten zevk alan, öğrencilerle aktif olabilen,

tutarlı ve iletişimi kuvvetli şeklindedir. Hotaman (2011) ise öğretmenlerin iletişim becerisinin yüksek, sevecen, cesaretlendirici, hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek, esprili, teşvik edici, demokrat, yeniliklere açık, yaratıcı ve entelektüel bir kişilik gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Özetle bir öğretmende olması gereken en önemli kişilik özellikleri; açık fikirli olması, öğrencilerden yüksek başarı beklemesi, sevecen, anlayışlı ve esprili olması, cesaretlendirici ve destekleyici davranması, hoşgörülü ve sabırlı olması şeklinde sıralanmaktadır (Sünbül, 2005).

### **Pozitif Psikolojik Sermaye**

PPS'ye geçmeden önce PPS'nin temeli pozitif psikolojinin ve diğer bazı sermaye türlerinin açıklanmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

**Pozitif psikolojinin tanımı.** Psikoloji bilimi ortaya çıktığı ilk dönemlerde insanlara özgü negatifikler üzerinde çalışmalara yoğunlaşmaktaydı. İnsanların eksiklikleri, hastalıkları ve olumsuz davranışları üzerinde çalışmalar yürütülmekteydi (Maslow, 1954, akt. Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Ancak 21. Yüzyıla gelindiğinde psikolojinin negatifiklerden çok pozitif yönlerinin ele alındığı araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir (Aslan, 2017). İşte bu noktada pozitif psikoloji insana özgü sayılan pozitif özellikleri, mutluluğu ve iyi olma halini bilimsel olarak incelemektedir (Sheldon & King, 2001: 216). Bireydeki eksiklikleri kapatmakla uğraşmak yerine mutluluğu ve iyi olma halini çoğaltmayı amaçlayan pozitif psikoloji, bu özelliği ile geleneksel klinik psikolojiden ayrılmaktadır (Carr, 2016: 1).

*Pozitif psikoloji*, bireylerin mutluluk kaynaklarına, kendi kendilerine başarılı olabileceği psikolojik alt yapıya ilişkin çalışmalar sürdürülmektedir. Pozitif psikoloji hayattaki olumsuzlukları yok saymayı olumlu durumlar üzerine odaklanmayı felsefe haline getirmiştir (Gable & Haidt, 2005: 103-105). Yani pozitif psikoloji kişilerin güçlü yanlarına odaklanıp bu yanların daha da geliştirilmesi için neler yapılabileceği üzerine yoğunlaşmaktadır (Luthans, Norman, Avolio & Avey, 2008). Özet olarak insanların yanlına değil, doğrusuna odaklanmayı ve doğrusunu geliştirmeyi amaçlayan bir paradigmadır (Keleş, 2011: 346).

Psikoloji üzerine önemli araştırmaları bulunan Seligman (2002: 2-9) günümüz psikoloji alanının insanların sorunlarına çözümler üretmediğini ifade edip pozitif psikolojinin önemini gösteren çalışmalar yapmıştır. Psikolojinin



olumsuz görünümüne rağmen pozitif psikoloji bireylerin yaşam kalitesini artıran pozitif bireysel duygular ve özellikler bilimi olarak isimlendirilmiştir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 5). Pozitif psikoloji fikrini ilk kez Seligman ve arkadaşları ortaya atsa da Maslow, Rogers ve Fromm gibi psikologların araştırmaları da önemli katkılar sağlamıştır. Bu araştırmalarda psikolojinin ölçme, yordama ve davranışları kontrol etme gibi durumlar üzerinde fazla yoğunlaşıp asıl yoğunlaşması gereken bireye ait değer, bilinç, istek, sevgi, ruh, özgürlük gibi kavramları göz ardı ettiğini belirtmişlerdir (Çimen, 2015: 10). Pozitif psikoloji yaşamda olumsuzlukların da olabileceği fakat bireyin bu olumsuzluklara fazla takılmayıp olumlu yanlara odaklanması gerektiği üzerinde durmuştur (Peterson, 2009). Ayrıca pozitif psikolojinin en önemli amaçlarından biri kişilerin hayatlarında karşılaşılabilecek sorunların üstesinden gelebilecek bir psikolojiye sahip olmalarını sağlamak ve pozitif yeteneklerini geliştirmelerinde yardımcı olmaktır (Hefferon & Boniwell, 2014: 4; Sheldon & King, 2001).

*Pozitif psikoloji* kavramı günden güne daha çok önem kazanmış ve her alanda etkilerini göstermeye başlamıştır. Eğitim alanında ise yansımaları pozitif eğitim kavramı ile kendini göstermektedir. Pozitif eğitim ile amaç öğrencilerin elde edecekleri becerilerin yanında mutluluğu da öğrenmeleridir. Pozitif eğitimin en büyük savı mutluluğun da okullarda öğretilbilir olduğunu savunmasıdır. Ayrıca pozitif eğitimde okulun işlevi de farklılaşmaktadır. Okul, öğrencinin iyi olduğu becerileri ön plana alırsa, öğrenci başarılı olmak için daha çok çaba gösterecek ve çoğunluk tarafından güçlü görünen yönler daha çok gelişecektir (Seligman, Ernst, Gilham, Reivich & Linkins, 2009). Ayrıca eğitim alanında pozitif psikoloji yaklaşımının kullanılması öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetim, veli-yönetim, öğrenci-yönetim, öğretmen-veli ilişkilerinin daha kuvvetli olması ve en güçlü gelişimi sağlamak için kullanılacak kaynakların daha iyi dağıtılması gibi konularda da yararları olacağı düşünülmektedir (Nickerson, 2007, akt. Froh, Huebner, Youssef & Conte, 2011).

**Pozitif psikolojinin tarihsel gelişimi.** Pozitif psikoloji kavramını ilk olarak 1998 yılında Martin Seligman kullanmıştır. Seligman pozitif psikolojiyi tanımlarken insanların olumsuz değil olumlu yönlerine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Martin Seligman'ın "*Learned Optimism*" ve "*Positive Social Science*" isimli araştırmaları ile pozitif odaklanma anlayışı başlamıştır. Seligman'ın American

Psychologist Association (APA) 'daki Csikszentmihayli ile birlikte yaptıkları çalışmalar ve American Psychologist dergisinin 2000 yılında temalarının pozitif psikoloji olması sayesinde bu kavrama olan ilgi artmış ve çalışmalar hız kazanmıştır.

Pozitif psikoloji üzerine çalışmaları olan bir başka bilim insanı ise Maslow'dur. Pozitif psikoloji kavramı ilk kez 1954 yılında çıkan "*Motivasyon ve Kişilik*" isimli kitabında bir bölüm olan "Pozitif Bir Psikolojiye Doğru" bölümünde kullanılmıştır (Wright, 2003: 437). Fakat o yıllarda yapılan pozitif psikoloji ile ilgili çalışmalar insancıl psikoloji adıyla anıldığı için pozitif psikoloji kavramı Seligman ile daha sonra gündeme gelmiştir (Burger, 2010: 301-302).

Pozitif psikolojinin doğuşuna bakıldığında ise aslında bu kavramın temellerinin Sokrates ve Aristoteles'e kadar dayandığı görülmektedir. Çünkü insanlar her zaman pozitif olmayı istemiş ve hep daha iyiye ulaşmak için çabalamıştır (Guttek, 2014: 141). Ayrıca Maslow, Rogers ve Fromm gibi insancıl psikologlar da pozitif psikoloji kavramına çalışmalarında yer vermiş ve bu kavramın geliştirilmesine katkı sağlamışlardır (Moss, 1999).

Pozitif psikolojinin gerekliliği İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmıştır. Çünkü psikolojinin sadece olumsuzlukları ortadan kaldırmaya çalışmasının yeterli olmadığı yönünde büyük eleştiriler yapılmaya başlanmıştır. Özellikle de 21. Yüzyılın başlarında yani 2000'li yıllarda psikoloji ile ilgili araştırmalarda bulunan bilim insanları hümanist yaklaşıma eğilmişler ve pozitif psikolojinin temelleri atılmıştır. Pozitif psikoloji ile birlikte bireylerin değerli bulunduğu, onları mutlu eden değerler incelenmeye başlanmıştır. Kişilerin öz yeterlik, iyimserlik, umut, dayanaklılık gibi kavramları içeren pozitif psikolojilerinin desteklenmesi; kişilerin hayattan daha çok zevk almalarını sağladığını ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Seligman, 2002: 3).

Pozitif psikoloji kavramının şekillenmesine katkı sağlayan çalışmalardan biri olan Seligman ve Csikszentmihayli (2000) yaptığı araştırmada, insanın kendisini yönetebilen, beklenmedik durum ve olaylar karşısında uyum sağlayabilen bir varlık olduğunu temele alan pozitif psikolojinin bakış açısı ortaya konmaktadır. Bu bakış açısıyla birlikte sevgi, güven, umut, iyimserlik gibi olumlu değerlerin her insan da az da olsa olabileceği ve bu değerlerin insanların hayatlarına yön verdiğine vurgu

yapılmıştır. Sonuç olarak da psikolojinin olumsuz olayları değil olumlu olayları odak noktası yapması gerektiği düşüncesi dile getirilmiştir.

Bir başka çalışma olan Sheldon & King (2001) ise araştırmalarında psikolojiyi, bilim insanlarının genellikle patolojik durumlara çözüm üretme çabası içinde algılandıklarından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. İnsanların günlük hayatlarını devam ettirmelerinde problem temelli bir yaklaşımın daha kötüye götüreceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple bireylerin pozitif yönlerine dikkat çekmenin hem günlük hayatlarını devam ettirmelerinde hem yaratıcılıklarını geliştirmede daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Pozitif psikoloji kavramı ile ilgili 2007 yılında Amerika'da bazı üniversitelerde lisansüstü programlar açılmış ve dünya çapında önemli görülen psikoloji dergilerinde şemsiye terim olarak yer verilmiştir (Donaldson & Ko, 2010). Sonuç olarak 90'lı yılların sonu 2000'li yılların başında psikoloji alanında yer almaya başlayan pozitif psikoloji her geçen yıl araştırmaların daha da ilgi odağı olmakta ve geliştirilmeye devam edilmektedir.

**Pozitif psikolojinin iş hayatına yansımaları.** Pozitif psikolojinin temelini oluşturan iyiye odaklanmak ve iyiyi geliştirmek, rekabet halinde olan işyerleri içinde önemli bir konu haline gelmiştir. Rekabet halinde olan kurumların ayakta kalabilmeleri için örgüt üyelerinin motivasyonuna, çalışma isteğine ve kendisinin yararlı işler yaptığına inanan ve zorluklarda pes etmeyen çalışanlar ihtiyacı vardır. Pozitif psikoloji, işyerinde pozitifliği ön plana alan pozitif örgüt kavramını devamında ise pozitif örgüt araştırmaları pozitif örgütsel kültür ve pozitif örgütsel davranış akımlarını oluşturmuştur (Fredrickson, 2003).

*Pozitif örgütsel kültür;* örgütün kötü durumda olması halinde örgütün tekrar toparlayabilmesi adına pozitif örgütsel özelliklere dikkat çeker (Luthans, Vogelgesang & Lester, 2006: 40). Bir örgütteki enerji örgütün ayakta kalabilmesi ve çalışanların verimli olmasında önemli bir yere sahiptir. Eğer ki enerji pozitif yönde ise çalışanlar da pozitif özellikler gösterir (Müceldili & Erdil, 2013: 176). Pozitif örgütsel kültür temelinde, örgütlerin ve örgüt çalışanlarının pozitif çıktıklarına, süreçlerine ve katkılarına odaklanmaktadır. Bu sebeple de geleneksel örgütsel araştırmalardan ayrılmaktadır (Cameron, Dutton & Quinn, 2009).

Pozitif örgütsel kültürün oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, örgüt üyelerini bir makine olarak görmeyip onların da

ihtiyaçları olabileceği göz önünde bulundurulması ve değerlerinin dikkate alınmasıdır (Macdonald, Burke & Stewart, 2006). Pozitif örgütsel kültürün nasıl oluşturulacağı konusunda en bilinen araştırma Cameron, Dutton ve Quinn tarafından 2009 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre bir örgütün pozitif bir kültür oluşturabilmesi için gelişim, refah, başarı, dayanıklılık, umut, iyimserlik, erdemlilik gibi kavramlar belirleyici rol oynamaktadır (Cameron, Dutton & Quinn, 2009).

*Pozitif örgütsel davranış*; örgütün performansını arttırmak adına ölçülebilen, yönetilebilen ve geliştirilebilen psikolojik kapasitelere ve çalışanların güçlü yanlarına dikkat çeker (Luthans, Vogelgesang & Lester, 2006: 40). Pozitif örgütsel davranışın en önemli amaçları arasında, çalışan negatifliğini en aza indirmek ve pozitif beklentilerini en yüksek düzeye çıkarmak olduğu söylenebilir (Avey & diğerleri, 2008; Wanous, Reichers & Austin 2000: 133). Pozitif örgütsel davranış üç yapı üzerine inşa edilmiştir. Bunlardan birincisi, teori, araştırma ve ölçüm yapılabilir olması; ikincisi durumsu öğeler içermesi ve sonucunu performans üzerinde bir etkiye sahip olmasıdır (Luthans & Avolio, 2009: 299). Bazı bilim insanları pozitif örgütsel davranışın iş ortamında yapılacak düzenlemelerle geliştirilebileceğini belirtmektedir (Luthans, Avey, Clapp-Smith & Li, 2008). Bu sebeple yapılacak eğitim programları ile pozitif örgütsel davranış geliştirilebilir (Gohel, 2012: 34; Topaloğlu, 2013: 477-478). Bu sayede çalışanlar güçlü yönlerine daha çok odaklanacakları için kendilerini daha güçlü hissedecek ve daha üretken olmak için daha çok çaba göstereceklerdir. Bunun sonucunda ise pozitif örgütsel davranış kapasitelerinde yükselme olacaktır (Hodges & Clifton, 2004).

Yukarıdaki bu açıklamalar ışığında bazı noktalarda pozitif örgütsel kültür ile pozitif örgütsel davranışın ayrıldığı göze çarpmaktadır. Pozitif örgütsel davranış örgüt üyelerinin mutlu olması, gelişmesi ve daha iyi bir performans göstermesi için mikro düzeyde örgütsel konulara yoğunlaşırken; pozitif örgütsel kültür, daha geçerli bir kavramsal çerçeve oluşturabilmek adına makro düzeydeki örgütsel konulara ağırlık vermektedir (Luthans, Yousseff & Avolio, 2007). Bunun dışında pozitif örgütsel davranışta ön planda olan örgüt üyelerinin psikolojik durumları iken pozitif örgütsel kültür de çalışma ortamlarıdır (Luthans & Avolio, 2009).

Pozitif örgütsel davranış araştırmaları sonrasında ortaya çıkan pozitif psikolojik sermaye; güven, umut, iyimserlik gibi örgütsel davranış kapsamına giren

durumsal kapasiteleri bir bütün olarak ele almaktadır (Luthans & Youssef, 2004: 151-152). Pozitif psikolojik sermaye hakkında detaylı bilgi ilerleyen bölümlerde yer almaktadır.

**Sermaye çeşitleri.** Sermaye kavramı kullanıldığı alana ve niteliğe göre farklı anlamları olmakla birlikte en temel anlamda varlık durumuna işaret eder. Yazıcı (1990), sermayeyi işletmelerin hedeflerine ulaşmak için bireyler tarafından oluşturulan üretim araçları olarak tanımlamaktadır. Sermaye maddi ve maddi olmayan şekilde ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel ekonomik sermaye hariç, beşeri sermaye ve sosyal sermayeye yeterli önem verilirken, pozitif psikolojik sermayeye yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir. Günümüzde ise yıllar geçtikçe bireylerin güçlü yanlarına önem veren pozitif psikolojik sermaye hak ettiği önemi görmüştür (Lewis, 2011: 142). Şekil 1’de örgütsel rekabet üstünlüğünün sürdürülebilirliği çerçevesinde maddi ve maddi olmayan sermaye çeşitleri özetlenmiştir.

Maddi sermaye		Maddi olmayan sermaye				
GELENEKSEL EKONOMİK SERMAYE		BEŞERİ SERMAYE		SOSYAL SERMAYE		PSİKOLOJİK SERMAYE
Neye Sahipsin	>	Ne Biliyorsun	>	Kimleri Tanıyorsun	>	Kimsin
Mali Durum		Deneyim		Arkadaşlar		Özgüven
Somut Varlıklar (Donanım, Veri, Patent vb.)		Eğitim		İlişkiler		İyimserlik
		Bilgi		Bağlantılar		Psikolojik Dayanıklılık
		Fikir				Umut
		Beceri				

Şekil 1. Sermaye çeşitleri (Luthans, Luthans & Luthans, 2004)

Şekil 1’de görüldüğü üzere ekonomik sermaye maddi sermaye iken beşeri, sosyal ve psikolojik sermaye türleri maddi olmayan sermaye türleri arasındadır. Her bir sermayenin odak noktası ise farklıdır. Örneğin; ekonomik sermaye neye sahip olduğuna odaklanırken sosyal sermaye kimleri tanıdığına, beşeri sermaye ne bildiğine odaklanmaktadır.

**Ekonomik sermaye.** Adam Smith (2004) *ekonomik sermayeyi*, tüketim dışında kar amacıyla sahip olunan gelir olarak ifade etmektedir. *Ekonomik*

*sermaye* genel olarak parasal bir gelir olarak düşünölmektedir. Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli olan maddi olanakları sağlayan sermaye türü olarak bilinmektedir (Hodgson, 2014). Ayrıca Lin (2001: 2) bir kaynağın sermaye sayılması için üretilip yatırıma dönüştürölmesi ve kaynağın getiri sağlayabilmesi için piyasada değeriendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ekonomik sermaye, örgütlerin üretimde kullanabilecekleri tüm araç ve gereçleri kapsamaktadır (Goodwin, 2003). Bu sebeple bir örgütün ayakta kalmasında ekonomik sermaye hayati bir öneme sahiptir. Fakat ekonomik sermayenin var olması kadar bu sermayenin miktarı ve nasıl kullanıldığı da örgütün ayakta kalmasını etkileyen temel değışkendir (Berger & Redding, 2010).

**Kültürel sermaye.** *Kültürel sermaye* kavramı Bourdieu tarafından belirtilmiştir. Bourdieu'nun kültürel yeniden üretim teorisine dayanmaktadır (Bourdieu, 1984). Bourdieu'ya göre kültürel sermaye nesilden nesile aktarılan genel kültür, bilgi ve becerilerin bütünüdür. 1960'lı yıllarda Bourdieu tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada farklı kültürel sınıflardan gelen çocukların başarılarının aynı seviyede olmadığı ve bu sebeple ekonomik sermaye, sosyal sermaye gibi kültürel sermayenin de son derece önemli olduğu ortaya konmuştur (Bourdieu & Passeron, 1990).

Bourdieu kültürel sermayeyi ikiye ayırmaktadır. O'na göre formal yolla okulda kazanılan ve diploma ile somutlaştırılan okul sermayesi birinci türünü, aile içinden kültürlenme yoluyla gelen sermaye ise miras niteliğinde kültürel sermaye olmak üzere ikinci türünü oluşturmaktadır (Bourdieu, 1984).Kültürel sermaye ile ilgili çalışmalarda dikkat çekici bazı sonuçlar da bulunmaktadır. Örneğin; eğitime erişim ile pozitif yönde korelasyonu bulunan kültürel sermaye yüksek statülü grupların kendileri gibi yüksek statülü olmayanları dışlamak amacıyla kurumsallaşmış yüksek statülü kültürel işaretler oluşmasını sağlamaktadır (Lamont & Lareau, 1988: 156).

**Sosyal sermaye.** *Sosyal sermaye* kavramının çıkışında Pierre Bourdieu'nun katkısı büyüktür. O'na göre sosyal sermaye, karşılıklı ilişkilere ve bu ilişkiler sonucunda oluşan ağlara bağlı olarak gelişen eldeki ya da potansiyel kaynakların oluşturduğu bütündür (Bourdieu, 1986: 248). Putman (1993) ise sosyal sermayeyi kişiler, gruplar ve örgütler arası ilişki ağlarına odaklanan sermaye türü olarak belirtmiştir. Sosyal sermaye, kişinin "kimi tanıyorsun?" sorusu

ile ilgilenmektedir (Luthans & diğeri, 2004: 46). Sosyal sermaye, sermayenin yalnızca maddi karşılığı olan varlıkların olabileceği düşüncesine karşı çıkıp maddi değeri olmayan kaynakların da güçlü olmaya katkı sağlayacağını göstermektedir (Portes, 1998). Sosyal sermaye çok geniş bir kavram olup kişinin sevgi, saygı, anlayış ve güvenini içermektedir. Özetle sosyal sermaye insanların birbirleriyle ilişkilerine odaklanan bir sermaye türüdür (Töremen, 2004). Bununla beraber örgütlerde sosyal sermayenin liderlik üzerine de etkisi büyüktür (Ekinci & Karakuş, 2011).

**Entelektüel sermaye.** İlk olarak 1969'da Galbraith tarafından *entelektüel sermaye* kavramı kullanılmıştır. Fakat 1991 yılında Stewart tarafından bu kavrama dikkat çekilmiştir. (Bontis, 1998; Kaplan & Norton, 1992). Entelektüel sermayenin birçok tanımı bulunmaktadır. Entelektüel sermayeyi Stewart (2004) sadece soyut olarak ele alırken, Lev (2001) soyut varlık fakat gelecek zamanda değer kazanacak aynı zamanda finansal ya da fiziksel yapısı bulunmayan kaynaklar olarak tanımlamıştır. Ayrıca entelektüel sermaye somut varlıklar ile pazar değeri arasındaki fark olarak da ifade edilmektedir (Magrassi, 2002).

*Entelektüel sermaye* üç gruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilki, bir örgütü oluşturan kişilerin beceri ve uzmanlıklarını kapsayan ve bir örgüt problemini çözmek için bir arada bulunan kişilerin değeri olarak ifade edilen insan sermayesidir. İkincisi insan sermayesinin işlevselleşmesini sağlayan, örgütün alt yapısını oluşturan yapısal sermayedir (Maddocks & Beaney, 2002). Son olarak ise müşteri etkileşimi ve ilişkilerinden oluşan müşteri sermayesidir (Skyrme, 2007).

**Beşeri Sermaye.** *Beşeri (İnsan) sermayeyi* ilk olarak 1960'lı yıllarda Schultz ifade etmiştir. O beşeri sermayeyi tarımsal faaliyetlerle elde edilen kârın insan için yatırım olarak kabul edilen eğitim harcaması olarak kabul etmiştir (Şimşek & Kadılar, 2010). Luthans & Youssef (2004: 146) ise beşeri sermayeyi bireye özgü bilgi, beceri, yetenek ve eğitim gibi deneyimlerden elde edilen birikim olarak ifade etmişlerdir. Beşeri sermayenin tanımları dikkate alındığında bu sermaye türünün sosyoekonomik gelişmişlikte hayati önem arz ettiğini söyleyebiliriz (Deyon, 1953, akt. Başbaydar, 2016). Ayrıca ekonomik sermayenin etkili kullanılmasında da beşeri sermayenin yeterliliği son derece önemlidir. Çünkü parasal varlıkların etkili kullanılması için örgüt üyelerinin yeterli bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olması şarttır (Karataş & Çankaya, 2010).

İnsan sermayesinin kaynaklarını açık ve gizli bilgi oluşturmaktadır. Açık bilgi; taklit edilebilen, bilgi tabanlı ve eskime özelliği bulunan kaynaktır. Gizli bilgi ise, örgüte özgü olan, örgüt üyelerinin örgüt içerisinde zaman geçirdikçe edindikleri, kolay kolay değişmeyen, soyut olan kaynaktır (Luthans & Youssef, 2004: 146). Kısaca gizli bilgi örgütü diğer örgütlerden ayıran, onu rakipleriyle kıyaslandığında bir adım öne geçiren bilgidir.

**Psikolojik sermaye.** Önceki yıllarda örgütler başarılı olabilmek için fiziki, sosyal, insan ve beşeri sermayeleri ölçmekteydi (Hitt, Bierman, Shimizu & Kochhar, 2001). Fakat son yıllarda örgütlerin başarılı olabilmesi ve piyasa içinde rekabet edebilmeleri için çalışanların yani örgüt üyelerinin psikolojik durumlarının da önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu gelişmeler üzerine psikolojik sermaye kavramı ilk kez iktisat ve sosyoloji belgelerinde görülmeye başlanmıştır (Goldsmith, Darity & Veum, 1998).

**Pozitif psikolojik sermaye kavramının tanımı ve gelişimi.** İnsanı ön plana alan beşeri, sosyal ve kültürel sermayenin yanında *pozitif psikolojik sermaye* de zamanla yer almaya başlamıştır (Luthans & Youssef, 2004). PPS'ye olan ilginin artması, bireyin örgüt içindeki verimliliğinin artmasında sadece bilgi ve deneyim kazanmasının yeterli olmayacağından kaynaklanmıştır. Ayrıca psikolojik iyi olma halinin de yüksek düzeyde olması gerekliliğinin anlaşılmış olması etkili olmuştur (Luthans, 2002).

*Pozitif psikolojik sermayenin* temelleri pozitif psikoloji akımına dayanmaktadır. Pozitif psikolojinin temelinde ise üç ana nokta vardır. İlk olarak bireyin geçmiş yaşantılarından mutlu olması, geleceğe dönük iyi düşünmesi, umutlu olması gibi pozitif deneyimler; ikinci olarak affetme, sevgi, dışadönük olma, cesaret gibi bireyin pozitif özellikleri; son olarak sorumluluk, özgecilik, modernleşme, iyi vatandaş olma gibi konulara odaklanarak pozitif kuramlara yoğunlaşma olarak söylenebilir (Eryılmaz, 2014). Pozitif psikolojik sermayenin ortaya çıkışında pozitif psikoloji dışında Alex Stajkovic'in iş motivasyon kuramının ve Albert Bandura'nın sosyal biliş kuramının da etkili olduğu söylenebilir (Peterson, Luthans, Avolio, Walubwa & Zhang, 2011). Özetle, pozitif psikoloji, insanların yaşayabileceği zorlukları inkâr etmemekte fakat olumsuzluklara odaklanmanın insanın durumunu tam olarak yansıtamayacağı fikrini savunmaktadır (Peterson, 2009).



Literatür incelendiğinde pozitif psikolojik sermaye ile ilgili çeşitli tanımlar görmek mümkündür. Luthans, Youseff & Avolio (2007) psikolojik sermayeyi, kişinin, zorlu görevleri başarıyla yerine getirmek için gerekli çabayı göstermede kendine güvenmesi, mevcut durumda ve gelecekte başarılı olacağına inanması, başarılı olmak için yolunda devam etmesi ve gerektiği durumlarda yeni yollara başvurması, problemlerle karşılaştığında başarıya ulaşmak için ayakta kalması gibi özelliklerle nitelendirilen psikolojik durum olarak ifade etmişlerdir. Luthans, Avey, Avolio & Peterson (2010) pozitif psikolojik sermayeyi, bireyin, ne bildiği (beşeri sermaye) veya kimi tanıdığı (sosyal sermaye) değil, kim olmaya başladığı ile ilgili bir kavram olarak dile getirmişlerdir. Keleş (2011) pozitif psikolojik sermayeyi, kamu kurumlarında performansı arttırmak için ölçülebilen, geliştirilebilen ve yönlendirilebilen uygulamalar olarak ifade etmiştir. Yapılan bu tanımlardan ortak olarak, pozitif psikolojik sermayenin özelliklerinin kurumsal bir temeli bulunduğu, geliştirilebilir, ölçülebilir, olumlu davranışlarla ilişkili ve performans eksenli olduğu şeklinde özetlenebilir (Luthans & Youssef, 2004:152-153).

**Pozitif psikolojik sermayenin özellikleri.** PPS'nin özelliklerini genel bir kategori halinde açıklamanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede pozitif psikolojik sermayenin diğer sermaye türlerinden de farkı ortaya konmuş olacaktır. PPS'nin özellikleri şu şekildedir (Nelson & Cooper, 2007):

- Sadece resmi yolla edinilen bilgiyi değil örtük bilgiyi de içerir. Yani örgüt üyelerinin süreç içerisinde edindiği iş deneyimi, bilgi ve beceri dışında örgüt hafızasını da içine alır.
- Pozitif psikolojik sermaye kuram ve araştırma kökenlidir. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, Stajkovic'in iş motivasyon kuramı ve pozitif psikoloji kavramın ortaya çıkmasında önemli bir yere sahiptir.
- Pozitif psikolojik sermaye, örgütte olması gereken şematik ilişkilerin yanında olası ilişkileri de göz önüne almaktadır.
- Pozitif psikolojik sermayenin kendine özgü ve yaratıcı bir yapısı vardır. Örgütsel davranış kavramlarını (güdüleme, takım kurma, örgüt kültürü, katılım vb.) da kapsamaktadır.

- Pozitif psikolojik sermaye bütün olarak ölçülebildiği gibi alt boyutları (öz yeterlik, umut, iyimserlik, dayanıklılık) ayrı ayrı da ölçülebilir.

- Pozitif psikolojik sermaye ölçülebilir. Örneğin; Harms ve Luthans (2012) tarafından oluşturulan “Implicit Psychological Capital Questionnaire” ölçme aracı pozitif psikolojik sermayenin ölçülmesi için kullanılan bir araçtır.

- Pozitif psikolojik sermaye, örgüt üyelerinin iş performansında önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan birçok araştırma pozitif psikolojik sermaye düzeyinin iş görenlerin performansında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Goldsmith, Veum & Darity, 1997; Peterson, Luthans & Jeung, 2014).

- Pozitif psikolojik sermaye, kısa bir süre içerisinde geliştirilebilen bir özelliğe sahiptir (Luthans, Avey, Avolio, Norman & Combs, 2006). Pozitif anlayışa göre bireyler doğuştan birçok olumlu kişilik özelliğine sahiptir. Eğitimler ile var olan bu olumlu özellikler gün yüzüne çıkarılabilir ve pozitif psikolojik sermaye düzeyi arttırılabilir. Pozitif psikolojik sermayenin özellik temelli ve durum temelli yapıları barındırdığı belirtilmektedir. Özellik temelli yapıların değişimi durağan ve çok zorken durum temelli yapıların değişimi daha kolay ve hızlıdır. Özellik temelli yapıya zeka, yetenek örnek verilebilirken durum temelli yapıya mutluluk, cesaret, umut, iyi olma örnek verilebilir (Luthans, Bruce, Avey & Norman, 2007). Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, pozitif psikolojik sermaye kişilik özellikleri ile karşılaştırıldığında geliştirilme olasılığının daha yüksek olduğu görülmektedir (Peterson, Luthans, Avolio, Walubwa & Zhang, 2011). Özetle PPS hızlı değişen ve değişmeye direnen özellikler arasında bir yerdedir (Walumbwa, Luthans, Avey & Oke, 2011).

- Pozitif psikolojik sermaye adından da anlaşılacağı üzere pozitif durumlar üzerine yoğunlaşır. Hem kişisel hem örgütsel yönden pozitif bir yaşamı öngörür.

Yukarıdaki özelliklerden de anlaşılacağı gibi pozitif psikolojik sermayenin bir bütün olarak örgüt hayatının içinde olduğu ve örgütsel başarı için önemli bir rolü bulunduğu görülmektedir. Bu sebeple pozitif psikolojik sermaye çalışmaları örgütlerin ayakta kalabilmeleri için hayati öneme sahiptir. Örgüt üyelerinin pozitif psikolojik sermayelerini geliştirmesini sağlayan örgütler için de başarı beklenen bir sonuçtur.

**Pozitif psikolojik sermayenin boyutları.** Pozitif psikolojik sermayenin boyutları konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde dñnyada genel kabul görmüş *umut*, *öz yeterlik*, *iyimserlik* ve *dayanıklılık* şeklinde dört alt boyutunun olduğu gör÷lmektedir. Bu dört alt boyutun yanında mizah, iyi olma hali, bağlılık, memnuniyet, güven ve dışadönüklük gibi psikolojik durumları da içeren alt boyutlar eklenebileceği söylenmektedir (Luthans & Youssef, 2007; Luthans & diğerleri, 2008; Tösten & Özgan, 2014). Şekil 2’de pozitif psikolojik sermayeyi oluşturan dört faktörün genel özellikleri özetlenmiştir.



Şekil 2.PPS yapısının bileşenleri (Luthans & Youssef, 2004)

Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere pozitif psikolojik sermayeyi dört ana faktör oluşturmaktadır. Bu faktörlerin bir araya gelmesiyle daha fazla anlam ifade eden bir kavram oluşmaktadır. Yani psikolojik dayanıklılık tek başına herhangi olumsuz bir durum karşısında ya da büyük bir değişim karşısında adapte olmayı içerirken umut, iyimserlik ve öz yeterlik ile birleşince çok daha fazla anlam ifade etmektedir.

**Umut.** Hedef, içsel kontrol ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik planların etkileşimi sonucu oluşan güdüsel bir durumdur (Synder, Sympson, Ybasco, Borders, Babyak & Higgins, 1996). *Umut* ise, değerli hedefler belirleyebilme ve bu hedefleri elde etmede bireyin zorluklarla baş edebilme inancı olarak ifade edilmiştir (Harter, 2002). Umut düzeyi yüksek kişiler hedefe yönelik enerjiye sahip olur ve başarılı olmak için alternatif yollar üretebilirler (Luthans, Avey, Clapp-Smith & Li,

2008). Pozitif psikolojik sermaye kapsamında umutu arttırmak için kişilerin hedeflerine ulaşmaya çabalarırken önlerine çıkan engelleri aşmasını sağlayacak farkındalıklar yaratmak ve onların ulaşılabilir hedefler ortaya koymalarını sağlamak gerekir (Weis & Speridakos, 2011).

*Umut* kavramını detaylı incelersek temelinin üç yapıya dayandığını söyleyebiliriz. Bunlardan birincisi, kişinin hedefe yönelik iradesinin olmasıdır (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon, Yoshinobu, Gibb, Langelle & Harney, 1991: 570). İkinci yapıyı ise kişinin ulaşmayı amaçladığı bir hedef oluşturmaktadır. Bu bireyin hedefini başarmak için ortaya koyduğu iradeyi de anlatır (Snyder, Rand & Sigmon, 2002: 256). Sonuncusu ise hedefi için gösterdiği iradenin hedefe ulaştırabileceği yönündeki inançtır (Snyder & diğerleri, 1996: 321).

Umut kavramı geliştirilmeye açık bir kavramdır. Umut düzeyinin geliştirmesi için Luthans & Jensen (2002) bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden birkaçı şu şekildedir; temel amaca ulaşmak için amacı aşamalandırarak küçük adımlar oluşturmak, şartlara göre uygulanabilecek alternatif planlar oluşturmak, kendi kişisel amaçları ve örgütün amaçlarını net bir şekilde belirlemek, yalnızca sonuca odaklanmayıp süreçten de zevk alabilmek, herhangi bir olumsuzlukla karşılaşıldığında buna hazırlıklı olmak ve alternatif planları devreye sokabilmek gibi söylenebilir.

Eğitim örgütleri açısından umut boyutu incelendiğinde önemli sonuçları olduğu görülmektedir. Umudu yüksek olan öğretmenler, kendileri ve öğrencileri için gerçekçi hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşma konusunda kararlılık gösterecektir. Ayrıca hayata umutla bakan öğretmenlerin hayatla olan ilişkilerinin dolayısıyla öğrenciyle olan ilişkilerinin daha iyi olacağı söylenebilir (Bullough, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde umut düzeyi yüksek olan kişilerin öz saygısının, problem çözme becerisinin ve iyimserliğinin artacağı (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder & Adams, 2000; Snyder, Rand & Sigmon, 2002); zorlu hedefler belirleyeceği ve zorluklar karşısında mücadele edeceği (Magaletta & Oliver, 1999) ifade edilmektedir. Sonuç olarak bu çalışmalar göz önüne alındığında öğretmenlerin umut düzeylerinin yüksek olması eğitim kurumlarının başarılı olması için en önemli değişkenler arasında sayılabilir.

**İyimserlik.** Martin Seligman iyimserliğe pozitif psikolojik sermaye kavramı içinde ilk olarak yer vermeye başlamıştır. Seligman (1998) bu kavramı, kişinin olumlu durumları bireysel ve kalıcı sebeplere bağlamasına rağmen olumsuz durumları dışsal ve geçici nedenlere bağlaması olarak ifade etmiştir. Yani iyimserlik düzeyi yüksek olan kişiler bardağın dolu tarafından bakmayı bilen kişilerdir diyebiliriz. İyimser olmayı öğrenen kişiler, daha motive olarak çalışır ve önlerine çıkan engelleri aşma eğilimindedir (Seligman, 2006).

Bir örgütte iyimserliğin üç yönüne vurgu yapılmaktadır (Seligman, 2006). Birincisi, işi yapacak bireylerin seçimidir. Bir örgütün başarılı olmasında iş görenlerin yetenekli olması tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda iyimser olmaları da işin kalitesini arttırmaktadır. İkincisi, yüksek verim alabilmek adına iyimser kişilerin örgüt içinde daha özellik gerektiren iş (yaratıcılık isteyen işler, stres oranı yüksek işler gibi.) konumlarına yerleştirmesidir. Son olarak ise, örgüt içerisinde iyimserlik düzeyinin artırılması için gerekli önlem ve düzenlemelerin yapılmasıdır. Bu amaçla örgüt üyelerinin iyimserlik eğitimi almaları sağlanabilir (Carver & Scheier, 2002: 241).

Eğitim örgütleri anlamında iyimserliğinin birçok yararından söz etmek mümkündür. İyimser bir öğretmen, öğrencilerinin başarılarının artacağına inanır (Çoban & Demirtaş, 2011). İyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmen; kendisine gerçekçi ve zor amaçlar belirleyen, amaçlarına ulaşmak için çaba harcayan, öğrencilerine olumsuz ifadeler kullanmayan, öğrencilerinin kendi potansiyellerini görebilmelerinde etkili olan, meslektaşlarını ve öğrencilerini daha iyiye ulaştırmak için cesaretlendiren, öğrencilerinin zayıf yönlerini yok etmek için her yolu deneyen öğretmen olarak söylenebilir (Kurz, 2006). Bu özelliklerden de anlaşılacağı üzere iyimserliği yüksek öğretmenler öğrencilerin, meslektaşlarının ve okul yönetiminin başarısını daha ileriye götürecekleri konusunda cesaretlendiren önemli kişilerdir.

**Öz yeterlik.** Bandura (2012), *öz yeterlik* kavramını bireylerin belirli görevleri başarmaları için motivasyon, bilişsel kaynaklar ve kendi yeteneklerine olan güven veya inanç olarak ifade etmiştir. *Öz yeterliği* Stajkovic & Luthans (1998) bireyin yeteneklerine olan güveni ve motive etmeye bağlı olarak bir işi yapılması gereken en iyi şekilde yapma becerisi olarak tanımlamışlardır. Öz yeterliği yüksek olan

kişiler zorlu görevler karşısında pes etmeyip onu başarmak için gerekli çabayı gösterir (Bandura, 1997).

Bandura (1997: 194) yaptığı araştırmalar sonucunda öz yeterliliğin üç boyutu olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki, büyüklüktür. Büyüklük ile anlatılmak istenen bireyin başaracağını düşündüğü hedefin zorluk derecesidir. İkincisi, direnme gücüdür. Hedefin büyüklüğü konusunda kişinin zor ya da basit olarak kanaati direnme gücünü oluşturur. Üçüncü ise, genelliktir. Genellik ile kastedilen ise bireyin sonuca ilişkin kanaatini birbirinden bağımsız farklı durumlar için de genelleyebilme becerisidir. Bu boyutlar dışında yine Bandura (1997) öz yeterliliği daha iyi anlamlandırmak için dört temel kaynaktan bahsetmiştir. Bu kaynaklardan ilki, ustalık tecrübesidir. Ustalık tecrübesi, bireyin geçmiş deneyimlerine duyduğu güvendir. Geçmiş deneyimleri olumlu olan birey yüksek öz yeterliliğe, olumsuz olan birey ise düşük öz yeterliliğe sahip olabilir. İkinci kaynak temsili tecrübelerdir. Temsili tecrübe ile bireyin kendi tecrübe etmediği fakat kendisiyle aynı özelliklere sahip bir başka arkadaşını gözlemleyerek tecrübe ettiği ve sonuca göre motive olup olmama durumudur. Üçüncü kaynağı ise sözel ikna oluşturmaktadır. Sözel ikna, bir kişinin bir işi yapabileceği konusunda sözel olarak ikna edilmesi, inandırılmasıdır. Son kaynak ise bireyin duygu durumunu ve bununla beraber fizyolojik durumunu etkileyen fizyolojik ve duygu durumlarıdır. Örneğin; stres olduğunda karnı ağrıyan bir kişinin bu yüzden öz yeterliliği düşük olabilir.

Öz yeterlik geliştirilebilir bir yapıya sahiptir. İş ortamlarında performans hakkında dönüt verilmesi, bir işi en etkili yapan kişilerin model alınması, örgüt içerisinde pozitif ruh halinin desteklenmesi öz yeterliliği geliştirmede etkili bazı yöntemlerdir (Bandura, 2008: 182-186; Kaplan & Kaiser, 2010: 107). Bireylerin algıladıkları öz yeterlik düzeyi ne kadar yüksekse strese karşı dirençleri, başarısız deneyimlere karşı umutluluğu da bir o kadar yüksektir (Bandura, 2008: 184). Zaten iş ortamlarında öz yeterlik; amaç belirlemek, takımları yönetmek, etkili iş planlaması yapmak ve stresi yönetmek için kullanılabilir (Luthans, 2002).

Eğitim örgütleri anlamında irdelendiğinde ise öz yeterliliğin önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler açısından yeterlilik çalışmaları 1976-1977 yıllarında Rand Kurumu tarafından yapılan araştırmalara dayanmaktadır (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977). Bu araştırmalara göre öğretmenler

açısından öz yeterlik, kendilerinin oluşturduğu öğrenme çıktılarının etkililiği ve öğrenci başarısına buldukları katkılar hakkındaki düşünceleridir (Iachite & Neto, 2014).

Öğretmen öz yeterliliği; öğretmenin sahip olduğu becerileri ile öğrencilerinde adanmışlık, bağlılık ve öğrenme isteği gibi olumlu sonuçlar elde edip edemeyeceği hakkındaki yargısı olarak tanımlanmıştır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy (2000), öğretmen öz yeterliliğini öğretmenin görevini yaparken düşüncelerini ve eylemlerini planlayıp uygulayabilmesi olarak ifade etmişlerdir. Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin özellikleri; öğretim ortamlarında yeni yaklaşımların ve stratejilerin kullanılması konusunda istekli, öğrenciyi ön plana almada başarılı, öğrenciler arasında başarısı diğer öğrencilere göre düşük olanlara fazladan yardım konusunda istekli, öğrencilerin akademik yeteneklerine ilişkin algılarını artırmaya çalışarak onların kendi öz yeterliliğini de geliştirmeye gayretli, ulaşılabilir hedefler belirlemede başarılı olarak sıralanabilir (Ross, 1992). Bu açıklamalar ışığında öğretmenlerin özyeterliklerinin öğrenci başarısı üzerinde kritik bir önemi olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin özellikle de yeni göreve başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının geliştirilmesi önemlidir (Hoy & Spero, 2005).

**Psikolojik dayanıklılık.** *Dayanıklılık*, kişinin zorlu şartlar altındaki olaylara karşı gösterdiği olumlu uyum şeklinde ifade edilebilir (Masten & Reed, 2002). Başka bir ifadeyle dayanıklılık kişinin riskli, stresli ve zorlu durumlarda kendini adapte etmesi (Avey, Patera & West, 2006) ve olumlu değişimlerde de artan sorumluluk ve gelişim karşısında yılmadan çalışmaya devam etmesidir (Luthans, 2002). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere dayanıklılık sadece olumsuz olaylar karşısında değil olumlu olaylar karşısında da etkili bir pozitif psikolojik sermaye bileşenidir. Çünkü sadece olumsuz olaylar değil aynı zamanda işte yükselme ya da kurumdaki rolün artması gibi olumlu durumlar da bireyin mücadele kapasitesini etkileyebilir (Luthans, 2002). Dayanıklılık sayesinde kişi risk faktörünü azaltarak becerilerini geliştirebileceği çevresel ve kişisel koruyucu mekanizmalar oluşturacaktır (Luthans, 2002). Yapılan araştırmalarda psikolojik dayanıklılığın en çok stresin en yoğun olduğu dönemlerde ve amaca ulaşmak için fazladan çaba harcanması gerektiğinin farkına varıldığı anlarda ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Stewart, Reid & Mangham, 1997: 22).

Araştırmalara bakıldığında dayanıklı insanların özellikleri üç ana kategoride bir araya getirilmiştir (Coutu, 2002: 48). Birincisi, gerçek olanın olduğu gibi kabul edilmesidir. İkincisi, değerleri de içine alan güçlü bir inancı bulunmasıdır. Sonuncusu ise, olumsuzluklar karşısında pes etmek yerine çözümler üretebilecek olağanüstü yeteneğe sahip olmaktır (Luthans & Youssef, 2004).

Eğitim örgütlerinde ise öğretmenlerin dayanıklılık düzeyinin öğrenci başarısı ve okulun etkililiği için önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler için dayanıklılık, enerjilerini ve zamanlarını her türlü durumda etkili öğretimi gerçekleştirebilmek için kullanmasına etki edecek bir psikolojik sermaye bileşeni olarak tanımlanmaktadır (Castro, Kelly & Shih, 2010). Dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenler; profesyonel gelişime önem verir, amaçlarına ulaşmak için farklı yollar üretir, meslektaşlarına ve öğrencilere danışmanlık eder, öğrencilerinin başarısına odaklanır, problemlerin çözümünde sorumluluk üstlenir, okul etkililiğine katkıda bulunmak için gönüllü davranışlar sergiler, zamanı ve iş yükünü etkili bir şekilde yönetebilir, problemler için etkili stratejiler oluşturur, esnek ve yaratıcı değişimlere katkıda bulunur (Howard & Johnson, 2004; Patterson, Collins & Abbott, 2004; Williams, 2003). Bu özelliklere göz önüne alındığında dayanıklı öğretmenlerin hem öğrencilerine hem de diğer eğitim paydaşlarına dirençli ve inançlı olmayı, başarısızlık karşısında pes etmemeyi göstereceği ve sonucunda okul başarısının artacağı söylenebilir.

**Güven.** *Güven*, Luthans'ın dört temel boyutundan biri olmayan fakat pozitif psikolojik sermayenin bir bileşeni olacak kapasiteye sahip bir kavramdır. Ayrıca Tösten & Özgan (2014), Türk kültürü üzerine yapılan araştırmalarda bu bileşenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Güven kavramı, kişinin kendine değer vermesiyle başlayıp zaman içinde örgütteki herkese ulaşan duygusal anlamda bir güç şeklinde ifade edilebilir (Töremen, 2002).

Öğretmenler açısından da güven bileşeni çok önemlidir. Güven, öğretmenlerin işlerine odaklanıp daha iyi çalışmalarını sağlayarak etkili çıktılar ortaya koymalarına yarar (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Öğretmen ve öğrenci arasındaki güven öğrencilerin psikolojik olarak rahatlamasına ve performansını en üst düzeyde göstermesine zemin hazırlar. Öğretmen ve diğer meslektaşları arasındaki güven okulun amaçlarına ulaşması için önemlidir. Çünkü öğretmenin



meslektaşlarına güven duyması okulun değerleri ve amaçlarının kabullenilmesi açısından gereklidir (Whalan, 2012).

**Pozitif psikolojik sermaye eksikliği ve geliştirilmesi.** PPS'nin eksikliğini bireysel ve örgütsel bir takım sonuçları bulunmaktadır. Bireysel olarak, PPS düzeyleri az olan kişilerin yaşam memnuniyetleri de düşmektedir. Örgütsel olarak ise, örgütün işleyişi aksamakta, ürünlerin niteliği azalmakta ve örgüt yapısı bozulmaktadır. Bu anlamda eğitim örgütlerinde de pozitif psikolojik sermaye ayrı bir öneme sahiptir. Örgütün sağlam olabilmesi için en önemli misyonu üstlenen öğretmenlerin pozitif yönlerini bulup geliştirmek ve öğretmenleri daha da pozitif hale getirmek gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, zorlu çalışma koşullarına sahip ve bazen başarısızlıklarla karşılaşan öğretmenlerin her ne olursa olsun mücadeleden yılmamaları için pozitif psikolojik sermayelerini geliştirmek önemlidir. Çünkü pozitif psikolojik sermaye, öğretmenin zorlu görevler karşısında kendine güvenmesini, gelecekte olumlu şeyler yapabilme inancını ve herhangi bir olumsuzluk karşısında bıkmadan çalışabilmesini kapsayan (Luthans, Youseff & Avolio, 2007), motivasyonun artmasını, başarı için direnmeyi ve performansı yükseltmeyi sağlayan bir kapasitedir (Peterson, Luthans, Avolio, Walumwa & Zhang, 2011).

**Pozitif psikolojik sermaye ve demografik değişkenler arasındaki ilişki.** Bireylerin PPS düzeyleri arasındaki farklılıkların incelendiği araştırmalara bakıldığında bazı araştırmalarda demografik değişkenlere göre değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da yer alan demografik değişkenler detaylı incelendiğinde şu sonuçlar göze çarpmaktadır:

**Cinsiyet.** Ülkelerdeki kadın ve erkeklerin toplumsal rollerine göre pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin farklılaşacağı düşünülmektedir (Sünkür, 2014). Bu düşünceyi destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından olan özyeterlik bazı çalışmalarda kadınlar lehine (Coladarci & Breton, 1997), bazı çalışmalarda erkekler lehine (Say, 2005) farklılaşırken, bazı çalışmalarda (Coşkun & Ilgar, 2004; Hackett, 1997) ise farklılık göstermemektedir. Bu farklı sonuçların çıkma sebebi ülkelerde ki kadın ve erkek rollerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde Luthans & diğerleri, (2005: 260) tarafından yapılan araştırmada PPS'nin sadece umut alt boyutu ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Norman, Avey, Nimnicht & Pigeon (2010: 387) Amerika'da yürüttükleri çalışmada da yine Luthans & diğerlerinin (2005) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına benzer şekilde cinsiyet ile PPS arasında bir ilişki bulmuşlardır. Bu ilişkinin kadınlar lehine olduğunu yani kadınların erkeklere göre daha PPS düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların aksine Avey, Luthans, Smith & Palmer (2010: 23), Cheung, Tang & Tang (2011: 348) ve Abbas & Raja (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda PPS ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Türkiye'de öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda ise genel PPS düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (Kaya, Balay & Demirci, 2014; Sünkür, 2014). Fakat pozitif psikolojik sermayenin alt boyutları incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha umutlu, dayanıklı ve özyeterliği yüksek, kadın öğretmenlerin ise daha iyimser olduğu sonucuna varılmıştır (Sünkür, 2014).

**Yaş.** Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de tecrübe kazanıldıkça bazı zorluklara daha pozitif yaklaşma, daha dayanıklı olma, daha tutarlı davranma ve umutlu olma gibi özelliklerinin gelişeceği ileri sürülmüştür (Sünkür, 2014). Yapılan bazı araştırmalarda (Mcmurray, Pirola-Merlo, Saroos & Islam, 2010; Norman & diğerleri, 2010) bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Bu araştırmalara göre 46 ve üzerinde yaş grubunda olan öğretmenlerin, diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha umutlu, dayanıklı ve özyeterliği yüksek olduğu fakat iyimserlik boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Literatür incelendiğinde Luthans & diğerleri (2005: 260) araştırmalarında yaşın genel pozitif psikolojik sermaye ile pozitif bir ilişkisi olduğunu aynı zamanda alt boyutlardan umut ve psikolojik dayanıklılık ile de bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir. Norman & diğerleri (2010: 387) çalışmalarında yaş değişkeni ile PPS'nin pozitif ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir. McMurray & diğerleri (2010: 450) ise Luthans & diğerleri (2005) ve Norman & diğerlerinin (2010) çalışmalarında olduğu gibi PPS ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu dile getirmişlerdir. Bu ilişki yaşça büyük olanların pozitif psikolojik sermayelerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Bu çalışmaların aksine Avey, Luthans, Smith & Palmer (2010: 23), Cheung, Tang & Tang (2011: 348) ve Abbas & Raja (2015) tarafından

gerçekleştirilen araştırmalarda PPS ile yaş arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını ifade etmişlerdir. Türkiye’de de öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda benzer sonuçlar görölmektedir (Kaya, Balay & Demirci, 2014; Sönkür, 2014).

**Branş.** Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin branşlarının genel PPS üzerinde etkili olmadığı fakat alt boyutlardan iyimserlikte branş öğretmenleri lehine, dayanıklılıkta da sınıf öğretmenleri lehine bir farklılaşma olduğu belirtilmektedir (Kaya, Balay & Demirci, 2014; Sönkür, 2014). Öğrencilerin yaş aralığı dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin küçük yaşlardaki öğrencilerle bir arada bulunması dayanıklılığının daha yüksek olmasına sebep olduğu görüşü ileri sürölmektedir (Sönkür, 2014).

**Mesleki kıdem.** Özyeterlik ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda özyeterliliğin deneyimle arttığı ifade edilmektedir (Hartfield, 2011). Yine yapılan araştırmalarda çalışanların yaşları ilerledikçe pozitif psikolojik sermayelerinin arttığı ileri sürölmüştür. Sönkür’ün (2014) Türkiye’de öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında 21 yıl ve üstünde mesleki kıdemi olan öğretmenlerin daha dayanıklı, umutlu, özyeterliği yüksek ve iyimser olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada ilginç olan ise 21 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahip grubu, 5 yıl ve altında yılı bulunan grubun izlemesi olmuştur. Fakat uluslararası literatür bakıldığında bu konuda farklı sonuçların çıktığı araştırmalar olduğu görölmektedir. Örneğin; Cheung, Tang & Tang (2011: 348) ve Büyükgöze (2014) tarafından öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin kıdemleri ile PPS arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Bu durumun nedeni, öğretmenlik ile ilgili ölkelerdeki algıların farklı olmasından kaynaklı olduğu görüşü ileri sürölebilir.

**Eğitim durumu.** Yapılan araştırmalar eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin kendini tanımasının ve farkındalığının artmasına sebep olması ve bunun sonucunda da kişinin beklentilerinin yükseldiğini iddia etmektedir (Pajares & Cheong, 2003). Pozitif psikolojik sermayenin alt değişkenlerini detaylı incelediğimizde Avey, Wernsing & Luthans’ın (2008) bir düşüncesi göze çarpmaktadır. Bu düşüne iyimserliğin genel olarak iyiye yorma, umudun ise gerçekçi bir beklentiye dayanması şeklindeyir. Bu düşüneden hareketle umudu yüksek kişilerin beklentilerini gerçekler üzerine kurduğu ve iyimserliğin doğuştan

var olan bir kişilik özelliğinden beslendiği iddia edilebilir (Avey, Wernsing & Luthans, 2008). Lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin bilgi düzeyini göz önünde bulundurmaları lisansüstü öğretmenlere göre daha az olmasından dolayı gerçekçi beklentileri daha az olacak ve bundan dolayı daha umutlu ve iyimser olacakları görüşü ileri sürülmektedir (Büyükgöze, 2014). Yani lisansüstü mezunu bir öğretmen ile lisans mezunu bir öğretmenin algıları farklılaşmaktadır. Sünkür (2014) çalışmasında ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunlara göre daha dayanıklı, umutlu, özyeterlikli ve iyimser olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da vardır. Örneğin; Avey, Luthans, Smith & Palmer (2010: 23) araştırmalarında PPS ile eğitim durumunun anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

### **Atılganlık**

İnsan, sosyal bir varlık olarak kabul edilmektedir. İnsanın duygusal, fiziksel ve bilişsel anlamda sağlıklı bir hayat sürebilmesi için iletişim kurma becerisi son derece önemlidir. İletişim bireyin pek çok simgeyi kullanarak diğer kişi ya da kişilere tesir etme olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 1999). Bu sebeple iletişimin başarılı olabilmesi için bireyin duygu ve düşüncelerini samimi olarak diğer bireylerin haklarını çiğnemediği dile getirmesi gerekir (Tekin & Kapancı, 2010). Kişiler diğer kişilerle etkileşim halinde olurken psikolojik durumlarına göre bazı davranış biçimleri gösterirler. Bu davranış biçimleri saldırganlık ya da çekingenlik biçiminde olumsuz olabileceği gibi atılganlık biçiminde olumlu da olabilir (Bacanlı, 2008).

Bireyin etrafındaki bireylerle anlamlı ilişkiler kurabilmesi için bazı becerilerinin bulunması gerekir. Bu becerilerden birisi de atılgan olmasıdır. Atılganlık becerisi, kişinin duygu ve düşüncelerini dışarıya uygun bir şekilde göstermesine yardımcı olur (Voltan-Acar, Arıcıoğlu, Gültekin & Gençtanırım, 2008).

Bireylerin birbirleri ile iletişim kurarken genellikle üç tip davranış biçiminden birini tercih ettiği belirtilmektedir. Bu üç tür davranış biçimi; *pasif*, *saldırgan* ve *atılganlıktır*. Kişi, pasif ve saldırgan davranıştan uzaklaştıkça olumlu olan atılgan davranışa yaklaşmaktadır (Ker-Dinçer, 2005).

**Çekingen davranış.** *Çekingen davranış (Non-Assertive behavior)*, pasif ve güvengeni olmayan davranış olarak nitelendirilip kişinin kendi duygu ve

düşüncelerini gösterememe ve kendi haklarını savunmaktan kaçınma olarak tanımlanmaktadır. Çekingen kişiler duygu ve düşüncelerini ifade edemediği gibi karşı tarafın onları anlamasını bekler. Bu sebeple de çoğu zaman ne söyleyeceklerini bile unuturlar (Özcan, 2006). Bu kişiler her zaman başkalarının duygu ve düşüncelerini kendi duygu ve düşüncelerinden çok daha fazla önemserler (Ker-Dinçer, 2005). Başkalarını kırabileceğini düşündükleri için istemedikleri durumlarda hayır deme konusunda yetersizdirler ve karşı taraftan sık sık özür dileme gereksinimi duyarlar (Deluty, 1985). Bu tip davranış gösteren kişiler liderlik vasfından yoksun ve yeniliklere kapalı geleneksel kişilerdir (Çevik, 2011). Çekingen davranan bireyler, seçimlerini kendileri için başkalarının yapmasına izin verirler ve bunun sonucunda da kendilerini endişeli hissederler (Alberti & Emmons, 1998). Bununla beraber çekingen bireyler bir problem ile karşılaştıkları zaman sorumluluk almak istemedikleri için bu problemi başkalarının çözmesini beklerler (Kozanoğlu, 2006).

Çekingen kişilerin vücut hareketleri ise ses tonu kısık ve titrek, göz temasından yoksun, başı öne doğru eğik, omuzları düşük, kolları bedenine yakın, jest ve mimiklerini çok az kullanma ve sık sık ağzını kapatma şeklindedir (Bal, 2003; Phelps & Austin, 1997). Özetle çekingen bireyler kendilerini çaresiz, kısıtlanmış, güçsüz ve endişeli hissederler. Özgüvenleri düşüktür. Duygularını kolay kolay ifade edemezler. Ayrıca sağlık açısından da çekingen bireyler sosyalleşmede sorun yaşadıkları için aşırı kilo alma ya da verme, madde bağımlılığı, alkol bağımlılığı gibi durumlarla karşılaşmaları olasıdır (Phelps & Austin, 1997).

**Saldırgan davranış.** *Saldırgan* davranış (Aggressive behavior) biçimi başkalarının haklarını görmezden gelerek ve başka kişilerin üstünde fiziksel ve duygusal güç kullanarak istediğini elde etme olarak tanımlanabilir. Bir davranışın saldırgan davranış olarak değerlendirilebilmesi için altında yatan amaca bakmak gerekir. Bu anlamda davranış zarar vermeyi amaçlıyorsa saldırganlıktan bahsedilebilir (Özcan, 2006). Saldırganlık davranışı ilk etapta güvengenlik olarak değerlendirilmekteydi. Fakat bu düşünce yanlış bir düşünce olduğu sonradan ortaya çıkmış ve saldırganlığın güvengenlik olmadığı belirtilmiştir. Çünkü kişi saldırganlık ile her ne kadar kendi haklarını koruyup duygu ve düşüncelerini ifade etse de karşısındaki kişinin haklarını çiğnemektedir. Bu durum da güvengenlik davranışı ile çelişmektedir (Phelps & Austin, 1997).

Saldırgan kişilerin özellikleri, karşısındakini küçük düşürme ve aşağılamaya çalışma, baskın olma, emredici konuşma, kırıcı, kendini sürekli övme, başka kişilerle yakın ilişki kuramama şeklinde ifade edilebilir (Alberti & Emmons 2002; Ayaz, 2002; Çakır, 2010; Çevik, 2011). Ayrıca bu tip davranış özelliği bulunan kişiler başkalarının duygu ve düşüncelerini değersiz bulup kendi duygu ve düşüncelerini her şeyin üstünde tutarlar. Bunun sonucunda da başkalarının haklarını çiğneyerek kendi yapmak istediklerini yaparlar. Fakat yapmış oldukları davranışın sorumluluğunu almak istemezler. Saldırgan kişiler genellikle hedeflerine ulaşırlar ama hedeflerine ulaşırken sergiledikleri davranışlardan dolayı etraftaki kişiler tarafından sevilmezler (Özcan, 2006).

Saldırgan kişilerin vücut hareketleri ise, omuzları geriye doğru, dik duruşlu, uzun süreli göz teması kurma, çeneleri gergin, dik dik ve eleştirici bir yüz ifadesi, ses tonu yüksek, eller çoğu zaman kalça üzerinde, bacaklar birbirinden ayırık ve ayaklarını yere sert vurma şeklindedir (Buzlu, 1999; Özcan, 2006). Saldırganlık ile ilgili birçok kuram bulunmaktadır. Bu kuramlara göre saldırganlığın çeşitleri vardır. Bu çeşitler kısaca şu şekilde açıklanabilir (Akgün & Araz, 2010):

*Dolaylı saldırganlık:* Bu tip davranış gösteren kişiler düşmanlık beslediği kişilere bunu hissettirmezler (Öcel, 2011). Dolaylı saldırganlıkta kişi amacına ulaşmak için her türlü hileye başvurabilir ve başkalarını kullanabilir. Önemli olan nokta ise, dolaylı davranışlar sergiledikleri için öfkelenedikleri ya da amaçları uğruna kullandıkları kişiler bunu hissetmezler (Phelps & Austin, 1997).

*Ödünleyici saldırganlık:* Fromm ödünleyici saldırganlık çeşitini öne sürmektedir. O'na göre birey kendi güçsüzlüğünü gizlemek için güçlü kişilerin başarısını kendi başarısı gibi kabul eder. Böylece güçsüzlüğünü kapattığına inanır (Bostan & Kılıçgil, 2008).

*Tepkisel saldırganlık:* Birey kendisinde öfke ya da üzüntü yaratan kişiye karşı saldırganlık gösterir. Aynı zamanda kişi kendisine karşı da saldırgan davranış gösterebilir. Bu tür davranış tipine sahip kişiler provokasyona açıktır (Akgün & Araz, 2010).

*Öç alıcı saldırganlık:* Herhangi bir fiziksel engeli olduğundan dolayı güçsüz kalan kişinin kendine olan saygısını kazanması için göstermiş olduğu davranış biçimidir.

*Yıkıcı saldırganlık:* Hayal kırıklığına uğramış, derin üzüntü yaşamış veya büyük bir kızgınlık, korku duyan bir kişinin bulunduğu davranış biçimidir. Yıkıcı

saldırgan kişiler kendisine de zarar verecek eylemlerde bulunabilirler (Bostan & Kılıçgil, 2008).

*Edilgen saldırganlık:* Edilgen saldırgan kişiler, etraflarındaki diğer kişilere hoş görünerek, saldırganlık duygularını tatmin etmeye çalışan kişilerdir. Örneğin; işine karşı edilgen saldırgan olan kişi işleri zamanında yapmayarak ve bazı eylemlere tavır koyarak saldırganlık gösterir (Akgün & Araz, 2010).

Bu açıklamalar ışığında hem çekingen davranışın hem de saldırgan davranışın duygu ve düşünceleri ortaya koymada uygun davranış biçimi olmadığını söyleyebiliriz. Çekingen kişi kendi hakkını savunmaktan acizken saldırgan kişinin hakkını yanlış şekilde savunduğu söylenebilir. Bu sebeple bir kişi hakkını savunurken bu ince çizgiyi ayırt edebilmesi çok önemlidir. İşte bu noktada karşımıza *atılğan davranış* çıkar.

**Atılğan davranış.** Yabancı literatürde “*assertiveness*” olarak geçen bu kavramın Türkçe’ye “*atılğanlık*” olarak çevrilmesinin anlamı tam karşılamadığı belirtilmektedir (Voltan-Acar, 1980b). Literatür incelendiğinde atılğanlığın çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Voltan-Acar (1980a) ve Phelps & Austin (1997), atılğanlığı başkalarını küçümsemeyen, onların haklarını önemseyerek kişilerin haklarını koruyabilmesi için geliştirilen bir nevi kişiler arası ilişkiler biçimi şeklinde tanımlamıştır. Uğur (1996) ise atılğanlığı, kişinin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini başkalarının haklarını düşünerek kaygı ve suçluluğa kapılmadan ifade edebilme becerisi olarak ifade etmiştir.

Atılğan kişilerin özellikleri; duygularını iyi tanıyan, kendine ve karşı tarafa dürüst olan, kendi kararlarını kendi veren, gerektiğinde hayır diyebilen, kendine güvenen, ilişkilerde eşitliğe önem veren, düşüncelerini ifade ederken kırıncı bir dil kullanmayan olarak ifade edilebilir (Deryahanoğlu, 2014; Kutlu, 2009). Ayrıca atılğan kişiler şiddete dayanan saldırgan davranış göstermezken karşı tarafa saldırganlık duygularını net bir şekilde ifade edebilirler (Deryahanoğlu, 2014).

**Atılğanlık kavramı ve tanımı.** İnsan sosyal bir varlık olduğu için her zaman diğer insanlara ihtiyaç duymaktadır. Diğer insanlarla olan ilişkileri kendi mutluluğunu dolayısıyla yaşam kalitesini etkilemektedir. Bu noktada insanların çevrelerinde bulunan diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmeleri için bazı becerilere sahip olmalıdır. Bu becerilerden biri de atılğan davranış özelliği gösterip göstermediğidir (Voltan-Acar, Arıcıoğlu, Gültekin & Gençtanırım, 2008). Yabancı

literatürde “*assertiveness*” olarak yer alan atılganlık kavramı Türkçe’ye “*güvengelik*”, “*kendini belirleme düzeyi*”, “*etkili davranma*” gibi terimlerle de ifade edilmektedir (Kiraz, 2016; Korkut, 2004: 136).

Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde atılganlık ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Gordon (2003) atılganlığı, jest ve mimikleri ile özgüven sahibi olduğunu belirtebilen, kendini açık ve net ifade edebilen, gerektiğinde hayır demeyi başarabilen, iletişim kurarken aktif bir şekilde dinleyebilen davranışları içeren bir profil olarak tanımlamıştır. Alberti & Emnos (2002: 6) atılganlığı, kaygısız bir şekilde kişinin hareket edebilmesine, kendini savunabilmesine, duygularını net ve tamamlatabilmesine ve başkalarının haklarını göz önünde bulundurarak haklarını kullanabilmesine, seçimlerini özgürce yapabilmesine imkan tanıyan bir kavram olarak değerlendirmiştir. Aynı şekilde Duckworth (2009) atılganlığı bireyin diğer bireylerden istekte bulunabilme ve diğer bireylerin yapmasını istediği fakat kendisinin yapmayı istemediği istekleri kabul etmeme olarak ifade etmiştir. Wilson & Gollois (1993: 156), kişinin saldırganlık göstermeden kendini ifade edebilmesi ve eşitliği ön plana alarak iletişim kurmasını atılganlık olarak tanımlamıştır. Steinberg (2007), bireyin kendi inanç, duygu ve düşüncelerini diğer bireylerin hakkını çiğnemenin savunabilmesini ve savunurken de yaptığı bütün davranışların sorumluluğunu almasını atılganlık olarak ifade etmiştir. Psikoloji sözlüğünde ise atılganlık kişinin kendi haklarını koruyabilmesini ve başkaları ile fiziksel, sözel ve toplumsal seviyede eş konuma getirebilmesini sağlayacak davranışlar olarak belirtilmiştir (Budak, 2000: 333). Waksman’e (1984: 277) ise atılganlığı sosyal beceriler arasında yer alan kişilerarası kaygıyı en aza indirgeyen ve üretken iletişimi arttıran bir kavram olarak değerlendirmiştir.

Wolpe & Lazarus (1966), atılganlığın tanımlanmasında üç temel yaklaşımın olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşımlardan ilki kişinin kimseyi önemsemeyen sadece kendisini düşünmesi, ikincisi kişinin her zaman başka kişileri kendisinden daha çok önemsemesi ve onlara öncelik vermesi, üçüncü yaklaşım ise bireyin hem kendisini hem başkalarını eşit şekilde önemsemesidir. Bu noktada üçüncü yaklaşımın atılgan bireyi oluşturduğunu belirtmişlerdir (Akt. Alberti & Emmons, 2002). Ayrıca Lazarus (1973), atılganlık davranışında birbirini desteleyen dört özellik olduğunu belirtmiştir. Bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır; istemediği bir duruma hayır diyebilme, bir şeyi isteyebilme, duygularını net bir şekilde ifade



edebilme ve bir davranışı başlatma, sürdürme ve sonlandırma yeteneğidir. Bu tanımlar ışığında atılganlığın temel amacının, kişinin kendi dilediklerini istediği gibi yapması değil; eşitliği göz önünde bulundurarak dilediklerini yapması olduğu söylenebilir. Ayrıca bu amaç kişiler arasında güven, samimiyet, yakınlık, sevgi gibi duyguların yükselmesine ve kişilerin kendilerini ifade etmelerine imkan tanır (Örgün, 2000).

Atılganlığın doğuştan gelen bir özellik olmadığı ve geliştirilebilir olduğu belirtilmiştir (Kamaraj, 2004). Bunun sonucunda atılganlık davranışının bireyde ne zaman geliştiğine dair yapılan araştırmalar, atılganlığın bireyin çocukluk çağlarında gelişmeye başladığını göstermektedir. Çocuk etrafındakiler ile sağlıklı iletişim kurabilmesi ve sosyalleşebilmesi için atılgan davranış özellikleri önem taşımaktadır. Eğer ki çocuğun atılganlık seviyesi düşük ise öz saygı ve öz güveninin de düşük olabileceği, iletişim kaygısı yaşayabileceği düşünülmektedir (Ateş, 2013). Dönmez (2007) ise atılganlığın özgüven gelişimi ile aynı zamanda bebeklik döneminde başladığını dile getirmektedir. Ayrıca özgüven ile atılganlığın aynı şey olmadığını özgüvenin atılgan davranış özelliklerinden sadece biri olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak yapılan araştırmalar atılganlık gelişiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu göstermektedir.

Andrew Salter tarafından gerçekleştirilen birçok araştırma sonucunda atılganlığın terapiler yoluyla geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Bu anlamda atılganlık davranış terapisinin ilk uygulayıcısı Andrew Salter olmuştur (Uğur, 1996). Salter & Wolpe 1950lerde, duygu ve düşüncelerini kendi iradesiyle ve net bir şekilde ifade edemeyen ya da ifade ettikten sonra suçluluk ve kaygı duyan hastalar üzerinde çalışarak atılganlık davranış terapisini geliştirmiştir. Yıllar ilerledikçe de *Atılganlık Eğitim Modeli* psikoterapi yöntemler arasında sayılmıştır. Atılganlık Eğitim Modeli'nin üç özelliğe bulunmaktadır. Bunlardan ilki; duygular, inançlar ve davranışlar birbirleri ile ilişkili olduğudur. İkincisi davranışların öğrenme yolu ile kazandırıldığıdır. Üçüncüsü ise, davranışların değiştirilebilir olduğudur (Bostan & Kılıçgil, 2008; Özcan, 2006).

Atılgan davranış özellikleri evrensel olmayıp kültürler arası farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, batı kültüründe atılgan davranış eğitimle öğrenilen kültür odaklı olumlu davranışlar olarak nitelendirilirken (Erkal, 1990); doğu kültüründe atılganlık ülkenin kültürel değerleri ile özdeş kabul edilmeyip çevre tarafından hoş karşılanmayan bir davranış biçimidir (Şahin, 2011). Asya

toplumlarında bir gruba dahil olmak ve saygınlık ön planda olduğu için birey kendini nasıl görmek istediği ile değil başkalarının onu nasıl görmek istediği ile ilgili davranışlar sergiler. Dolayısıyla atılganlık böyle bir toplum için uygun bir davranış tarzı değildir. Kùltürler arası farklılıklar olduğunu gösteren bir başka örnek ise Latin (İspanya, Andora vb.) kùltüründe atılganlığın maçoluk ile ifade edilmesi ve özellikle erkeklerin kendilerini ifade etmeleri ile güç gösterisinde bulunmaları olarak algılanmasıdır (Alberti & Emmons, 2002).

Atılgan bireylerin vùcut hareketleri ise, göz temasını düzenli bir şekilde kuran, vücudunu dik tutan fakat konuşma esnasında iletişim kurduğu kişiye karşı hafifçe eğilen, jest ve mimikleri kendinden emin şekilde yeri ve zamanı geldiğinde yeterli seviyede kullanan, ses tonunu etkin bir şekilde ayarlayabilen şeklinde söylenebilir (Buzlu, 1999; Ker-Dinçer, 2005; Whirter & Voltan Acar, 2000: 145-146). Atılgan davranış göstermenin yararlarının incelendiği çalışmalarda ise şu sonuçlar elde edilmiştir; bireyin kendini daha iyi tanımasını sağlar, bireyin kendini güçlü hissetmesine fırsat verir ve otonomiye artırır, bireyin iş doyumunu ve performansını yükseltir, bireye stresle etkili baş etme becerisini kazandırır ve endişe duymadan duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar (Çevik, 2011). Ayrıca atılganlığın bir başka yararının da kişinin çevresi tarafından itibar sahibi olmasını sağladığı şeklindedir (Albeti & Emmons, 1998).

Sonuç olarak Alberti ve Emmons tarafından atılganlık için on önemli nokta şu şekilde özetlenmektedir: 1) Kişinin kendini ifade edebilmesidir. 2) Kişinin diğer kişilerin haklarına saygı duymasındır. 3) Kişinin dürüst olması yani özü sözü bir olmasıdır. 4) Bireyin isteklerini doğrudan ifade edebilmesidir. 5) Kişinin ilişkilerinde karşı tarafında faydasına olacak ihtimalleri düşünüp adil olmasıdır. 6) Duygu, düşünce, inanç, tavır kısaca kişinin var olan her şeyi söze dökebilmesidir. 7) Karşı tarafa bir mesaj iletirken jest ve mimiklerden yeri ve zamanı geldiğinde etkin bir şekilde kullanmasıdır. 8) Atılganlık herkes için aynı şekilde değil kişiye ve duruma göre değişkenlik göstermektedir. 9) Kişi sosyal sorumluluk da üstlenmektedir. 10) Atılganlık doğuştan gelen bir özellik olmayıp öğrenilebilen bir özelliktir (Alberti & Emmons, 2002: 63).

**Atılganlık davranış şekilleri.** Araştırmacılar atılganlık ile ilgili çalışmalarının sonucunda atılganlığın farklı biçimlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmacıardan bazıları atılganlığın üç biçiminin olduğunu belirtse de araştırmacıların çoğu beş biçiminin olduğunu söylemiştir (Heybet, 2010;Ker-

Dinçer, 2005). Bu beş atılganlık biçimleri temel atılganlık, empatik atılganlık, ben dilini kullanarak atılganlık, artan atılganlık ve karşılaştırma şeklindedir (Güler, 2011;Onur, 2006).

**Temel atılganlık.** Temel atılganlık, düşünce, duygu, arzu ve inançların açık, net ve basit bir şekilde ifade edilmesidir. Bu atılganlık biçiminde kişi ne istediğini, neye inandığını, neyi arzuladığını net bir şekilde bilir ve karşı tarafa net ve anlaşılır bir şekilde ifade eder (Bal, 2003; Rugancı, 2010; Yıldız, 2006). Bu atılganlık biçimini kullanan bireyler genellikle “Ben ..... istiyorum.”, “Ben .....hissediyorum.” gibi net cümlelerle kendilerini anlatırlar. Örneğin; konuşurken bir başkası tarafından sözü kesildiğinde “Özür dilerim, konuşacaklarım henüz bitmedi, izin verirseniz tamamlamak istiyorum” gibi bir tepki verir (Rugancı, 2010).

**Empatik atılganlık.** Empati, bir kişinin kendisini bir başka kişi yerine koyabilmesini, onun duygu ve düşüncelerini anlayabilmesini ve olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesini içerir (Budak, 2000; Poussard, 2002). Empatik atılganlık ise, kişinin iletişimde olduğu diğer kişilerin duygularını, isteklerini, arzularını tespit edip ona daha duyarlı davranmasıdır. Empatik atılganlık iki aşamada gerçekleşir. Birinci aşama, birey karşısındaki kişinin duygularını ve içinde bulunduğu şartları anlar. İkinci aşamada ise, birey kendi haklarını da koruyarak karşısındaki kişiye duygu ve düşüncelerini anlatır (Metin, 2014). Bu atılganlık biçimini kullanan kişiler “Yorgun olduğunun farkındayım fakat ilişkimizin senin için de önemli olduğunu anlamak istiyorum.” gibi kendilerini ifade ederler (Türedi, 2015).

**Artan atılganlık.** Artan atılganlık, bireyin temel atılganlık biçimini gösterip karşı tarafın bu biçimi dikkate almadığı zamanlarda kullanılan bir atılganlık biçimidir. Yani etkileşimde bulunulan birey gösterilen temel atılganlık davranışına tepki vermeyip üstüne kişinin haklarını çiğnediği durumlarda gösterilir (Özver, 2010; Zengin, 2017). Böyle durumlarda kişi atılganlık davranışının seviyesini artırır ve daha resmi bir iletişimi başlatır. Artan atılganlıkta kişi, duygu, istek ve düşüncelerini birçok kez net ve açık bir biçimde ifade ettikten sonra son sözünü söyler (Polat, 2013). Örneğin; “Bugün de borcunu ödemezsen olayı mahkemeye taşıyacağım.”, “ Yarına kadar gelmezseniz işi başkasına vereceğim.” gibi cümleler artan atılganlık biçimini anlatır (Ayaz, 2002).

**Ben dilini kullanarak atılganlık.** Ben dilini kullanarak atılganlık davranışı gösteren bireyler duygularını, düşüncelerini ve isteklerini belirtirken “ben” diye

başlayarak konuşurlar. Bu biçimi kullanan kişilerin cümleleri genelde dört bölümden oluşmaktadır. Birinci aşamada kişi karşısındaki bireyin davranışını açık ve net şekilde ifade eder. İkinci aşamada karşısındaki kişinin davranışlarının kendisi üzerindeki etkilerini net ve açık bir şekilde belirtir. Üçüncü aşamada karşısındaki kişiye onun davranışını nasıl yorumladığını söyler. Dördüncü aşamada ise birey karşısındaki kişiye ondan nasıl bir davranış beklediğini aktarır (Göktürk, 2009). Bu atılganlık biçimini kullanan bireyler “Konuşurken bana bakmadığın için kendimi kötü hissediyorum ve ne diyeceğimi karıştırıyorum. Beni dinlerken yüzüme bakman daha çok hoşuma gider” gibi cümleler kurar (Dönmez, 2007; Sarıyar, 2015).

**Karşılaştırma/Yüzleştirme.** Karşılaştırma diğer bir söyleyişle yüzleştirme bireyin davranışları ile sözleri arasında herhangi bir çelişki olduğu zaman başvurulan bir biçimdir. Böyle bir durumda çelişkili ifadeler kullanan kişiye “ne yapacağım” dediğinin hatırlatılması ve ona karşılık ne yaptığının belirtilmesi gerekir. Son olarak da artık ne yapması gerektiği ifade edilir (Ker-Dinçer, 2005). Örneğin; ödevini salı günü vereceğini söyleyip vermeyen bir kişiye “Ödevi salı gününe kadar hazırlayacağını söylemiştin. Bugün cuma ve sen henüz ödevini teslim etmedin. Lütfen ödevini yarına kadar hazırlayıp bana ulaştır.” cümlesi karşılaştırma biçiminde bir atılganlıktır.

**Atılgan davranış tarzının öğeleri.** Atılganlık davranış tarzını inceleyen davranış bilimciler, bir davranışın atılganlık olarak nitelendirilmesi için birkaç eylemin olduğu sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra Alberti & Emmons (2002) genel kabul görmüş atılganlık davranışlarını incelerken etnik ve kültürel faktörlerin, göz ardı edilmemesi gereken bir nokta olduğunu vurgulamışlardır. Alberti & Emmons (2002), atılgan olarak kabul edilebilecek bir davranıştaki temel öğeleri sözel ve sözel olmayan olarak iki grupta toplayarak şu şekilde sıralamışlardır:

**Sözel olmayan öğeleri.**

**Yüz ifadesi.** Atılgan bir birey vereceği mesaj ile yüz ifadesi arasında anlamlı bir ilişki kurabilir. Örneğin; öfkelenildiği bir durumu anlatırken yüz ifadesi gülümse şeklinde olması ya da bir dostuyla sohbet ederken kaşlarını çatması uygun olmayan yüz ifadeleridir (Whirter & Voltan Acar, 2000).

**Göz teması.** Atılgan bir kişi etkileşimde olduğu kişiler ile göz teması kurma konusunda dikkatli davranır. Çünkü bu tip kişiler göz temasının iletişimde önemli olduğunun farkındadır ve göz teması kurmanın karşısındaki kişi tarafından kendisine

değer verildiği şeklinde yorumladığını bilir. Ayrıca konuşma sırasında göz temasında bulunmayarak başka yönler bakmak karşı tarafta ciddiye alınmadığı hissi uyandırır. Bunun yanı sıra uzun uzun ve dik bir göz teması da karşı tarafı rahatsız edebilir (Özcan, 2006). Bu sebeple göz teması ayarını iyi yapmak önemlidir (Alberti & Emmons, 2002).

*Ses tonu.* Atılgan bir kişi ses tonu ayarının önemli olduğunu farkındadır. Gereğinden yüksek veya alçak ses tonu iletişimde bulunan kişiyi olumsuz etkilemektedir. Eğer kişi hep aynı ses tonu ile konuşursa ciddiye alınmama durumu, bağırarak konuşursa da konuştuğu kişiyi savunma yapmaya iterek iletişimi sekteye uğratma durumu oluşabilir (Kaplanoğlu, 2006). Kısaca sesin tonunu (yumuşak, öfkeli vs.), vurgusunu (iniş ve çıkış) ve yüksekliğini iyi ayarlamak gerekir (Alberti & Emmons, 2002; Ercan, 2010).

*Vücut duruşu.* Atılgan bir kişi konuşma sırasında karşısındakine tüm vücudu ile döner ve ona seni bütün bedenimle dinliyorum mesajı verir. Bu durum karşıdaki kişi ile daha samimi bir iletişim gerçekleşmesine imkan verir. Örneğin; bir çocuk ile konuşurken onun boyunda olabilmek için eğilmek, çocuk açısından konuşmaya olan istekliliği artırır (Alberti & Emmons, 2002). Ayrıca atılgan bir kişi her ne kadar gevşek duruş sergilese bile kendini hiçbir zaman tamamen salmaz ve dik duruşunu gösterir. Bunun yanı sıra atılgan kişi el ve kol hareketlerini abartılı bir şekilde kullanmaz (Özcan, 2006).

*Mesafe.* Atılgan bir birey iletişim esnasında farklı kültürel ve sosyal farklılıkları dikkate alarak karşısındaki kişi ile en iyi mesafeyi ayarlamayı bilmelidir. Örneğin; Avrupa ülkelerinde cinsiyet gözetmeksizin fiziksel mesafenin kısa olması ve kucaklama normalken Müslüman ülkelerde farklı cinsiyetler arasındaki bu tür bir mesafe hoş görülmez. Kısaca iletişim kurulan kişi ile ne çok yakın ne çok uzak mesafede bulunulmamalıdır (Alberti & Emmons, 2002).

*Dinleme.* Atılgan birey karşısındaki kişiyi aktif dinlemenin önemini bilir. Aktif bir dinleyen karşısındaki kişi ile göz teması kuran ve beden dilini basit kullanan kişidir (Özver, 2010). Atılgan olma sadece kendi haklarını savunma değil diğer kişilerin de haklarına saygı duymayı gerektirir. Bir kişi kendisini anlatırken aynı zamanda aktif dinleyebilmesi bu anlamda önemlidir (Alberti & Emmons, 2002).

*Düşünceler.* Bir kişinin düşüncesini direkt olarak algılamak çok zor bir davranıştır. Kişinin atılgan davranışla ilgili olarak mantıklı, doğru ve kabul edilebilir

düşünceler ortaya koyması önemlidir. Yanlış inanış ve düşünceler bireyin doğal olmasını engeller ve bu da atılgan davranışlarına yansır (Dinçer, 2008).

*Zamanlama.* Atılgan bir kişi neyi ne zaman söyleyeceğini iyi ayarlaması gerektiğini bilir. Bireye zamanlamayı en iyi biçimde ayarlayarak düşüncelerini karşı tarafa aktarmalıdır. Karşı tarafın içerisinde bulunduğu psikolojik durumun, vereceği tepkileri ve davranışı etkileyeceğini unutmamalıdır (Whirter & Voltan Acar, 2000).

*İçerik.* Atılgan bir kişi kültürel ve etnik ortamı dikkate alarak neyin kime nasıl söylenildiğine odaklanıp doğru ve özenle seçilmiş sözcüklerle düşüncelerini aktarır. Atılgan kişiler içerikten çok doğru ve spontane ifadeleri ön plana çıkarır (Alberti & Emmons, 2002).

### ***Sözel olan öğeleri.***

*Görüş belirtmek.* Atılgan bir birey konuşma esnasında görüşlerini açık şekilde ifade eder ve karşısındaki kişiyi de anlamaya çalışır (Özcan, 2006).

*Hayır diyebilmek.* Atılgan bir kişi yapmak istemediği bir durum olduğunda karşı tarafı da incitmeyecek bir üslupla hayır diyebilmeyi başarır. Karşı tarafa neden hayır dediğini de açıklayarak onun o istekte bulunmasının ne kadar doğalsa kendisinin de hayır demesinin o kadar doğal olduğunu kibar bir biçimde anlatır (Bal, 2003).

*Duyguları belirtmek.* Duygular belirtilmediği sürece anlaşılması güçtür. Tam açıklanmayan duygular iletişimde bulunulan kişi tarafından tahmin edilerek anlaşılmaya çalışılır ve bu durumda tahminler doğru olabileceği gibi yanlış da olabilir. Atılgan bir birey duygularını net ve doğal bir şekilde karşı tarafa ifade etme konusunda başarılıdır (Özcan, 2006).

*İstekte bulunma.* Her insan için bir başkasından bir şey istemek bazen zor gelebilmektedir. Çünkü isteklerinin reddedilmesinden çekinirler veya bir şey istemeye haklarının olmadığını düşünürler. Fakat atılgan bireyler zor durumda olduklarında başkalarından destek istemenin doğal olduğunun farkındadırlar ve neyi neden istediklerini açıkça anlatarak taleplerini iletirler. İsteklerinin kabul edilebilmesi gibi reddedilmesinin de doğal olduğunu bilirler (Özcan, 2006).

*Haklarını korumak.* Atılgan bir kişi hem kendisinin hem başkalarının haklarının olduğu bilincindedir. Statüsü ne olursa olsun kendisinden ast olan kişilerinin de hakları olduğunu bilir. Onların da haklarını korur (Bal, 2003).

**Atılgan davranışını etkileyen faktörler.** Atılgan davranışını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin atılganlığı çocukluk döneminden itibaren

etkilediği bilinmektedir. Örneğin; çocuğun soru sormasının engellenmesi çocuğun atılganlığını olumsuz etkiler (Güler, 2011). Yine aynı şekilde kaygı ve stresini kontrol etmede sorun yaşayan çocuk atılgan davranış göstermede de sorun yaşayabilmektedir.

Atılganlığın etkilendiği bir diğer faktör ise içerisinde bulunulan toplumun özellikleridir. Gelenekçi toplumlarda atılgan davranış hoş karşılanan bir özellik olmamasına rağmen batı toplumlarında kişisel bir özelliktir. Bunun yanında Türk toplumunda sessizlik, saygı gösterme, itaat etme ön planda iken bireyin meraklı davranması, girişimci olması hoş karşılanmaktadır (Sarıçam, Yılmaz, Gülbahçe, Gülbahçe & Çardak, 2013; Voltan-Acar & diğerleri, 2008).

Atılganlık davranışı bireyin beklediği sonuçlara göre de şekillenmektedir. Aynı zamanda atılganlık için önemli becerilere sahip olmama da atılganlığı etkileyen önemli faktörler arasındadır. Örneğin; stresle nasıl baş edeceğini bilmeyen, özsaygısı düşük olan, heyecanını kontrol edemeyen, atılganlık beceri eğitimi almayan bir kişi atılgan davranış sergilemede güçlük çekebilir (Deniz, 1997).

Atılganlık ile ilgili Woodcock ve Francis'in yapmış olduğu araştırmalar açık olmamanın, düşman kazanma korkusunun, kendisine değer vermemenin, kendisini iyi tanıtamamanın, görmüş olduğu eğitim şeklinin ve uygulamaya geçmemenin atılganlığı engelleyen faktörler olduğunu belirtmiştir (Akt. Çakır, 2010).

**Atılgan davranışı geliştirme ve atılganlık eğitimi.** Atılgan davranış öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir davranıştır. Sadece kişiden kişiye öğrenme süreci farklılık gösterebilir. Bir kişi daha kısa sürede atılgan davranış özelliklerini kazanırken bir başka kişi bu özellikleri daha uzun sürede kazanabilir. Atılganlıkta en önemli konu aktif dinleyebilmek ve gerçekte ne söylenilip yapıldığıdır. Bu anlamda atılganlığı geliştirebilmek için ilk etapta kişi iletişimde bulunduğu kişiyi dinlemesini bilmeli, kendisine iletişim konusunda güvenmeli, karşısındaki kişinin isteklerine duyarlı olmalıdır. Bunların yanında, kişi atılgan davranışı fiziksel özelliklerinin de etkilediğini bilmelidir. Örneğin; kişinin dik durması, direkt göz teması kurmaması, beden dilinin iletişime açık bir biçimde olması, jest ve mimiklerinin mesajları ile tutarlı olması karşı tarafa o kişinin özgüvenli olduğu imajını yaratır (Bozboğa, 2009).

Bir kişi bazen karşı cinsle nasıl konuşacağını bilememe, kendisini ifade ederken doğru kelimeleri seğememe, mesajı ile beden dilini uyuşturamama gibi sıkıntılar yaşayabilir. Kişinin iletişime geğerken yaşadığı bu gibi sıkıntılar sonucunda atılganlık eğitim programları geliştirilmiştir (Adana, Aktaş, Erdağı, Eliş, Alkan & Uluman, 2009). Atılganlık eğitimi kavramı, bireyin başka bireylerle doğru ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sũrdũrebilmesi için gerekli beceriyi kazandıran bir terapi tekniği olarak tanımlanmaktadır (Jakubowski & Lange, 1978). Atılganlık eğitimin amacı, kişinin kendi duygu ve dũřuncelerini net ve açık olarak toplumun değerlerini de gũz nũnde tutarak başka kişilere aktarabilmesidir (Buzlu, 1999). Atılganlık eğitimi sonucunda kişi, kaygı ve stresle nasıl baş edeceğini, kendisini nasıl net ve tam anlatacağını, kendisine karşı yapılan eleştirileri nasıl hoş karşılayacağını, davranış biçimleri arasındaki farkı ve kendi haklarını diğer bireylerin haklarını iğnemededen nasıl koruyacağını öğrenmektedir (Gũler, 2011; Teegen, 1995). Son olarak atılganlık eğitimi grupla yapılabileceği gibi bireysel olarak da yapılabilmektedir (Akıncı, 1999).

Atılganlık eğitimi sosyal çevreye uyum sağlama konusunda önemli faydaları bulunmaktadır. Bireylerin kendilerini net bir şekilde ve karşısındaki kişilerin duygularını önemseyerek aktarması sosyal yaşam için önemlidir (Kutlu, 2009). Bu sebeple özellikle bazı meslek grubundaki kişilerin sosyal çevreye uyumu daha önemli olduğu için rgũn eğitim sırasında bu tũr eğitimleri alması meslekleri için önemli katkılar sağlayacağı dũřũnũlmektedir. Örneğin; ğretmenlerin birçok beceriye ũst dũzeyde sahip olması gerektiği bilinmektedir. İşte bu becerilere atılganlık eğitiminin de önemli katkılarının olacağı vurgulanmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleklerine başlamadan önce atılganlık eğitimi almaları önemlidir (Karataş & Tabak, 2009).

**Atılgan kişilerin zellikleri.** Atılgan kişilerin özellikleri birçok araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Bu araştırmacılardan bazıları Alberti & Emmons (2002), Beck, Collins, Overholser & Terry (1985), Bozkurt (1989), Dinyũrek (2010), Greenberg(2002), Humpreys (1998) ve Uğurlu (1994) şekindedir. Bu araştırmacılara gũre atılgan bireylerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Diğer kişilerin kendilerini kullanmasına izin vermezler (Dinyũrek, 2010).



- Eğer bir konuda yanlışlık olduğunu düşünürlerse soru sormaktan çekinmezler. Mantıklı açıklamalar isterler (Greenberg, 2002). Açıklamalar karşısında cevapları hızlı ve spontandır.
- Seçimlerine başkalarının müdahale etmelerine izin vermezler. Net bir şekilde evet ya da hayır diyebilirler (Dinçyürek, 2010).
- İletişimlerinde ben dilini kullanmaya özen gösterirler. Karşısındaki kişi ile kolay diyalog kurarlar. İyi dinleyicilerdir ve ikna güçleri yüksektir. Ayrıca karşı tarafa son derece nazik ve hoşgörülü davranırlar (Dinçyürek, 2010). Kısaca atılgan kişiler ilişkilerinde kazan-kazan yaklaşımını benimsemişlerdir (Ker-Dinçer, 2005).
- Atılgan bireyler saldırgan ve çekingen bireyler arasında dengeyi sağlarlar(Ker-Dinçer, 2005).
- Bir iş ile ilgilenirken sıkılgan davranış göstermezler. Çünkü atılgan kişiler kendini gerçekleştirmiş, motivasyonunu içten alan kişilerdir (Whirter & Voltan Acar, 2000).
- Ses ve mimiklerini etkin kullanırlar. Ayrıca ses tonu ile beden dili arasında uyum sağlamaya özen gösterirler. Her zaman kendilerinden emin bir görüntü oluşturmaya çalışırlar (Dinçyürek, 2010).
- Atılgan kişiler atılgan olmayan kişilere göre daha az yalnızlık duygusuna sahiptir. Çünkü kişilerarası iletişimde daha başarılı oldukları için istedikleri zaman sosyal olabileceklerini bilir (Alberti & Emmons, 2002).
- Etrafında iltifata değer bir şey gördüklerinde iltifat etmekten çekinmezler. Ayrıca iltifatları da rahatlıkla kabul ederler (Whirter & Voltan Acar, 2000).
- En önemli özelliklerinden biri de başkalarına ve kendilerine cesaret verme, motive etme konusunda çok iyi olmalarıdır (Humpreys, 1998).

Yukarıdaki özelliklerden de anlaşılacağı gibi kişilerin atılganlık özellikleresahip olması, onları daha sosyal, kendilerinden daha emin, dik duruşlu yapacağı için örgütler açısından da önemlidir.

**Öğretmenlik ve atılganlık.** Yapılan araştırmalar kişinin kimliği ile mesleğinin uyumlu olması, kişiyi daha mutlu ve daha verimli yaptığını ortaya koymaktadır. Kişinin mesleği ile kişiliği arasında uyum olmazsa mesleğinde mutsuz olması yüksek bir ihtimaldir (Rubinton, 1980: 581). Kaliteli insan gücü yetiştirmek olan eğitim kurumlarında en önemli görevi üstlenen öğretmenlerin bu

noktada mesleğini etkili yapabilmesi için bazı vasıfları olması gerekmektedir. Bu vasıflar; enerjik, sosyal, istekli, bilgili, işbirlikçi, yaratıcı, esnek, kendine güvenen, adaletli davranan, duygusal olarak tutarlı, hoşgörülü, zamanı etkili kullanabilen, soru sormada becerikli, sabırlı, mesleki gelişimini önemseyen, empatik iletişim becerilerine sahip olma gibi sıralanabilir (Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002). İşte bu noktada atılganlık öğretmenlerin sayılan vasıflara hâkim olmasında önemli bir değişkendir.

Tepkisinden korktuğu için okul yönetimiyle konuşmaktan çekinen pek çok öğretmen vardır. Öğretmenler istediği kadar yeterli eğitim ve deneyime sahip olsun eğer ki öğrencinin gelişimi için düşündüklerini dile getirmede zorlanıyorsa orada bir sıkıntı var demektir. Atılganlık inanılan şeyin doğruluğunu savunabilmektir. Bu noktada atılganlık becerisine sahip öğretmenler öğrencilerinin faydasına olduğuna inandıkları düşüncelerini çok rahat bir biçimde emredici veya saldırgan olmadan okul yönetimine de velilere de öğrencilerle ilgili diğer yetkili kişilere de net ve dürüst olarak ifade edebilirler. Atılgan davranış göstermeyen öğretmenler için de unutulmaması gereken bir nokta herhangi bir beceri gibi atılganlık davranışlarının da sonradan öğrenilebilir olmasıdır.

Atılganlıkla ilgili çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir. Bazı çalışma sonuçları şu şekildedir: Pardeck, Anderson, Giannino, Miller, Mothershead & Smith (1991) tarafından yapılan araştırmada atılganlıkla cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunamamış, yaş ile anlamlı ilişki belirlenmiştir. Uğurluoğlu (1996), lise öğrencilerinde özsaygı düzeyinin atılganlık üzerinde olumlu etkisinin olduğunu bulmuştur. Bal (2006), çalışmasında sosyoekonomik düzeyin, öğrencilerin benlik algıları ile ve atılganlıklarını etkilediğini belirtmiştir. Özbülak, Aypay & Aypay (2011) atılganlığın cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Küçükkaragöz, Canbulat & Akay (2013), öğretmen adaylarının atılganlık düzeyleri ile iletişim becerileri arasında düşük bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Türedi (2015), atılganlık ortalama puanlarındacinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu fakat deneyim süresi açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Kırgil (2015), öğretmenlerin atılganlık düzeylerinin sadece mesleği tercih etme nedenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği fakat branş, yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, görev yapılan okulda öğrencilerden memnun olma

durumu, maddi sıkıntısı bulunma durumu ve iş doyum düzeyinin öğretmenlerin atılganlık düzeyleri üzerinde önemli birer belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

**Atılganlık ile demografik değişkenler arasındaki ilişki.** Bireylerin atılganlık düzeylerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında bazı araştırmalarda demografik değişkenlere göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da yer alan demografik değişkenler detaylı incelendiğinde şu sonuçlara göze çarpmaktadır:

**Cinsiyet.** Kız ve erkek çocukların rolleri cinsiyetlerine göre çeşitli farklılık göstermektedir. Örneğin; cinsiyetlerine göre oyuncak alınır, kıyafet seçimi yapılır. Aileler çocuklarını cinsiyetlerine uygun davranışlar sergilediği zaman ödüllendirir aksi olduğunda cezalandırır. Böylelikle çocukların cinsiyetlerine uygun davranış sergilemeleri bebeklikten itibaren onlara benimsetilmiş olur (Kağan, 1971, akt. Yatağan, 2005). Sonucunda tarih boyunca kadına yüklenen misyon ile erkeğe yüklenen misyon birbirinden farklı olmuştur. Kadınlara yüklenen misyon sebebiyle kadınların atılgan olmayan davranışları daha çok sergilediği düşünülmektedir. Kadınlar için önemli tarihi olay ise sanayi devrimidir. Çünkü sanayi devrimi ile birlikte kadınlar da iş hayatına aktif şekilde katılmış ve davranış biçimlerinde değişiklikler gözlenmeye başlanmıştır (Ünal, 2007). Ayrıca kimi araştırmacılar cinsiyet ile atılganlık arasındaki ilişkiyi incelemenin doğru olmadığını kültürün atılganlık üzerinde etkisi olup olmadığını incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Çünkü kişinin cinsiyet rolü içerisinde bulunduğu toplumun kültürüne ve etnik kökenine göre şekillenmektedir (Fukuyama & GreenField, 1983, akt. Yatağan, 2005).

Literatür incelendiğinde Maccoby & Jacklin (1974) tarafından yapılan araştırmada cinsiyetin iletişim esnasında atılgan davranış sergilemede etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmada, kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha az saldırgan oldukları, korkak ve utangaç davranışlarda daha çok buldukları ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yine aynı araştırmada kız çocuklarının jest, mimik ve ses tonunu yorumlama da erkek çocuklara göre daha iyi yani sözsüz iletişimde daha iyi oldukları sonucuna da ulaşılmıştır (Akt. Dökmen, 2016). Araştırmaların birçoğu cinsiyete göre atılganlık davranışlarında herhangi bir farklılık olmadığını savunmaktadır (Adana, Aktaş, Erdağı, Eliş, Alkan & Uluman, 2009; Alagül, 2004; Aydın, 1991; Dinçyürek, Çağlar & Birol, 2010;

Gacar, 2011; Güven, 2010; Kırgil, 2015; Özbek, Aypay & Aypay, 2011; Öztürk, 2009; Pamuk, 2013; Parmaksız, 2019; Rezayat & Dehghan, 2014; Şenol, Akyol & Can-Yaşar, 2018; Tegin, 1990; Toraman, 2009; Twenge, 2001; Uzuntarla, Uğrak & Cihangiroğlu, 2016; Zengin, 2017). Aksine bazı araştırmalar ise cinsiyetin atılganlık davranışı gösterme düzeyinde etkisi olduğunu belirtmektedir (Akıncı, 2006; Gökalan, 2000; Karataş & Tabak, 2009; Menteş, 2007; Tan, 2006; Uğurluoğlu, 1996). Ayrıca Türedi (2015) tarafından resmi ve özel okulda çalışan öğretmenlerin atılganlık düzeylerinin incelendiği araştırmada erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu ifade edilmiştir.

**Yaş.** Atılganlık ile ilgili çalışmalarda yaş ilerledikçe atılganlık düzeyinin yükselmesi beklenilmektedir. Çünkü kişilerin yaşları arttıkça bilgi ve deneyimleri de artacak, kendilerini daha doğru ve net ifade edecek ve sonucunda da kendilerine olan güvenleri artacaktır. Böylelikle atılganlık düzeyleri de artmış olacaktır.

Literatür incelendiğinde yaş ile atılganlık arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Şenol, Akyol & Can-Yaşar(2018) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada yaş değişkenine göre atılganlık toplam puanı ve çekingenlik alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülürken güvengenlik alt boyutunda anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Çekingenlik alt boyutunda 22 yaşından küçük olanların 22 yaşında olanlara göre daha az çekingen düzeyinin daha düşük olduğu belirtilmiştir. Atılganlık toplam puanında ise yaş arttıkça atılganlık düzeyinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışma gibi yaş arttıkça atılganlık düzeyinin yükseldiğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Arslantaş, Adana & Şahbaz, 2013; Öztürk, Koparan & Efe, 2008; Parlar, Kılıç & Sevinç, 2018). Bu çalışmaların aksini savunan çalışmalar da vardır. Alagül (2004), Altay (2007), Gacar (2011), Güler (2011), Esen (2012), Kırgil (2015) ve Küçükkaragöz, Canbulat & Akay (2013) gibi araştırmacılar yaş ile atılganlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir.

**Branş.** Öğretmenlerin branşının atılganlık ile ilişkisinin incelendiği çok az çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmalarda ise farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Örneğin; Kırgil (2015), branşın atılganlık düzeyini anlamlı farklılaştırmadığını belirtmiştir. Fakat Şenol, Akyol & Can-Yaşar (2018) yaptıkları çalışmada branş değişkeninin çekingenlik alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmazken atılgan alt boyutunda ve atılganlık toplam puanında anlamlı farklılığa neden olduğunu

ifade etmişlerdir. Atılgan alt boyutunda Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilimleri, Sınıf ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının atılgan alt boyut düzeyinin Matematik öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunubelirtmişlerdir. Aynı şekilde Akeren (2017) tarafından yapılan araştırmada müfendislik fakültesi öğrencilerinin atılganlıklarının eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim fakültesinde bölümler arası farka bakıldığında, sosyal bilgiler, Türkçe gibi sözel bölümlerdeki öğrencilerin matematik, fen bilgisi gibi sayısal bölümlerdeki öğrencilere göre atılganlık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

**Mesleki kıdem.** Literatür incelendiğinde mesleki kıdem ile atılganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya çok az rastlanılmaktadır. Yapılan bir meslek alanında sürenin artması ile birlikte o alana daha çok hâkim olunacağından atılganlığı da etkileyeceği düşünülmektedir. Fakat yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalar incelendiğinde bu durum desteklenmemiş ve mesleki kıdemin atılganlığı etkilemediği belirtilmiştir (Gacar, 2011; Kırgil, 2015; Türedi, 2015).

**Eğitim durumu.** Atılganlık ile ilgili araştırmalara bakıldığında pek çok çalışmada eğitim durumu değişkeni göz önüne alınmadığı görülmektedir. Eğitim durumunun atılganlık düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını inceleyen araştırmalarda ise anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilmektedir. Örneğin; Kırgil (2015) ve Gacar (2011) araştırmalarında eğitim durumunun, atılganlık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını ifade etmişlerdir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verileri toplamada kullanılan araçlar, verilerin toplanması, araştırmanın güvenilirlik ve geçerlik sonuçları ve verileri analiz için kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmaktadır.

#### Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin kişilik özellikleri, atılganlıkları ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma nicel araştırma yaklaşımına dayalı yapılmıştır. Bu kapsamda araştırma *yordayıcı ilişkisel tarama modelinde* desenlenmiştir. *Tarama*, geçmişte ya da içinde bulunulan zamanda var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2011). *Yordayıcı ilişkisel tarama* ise bir değişkendeki değişimin bilinmesi durumunda ötekinin tahmin edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Araştırmanın bağımlı değişkenlerini atılganlığınçekingelik ve atılganlık boyutları oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise, kişilik özelliklerinin; dışadönüklük, duygusal tutarsızlık, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutları ve pozitif psikolojik sermayenin; özyeterlik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut boyutlarıdır.

#### Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Tokat iline bağlı 173 resmi ortaokuldaki 2322 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, ilçeler tabaka olarak düşünülmüş ve *basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle* okullar tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan ilçeler ve bu ilçelerinde yer alan resmi ortaokullar, bu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*İlçelere Göre Çalışmanın Yürütüldüğü Okullara Ait Bilgiler*

İLÇELER	Ortaokul		Öğretmen		Ölçek Bilgileri		
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem	Dağıtılan ölçek	Hesaplanan ölçek	Dönüş Oranı
ALMUS	10	1	69	13	15	13	%87
ARTOVA	5	-	34	-	-	-	
BAŞÇİFTLİK	3	-	14	-	-	-	
ERBAA	33	4	403	44	70	44	%63
MERKEZ	41	7	847	121	165	127	%77
NİKSAR	17	4	229	38	50	38	%76
PAZAR	7	-	76	-	-	-	
REŞADİYE	8	-	80	-	-	-	
SULUSARAY	5	-	32	-	-	-	
TURHAL	23	4	283	51	100	51	%51
YEŞİLYURT	5	-	40	-	-	-	
ZİLE	16	4	215	63	100	63	%63
TOPLAM	173	24	2322	330	500	336	%67

Tablo 2’den görüldüğü üzere araştırmanın hedef evreni 2018-2019 öğretim yılında Tokat ilinin merkez ve ilçesinde bulunan 173 resmi ortaokulda çalışan 2322 öğretmen oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılma imkânının olmamasından dolayı araştırma evrenden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi işleminde “Örneklem Büyüklükleri Tablosundan” yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın 2322 öğretmenden oluşan hedef evreninin  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 330 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2005: 95).

Örnekleme seçiminde *tabakalı örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örneklemede bulunmaları hedeflenmektedir. Örnekleme oluşturma sürecine Tokat ili ve ilçelerinde bulunan resmi ortaokullar ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayısının tespit edilmesiyle başlamıştır.

Tablo 2'ye göre araştırmada, Almus' ta 1 okul ve 13 öğretmen; Erbaa'da 4 okul ve 44 öğretmen; Merkez'de 7 okul ve 121 öğretmen; Niksar'da 4 okul ve 38 öğretmen; Turhal'da 4 okul ve 51 öğretmen; Zile'de 4 okul ve 63 öğretmen olmak üzere merkez ve beş ilçede görev yapan 330 öğretmen katılımının olması gerektiği hesaplanmıştır. Araştırma evreninde yer alan Artova, Reşadiye, Sulusaray, Yeşilyurt ve Başçiftlik ilçeleri, gerek okul sayısının azlığı ve gerekse bu okullarda çalışan öğretmen sayısının düşük olması nedeniyle örnekleme alınmamıştır. Araştırma merkez ve beş ilçeye bağlı okullarda yürütülmüştür. Uygulama sırasında 500 branş öğretmenine ulaşılmamasına rağmen, kimi ölçeklerin geri dönmemesi, verilen bilgilerin eksikliği gibi nedenlerden dolayı, 336 adet ölçek çözümlenmeye dahil edilmiştir. Ulaşılan 336 örnekleme araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli olacağı düşünülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyeti, branş, eğitim durumu, yaşı ve mesleki kıdemi değişkenlerine göre demografik özelliklere ilişkin bilgileri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

<i>Değişken</i>	<i>Düzyey</i>	<i>Frekans(f)</i>	<i>Yüzde(%)</i>
Cinsiyet	Kadın	178	53
	Erkek	158	47
	Toplam	336	100
Yaş	21-26	28	8.3
	27-31	72	21.4
	32-36	80	23.8
	37-41	76	22.6



	42-46	35	10.6
	47 ve Üstü	45	13.4
	Toplam	336	100
Eğitim durumu	Lisans	297	88.4
	Lisansüstü	39	11.6
	Toplam	336	100
Mesleki kıdem	1-5	58	17.3
	6-10	100	29.8
	11-15	86	25.6
	16-20	51	15.2
	21 Ve Üzeri	41	12.2
	Toplam	336	100
Branş	Sayısal	110	32.7
	Sözel	127	37.8
	Sanatsal ve Spor	41	12.2
	Diğer Branşlar	58	17.3
	Toplam	336	100

Tablo 3'ten anlaşıldığı üzere, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin 178'i kadın, 158'i erkektir. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde; 21-26 yaş aralığında 28, 27-31 yaş aralığında 72, 32-36 yaş aralığında 80, 37-41 yaş aralığında 76, 42-46 yaş aralığında 35 ile 47 ve üstü yaşlarda olan öğretmen sayısı ise 45'tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 297'si lisans ve geri kalan 39'u ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Kıdem açısından bakıldığında, 1-5 yıl arası mesleki kıdemli olanlar 58, 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 100, 11-15 yıl arası mesleki kıdemli olanlar 86, 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 51 ve 21 yıl

ve üzeri mesleki kıdemi olanlar 41'dir.Branş açısından bakıldığında ise sayısal (matematik, fen bilimleri,) branş öğretmen sayısı 110, sözel (Türkçe, sosyal bilimler, ingilizce) branş öğretmen sayısı 127, sanatsal ve spor (görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi) branş öğretmen sayısı 41 ve diğer (din kültürü ve ahlak bilgisi, bilişim teknolojileri ve yazılım, teknoloji tasarımı) branşındaki öğretmen sayısı 58'dir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın uygulanabilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyondan etik komisyon izni (EK-C) ve Tokat MEM'den (EK-Ç) yasal izinler alınmıştır. Araştırma için verilerin toplanmasına 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde başlanmıştır. Veri toplama araçları (EK-B), okul müdürleri veya müdür yardımcılarında izin alınıp ders aralarında ve bitimlerinde araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere birebir uygulanmıştır. Bir veri toplama formunun dorudurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Katılımcılar gönüllü olarak çalışmada bulunmuşlardır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, Beş Faktör Kişilik Ölçeği, Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Güvengenlik Ölçeği araçlarıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin aşağıda ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

**Kişisel bilgi formu.** Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgi edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş ve mesleki kıdeme ilişkin sorular yöneltilmiştir.

**Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği (BFKÖÖ).** Katılımcı öğretmenlerinin kişilik özelliklerini ölçebilmek amacıyla Costa & McCrae'e (1992) tarafından oluşturulmuş, Benet-Martinez ve John (1998) tarafından ise kısa forma dönüştürülmüş ve kısa formu, Sümer, Lajunen & Özkan (2005) ve Alkan (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "*Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği*" (BFKÖÖ) kullanılmıştır (EK-B). BFKÖÖ, *dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal tutarsızlık* ve *açıklık* olmak üzere 5 alt boyuttan ve 44 maddeden oluşmaktadır. Alkan (2006) tarafından yapılan araştırmada güvenilirlikleri *dışadönüklük .89, uyumluluk .69, sorumluluk, duygusal tutarsızlık* ve *açıklık* boyutlarının ise .79 olarak

hesaplanmıştır. Ölçek beş dereceli likert tipi bir yapıda tasarlanmıştır. Ölçek; “1 = Hiç katılmıyorum (1.00 - 1.80), 2 = Biraz katılmıyorum (1.81 - 2.60), 3 = Kararsızım (2.61 - 3.40), 4 = Biraz katılıyorum (3.41 - 4.20) ve 5 = Tamamen katılıyorum (4.21 - 5.00)” olmak üzere beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Bu araştırmada boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı *dışadönüklük* .80, *uyumluluk*.72, *sorumluluk* .77, *açıklık* .82 ve *duygusal tutarsızlık*.79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kullanılması amacıyla izin elektronik posta ile alınmış ve ilgili izne ilişkin yazışmalar EK-A'da sunulmuştur.

**Pozitif psikolojik sermaye ölçeği (PPSÖ).** Katılımcı öğretmenlerin PPS düzeylerinin ölçülebilmesi amacıyla Luthans, Avolio, Avey & Norman (2007) tarafından geliştirilen ve Çetin & Basım (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan *Psikolojik Sermaye Ölçeği (Psychological Capital Questionnaire) (PPSÖ)* kullanılmıştır (EK-B). Ölçek Türkçe'ye uyarlanırken orijinalinde yer alan 3 madde Türkçe formdan çıkarılmıştır. Bu 3 madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin Türkçe'sinde yer alan maddelerin faktör yükleri .45 ile .73 arasında değişmiştir (Çetin & Basım, 2012). Böylelikle, ölçeğin Türkçe versiyonunda *iyimserlik* alt boyutunda 4, *psikolojik dayanıklılık* alt boyutunda 5, *umut* alt boyutunda 6 ve *öz yeterlilik* alt boyutunda ise yine 6 madde olmak üzere toplamda 21 madde bulunmaktadır. Ölçek; “1 = Hiç katılmıyorum (1.00 - 1.83), 2 = Katılmıyorum (1.84 - 2.67), 3 = Kısmen katılmıyorum (2.68 - 3.51), 4 = Kısmen katılıyorum (3.52 - 4.35), 5 = Katılıyorum (4.36 - 5.19) ve 6= Kesinlikle katılıyorum (5.20 – 6.00)” olmak üzere 6'lı likert tipi derecelendirilmiştir. Çetin ve Basım'ın (2012) araştırmasında ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değerleri *iyimserlik* için .67, *umut* için .81, *psikolojik dayanıklılık* için .68, *öz yeterlilik* için .85 ve bütünü için .91 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ise boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı *iyimserlik* için .62, *umut* için .76, *psikolojik dayanıklılık* için .71, *öz yeterlilik* için .88 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanımı için izin ise elektronik posta ile alınmıştır. İzinle ilgili yazışmalar EK-A'da verilmiştir.

**Kendini belirleme ölçeği (Güvengenlik).** Katılımcı öğretmenlerinin atılganlık (güvengenlik) düzeylerini belirleyebilmek için Voltan-Acar & Öğretmen (2007) tarafından geliştirilen “*Kendini Belirleme Ölçeği (Güvengenlik)*”

(KBÖ) kullanılmıştır (EK-B).KBÖ, *çekingenlik* boyutunda 17 madde ve *güvengenlik* boyutunda 11 madde olarak toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek altı dereceli likert tipi bir yapıda tasarlanmıştır. Ölçek; “beni hiç anlatmıyor=1” ile “beni çok iyi anlatıyor=6” aralığında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar 28-168 aralığındadır. Bu puanların yükselmesi güvengenlik düzeyinin yükselmesi anlamı içermektedir. Parmaksız (2019) tarafından yapılan araştırmada Boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı *çekingenlik* için .83, *güvengenlik* için .78 ve bütünü için .87 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı *çekingenlik* için .87 ve *güvengenlik* için .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88'tir. Ölçeğin kullanılması amacıyla izin elektronik posta ile alınmıştır. İzinle ilgili yazışmalar EK-A'da verilmiştir.

#### **Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları**

**Veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmaları.** Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için araştırma kapsamında kullanılan “Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği”, “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği” ve “Kendini Belirleme (Güvengenlik)” ölçeklerine ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları çalışma verileri ile hesaplanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

#### *Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere İlişkin Güvenirlik Katsayıları*

Ölçekler	Ölçek ve Boyutları	Güvenirlik Katsayıları
	BFKÖÖ	.757
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	Uyumluluk	.724
	Sorumluluk	.766
	Duygusal Tutarsızlık	.786
	Açıklık	.820
	Dışadönüklük	.802

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	PPSÖ	.913
	İyimserlik	.623
	Psikolojik Dayanıklılık	.708
	Umut	.760
	Özyeterlik	.879
Kendini Belirleme Ölçeği	KBÖ	.875
	Çekingenlik	.867
	Atılganlık	.757

Tablo 4'ten izlenebileceği gibi araştırma kapsamında kullanılan BFKÖÖ'ye ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .757 olarak hesaplanmıştır. BFKÖÖ'nün *Uyumluluk* iç tutarlık katsayısı .724, *sorumluluk* iç tutarlık katsayısı ise .766, *duygusal tutarsızlık* iç tutarlık katsayısı ise .786, *açıklık* iç tutarlık katsayısı .820 ve *dışadönüklük* iç tutarlık katsayısı ise .802 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan PPSÖ'ye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .913 olarak bulunmuştur. PPSÖ'nün *iyimserlik* iç tutarlık katsayısı .623, *psikolojik dayanıklılık* iç tutarlık katsayısı .708, *umut* iç tutarlık katsayısı .760 ve *özyeterlik* iç tutarlık katsayısı ise .879 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan KBÖ'nün tümüne yönelik hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .875 olarak belirlenmiştir. ÖSÖ'nün *çekingenlik* iç tutarlık katsayısı .867 ve *güvengencilik* iç tutarlık katsayısı .757 olarak hesaplanmıştır.

**Veri toplama araçlarının geçerlik çalışmaları.** *Doğrulayıcı faktör analizi* (DFA), literatürde, daha çok *açımlayıcı faktör analizi* çalışmaları sonrasında uygulanan bir yöntem olarak belirtilmektedir (Şimşek, 2007). DFA aynı zamanda bir tür hipotez testi olarak bilinmektedir. Bu hipotezler; araştırmacının kuramsal bilgilere göre belirlediği gözlem değişkenlerinin gizli faktörlerle ve gizli faktörlerin de kendi aralarındaki ilişkilerini göstermektedir (Şencan, 2005). Araştırmada kullanılan ölçeklere ait faktörlerin doğrulanması için Lisrel 8.8 programı ile DFA uygulanmıştır. DFA sonuçlarının ne anlama geldiğini analiz etmede referans

uyum ölçütleri belirlenmiştir (Şimşek, 2007). Tablo 5'te araştırma kapsamında kullanılan bu değerlerin iyi uyum değerleri ve kabul edilebilir sınır değerleri gösterilmiştir. Araştırma bu değerler göz önünde tutularak değerlendirilmiştir.

Tablo 5

*Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler*

Uyum Ölçütleri	İyi Değer	Kabul Edilen Uyum
Ki-kare P değeri	P>.05	-
Ki- kare/sd	<2	<5
RMSEA	<.05	<.08
GFI	>.95	>.90
AGFI	>.95	>.90
CFI	>.95	>.90
NFI	>.95	>.90
RMR	<.05	<.08
SRMR	<.05	<.08

(Şimşek, 2007).

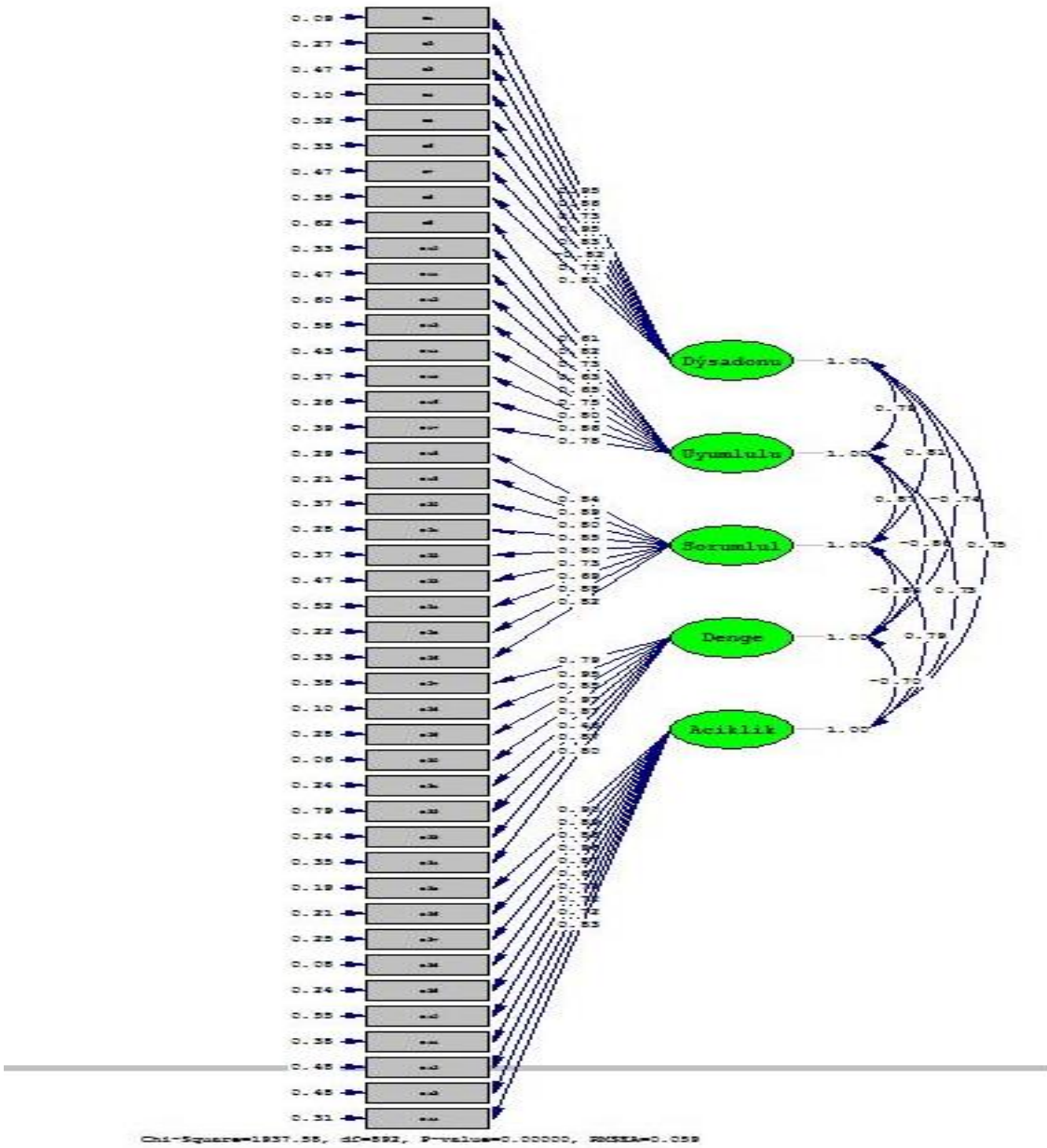
Tablo 5'te DFA sonuçlarını değerlendirirken göz ününde tutulacak referans değerleri verilmiştir. Bu değerlendirmede en çok kullanılan Ki-kare P değeri, RMSEA, GFI ve AGFI'dır. Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait DFA uyum değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

*Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri*

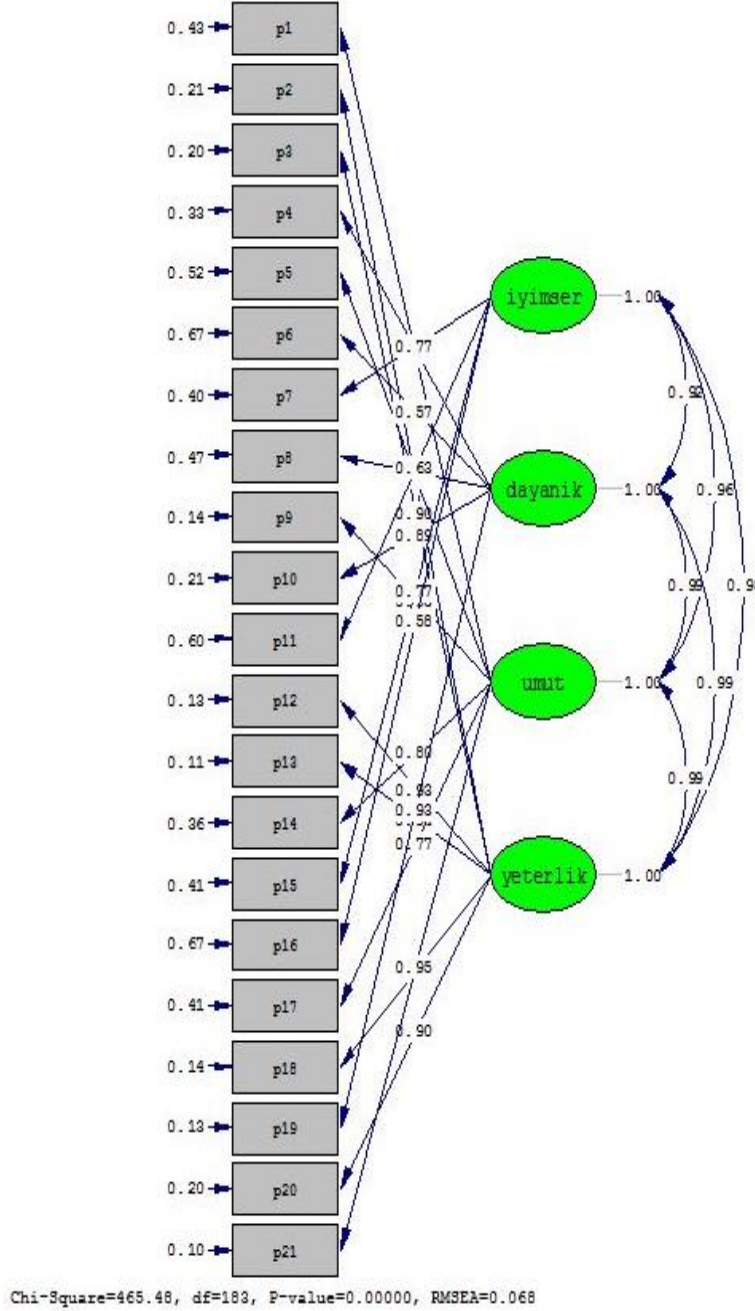
Ölçekler	X <sup>2</sup> /sd	RMSEA	AGFI	NFI	NNFI	CFI	GFI
BFKÖÖ	2.172	0.059	0.92	0.84	0.90	0.90	0.93
PPSÖ	2.543	0.068	0.95	0.90	0.93	0.94	0.96
KBÖ	2.592	0.069	0.92	0.74	0.81	0.82	0.93

Tablo 6'dan izlenebileceği gibi BFKÖÖ'nün DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Araştırmada  $X^2/sd = 2.172$  olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .059, AGFI= .92, NFI= .84, CFI= .90, IFI= .90 ve GFI= .93] olarak hesaplanmıştır. Bu durumda  $X^2/sd$  değeri kullanılmakta ve bu değer 5'den küçük olması, modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir (Kline, 2011; Şimşek, 2007). Şekil 3'te BFKÖÖ'ye ait Path diyagramı gösterilmiştir.



Şekil 3.BFKÖÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli.

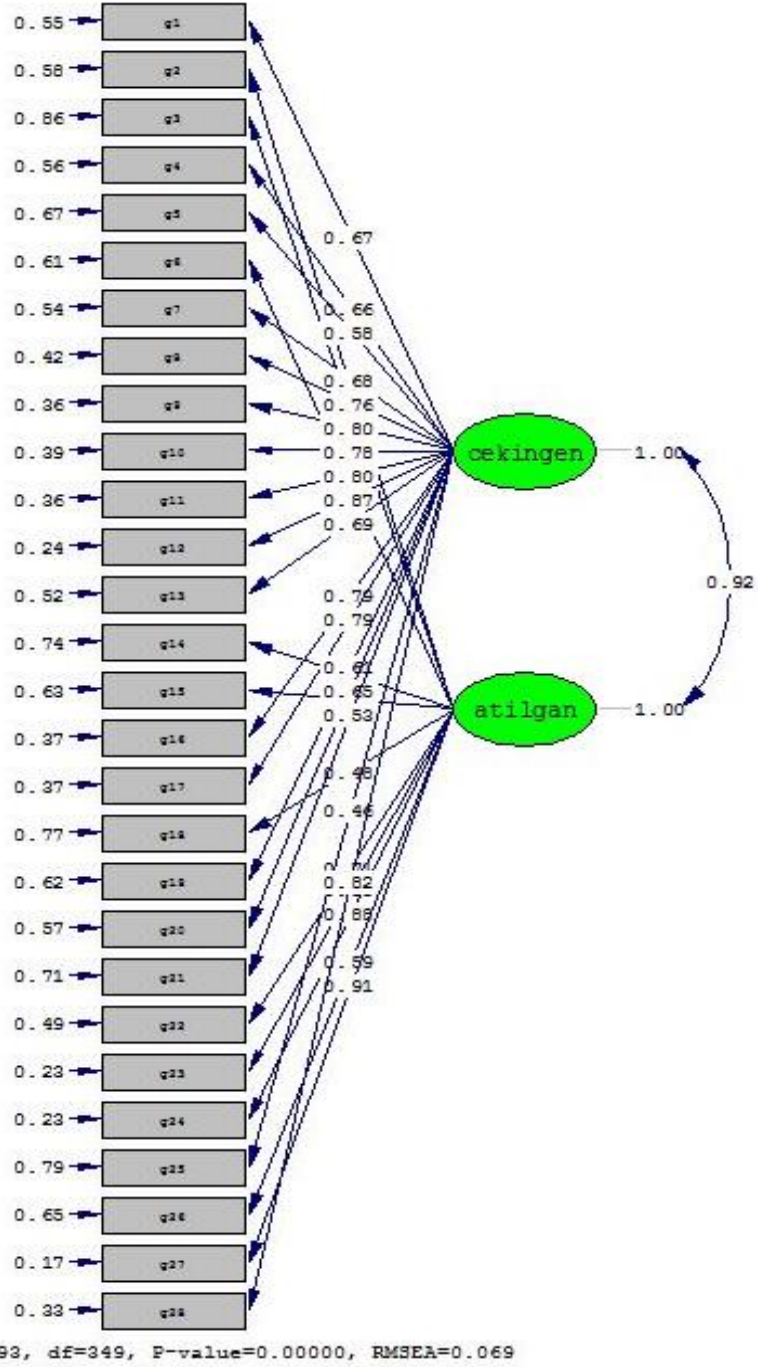
Tablo 6'da PPSÖ'nün DFA ile modelin uyum indeksleri incelenmiş ve  $\chi^2/sd = 2.543$  olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .068, AGFI= .95, NFI= .90, CFI= .94, IFI= .94 ve GFI= .96] olarak hesaplanmıştır. Bu durumda  $\chi^2/sd$  değeri kullanılmakta ve bu değer 5'den küçük olması, modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir (Kline, 2011; Şimşek, 2007). Şekil 4'te PPSÖ'nün DFA sonuçları Path diyagramında gösterilmiştir.



Şekil 4.PPSÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi modeli.



Yine Tablo 6'da KBÖ'nün DFA ile modelin uyum indeksleri incelenmiş ve  $\chi^2/sd = 2.592$  olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA=0.069, AGFI= .92, NFI= .74, CFI= .82, IFI= .82 ve GFI= .93] olarak hesaplanmıştır. Bu durumda  $\chi^2/sd$  değeri kullanılmakta ve bu değer 5'den küçük olması, modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir (Kline, 2011; Şimşek, 2007). Şekil 5'te KBÖ'nün DFA sonuçları Path diyagramında gösterilmiştir.



Şekil 5.KBÖ'nün doğrulayıcı faktör analiz modeli.

Araştırma kullanılan ölçekler için yapılan DFA sonucunda elde edilen değerler kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Tablo 6'da sunulan DFA uyum iyiliği istatistiklerini göz önünde bulundurarak BFKÖÖ'nün beş boyutlu, PPSÖ'nün dört boyutlu ve KBÖ'nün iki boyutlu yapısının analiz sonucunda doğrulandığını söylenebilir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan ölçeklere ait uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiği söylenebilir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler ilk olarak analize uygunluğu yönünden incelenmiştir. Ölçeklerin tam doldurulmaması göz önünde bulundurularak 500 ölçek dağıtılmıştır. Geri dönen veri toplama araçları incelendiği zaman 164 ölçeğin analize uygun olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu ölçekler analiz edilmemiştir. Böylece analizler 336 katılımcıdan dönen veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin parametrik yahut parametrik olmayan (non-parametrik) analiz yöntemlerinden hangileriyle analiz edileceğini belirlemek için verilerin normal dağılım özelliğine bakılmıştır. Normal dağılım özelliği farklı yöntemlerle incelenebilmektedir. Veri setinin üzerinde regresyon analizi yapılmadan önce çok değişkenli istatistiksel varsayımlar ("normallik", "çoklu bağlantı", "uç değerler" ve "model veri uyumu") incelenmiştir. BFKÖÖ, PPSÖ ve KBÖ'nün her bir boyutuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, bu değerlerin -3 ile +3 arasında bir değer olduğu görülmüştür. Tablo 7'de BFKÖÖ, PPSÖ ve KBÖ'nün bütününe ve boyutlarına ilişkin normallik testi değerleri görülmektedir.

Tablo 7

*Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri*

	Ölçek ve boyutları	Çarpıklık (skewness) değerleri	Basıklık (Kurtosis) değerleri
Beş Faktör Kişilik Ölçeği	BFKÖÖ	-.591	.052
	Uyumluluk	-1.105	1.067
	Sorumluluk	-.754	.356
	Duygusal Tutarsızlık	.362	-.148
	Açıklık	-.607	.184
	Dışadönüklük	-.652	.402
Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	PPSÖ	-.472	-.398
	İyimserlik	-.296	-.639
	Psikolojik Dayanıklılık	-.556	.114
	Umut	-.472	-.215
	Özyeterlik	-.699	.157
Kendini Belirleme Ölçeği	KBÖ	-.413	-.249
	Çekingenlik	-.539	.024
	Güvengenlik	-.457	.148

Tablo 7’de BFKÖÖ, PPSÖ ve KBÖ’nün bütününe ve boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına göre verilerin “çarpıklık (skewness)” ve “basıklık (kurtosis)” değerleri .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Çarpıklık ile basıklık katsayıları,  $\pm 3$  sınırları içerisinde kalıyorsa, puanların normal dağılımda olduğu şeklinde yorumlanabilir (Kline, 2011: 62). Bu durumda parametrik testlerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, betimsel istatistiklerden frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapmadan faydalanılarak SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Bununla birlikte iki alt grubu bulunan kategorik değişkenler t testi ile üç yahut daha fazla alt grubu olan kategorik değişkenler ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA ile istatistiksel açıdan tespit edilen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanmasında Pearson Korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek için Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonucunda, VIF, CI, Durbin Watson ve tolerans değerlerinin olması gereken aralıkta olduğu görülmüş ve çoklu bağlantı probleminin olmadığına ulaşılmıştır. Verilerin analizinde. 05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Korelasyon katsayılarının yorumlanması zamanı kullanılan sayısal sınırlara ait bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

*Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sınırlar*

Korelasyon Katsayısı	Değerlendirme
0.00-0.29	Düşük düzeyde ilişki
0.30-0.70	Orta düzeyde ilişki
0.71-1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Kaynak: (Büyüköztürk & diğerleri, 2012)

Tablo 8'den izlenebileceği gibi 0.00 ile 0.29 arasındaki değerler değişkenler arasında düşük düzeyde ilişkiye işaret etmektedir. Bununla beraber 0.30 ile 0.70 arasındaki değerler ise orta düzeyde ilişkiyi göstermektedir. Son olarak 0.71 ile 1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiyi anlatmaktadır (Büyüköztürk & diğerleri, 2012: 92).

## **Bölüm 4**

### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın bu bölümünde Tokat il merkezinde ve ilçelerindeki (Almus, Erbaa, Niksar, Turhal, Zile) resmi ortaokullardaki öğretmenlerin, kişilik özellikleri, PPS ve atılganlık arasındaki ilişkilere dair görüşlerini belirlemek için uygulanan ölçeklerden elde edilmiş verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorum yer almaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sırasıyla aşağıdaki başlıklarda verilmiştir:

1. Kişilik özelliklerine ilişkin bulgular ve yorum,
2. Pozitif psikolojik sermayeye ilişkin bulgular ve yorum,
3. Atılganlığa ilişkin bulgular ve yorum,
4. Kişilik özellikleri, pozitif psikolojik sermaye ve atılganlık arasındaki ilişkilere yönelik bulgular ve yorum,
5. Kişilik özellikleri ile pozitif psikolojik sermayenin, atılganlığı yordamasına ve aracılık etkisine ilişkin bulgular ve yorum.

#### **Beş Faktör Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu kısımda Tokat il merkezinde ve ilçelerindeki (Almus, Erbaa, Niksar, Turhal, Zile) resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, *Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği* ile toplanan verilerin analizleri sonucu ortaya çıkan bulgular ve yorumlar bulunmaktadır.

**Kişilik özellikleri boyutlarına ilişkin bulgular.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar; *dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal tutarsızlık ve açıklıktır.* Tablo 9'da beş faktör kişilik özellikleri maddeleri sıralanmıştır.

Tablo 9

*BeşFaktör KişilikÖzelliklerine AitAritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Dışadönüklük	$\bar{X}$	ss
1. Sosyal, girişken biriyim	4.22	.86
2. Konuşkan biriyim	4.16	.95
3. İddiacı bir kişiliğe sahibim	3.72	1.14
4. Hevesli ve istekli biriyim	4.39	.78
5. Enerji doluyum	4.18	.85
6. İçine kapanık biriyim	2.15	1.25
7. Bazen utangaç ve çekingenim	3.31	1.28
8. Sessiz biriyim	3.52	1.38
Toplam	3.71	.54
Uyumluluk	$\bar{X}$	ss
9. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik biriyim	4.50	.83
10. Başkaları ile işbirliği yapmayı severim	4.52	.73
11. Çıkarıcı değilim yardımseverim	4.66	.65
12. Affedici bir yapıya sahibim	4.40	.86
13. Güven telkin eden biriyim	4.56	.68
14. Başkalarında hata ararım	3.98	1.23
15. Başkaları ile sürekli didişirim(tartışırım)	4.49	.93
16. Başka insanlara karşı soğuk ve mesafeliyim	3.83	1.28
17. Bazen diğer insanlara kaba davranırım	4.19	1.22
Toplam	4.35	.54
Sorumluluk	$\bar{X}$	ss

18. İşimi tam yaparım	4.44	.77
19. Yaptığım işleri verimli yaparım	4.51	.62
20. Plan yapar ve buna sadık kalırım	4.34	.75
21. Güvenilir bir çalışırım	4.69	.56
22. Görevi tamamlanıncaya kadar sebat edebilen biriyim	4.53	.75
23. Dikkatim kolaylıkla dağılır	3.49	1.31
24. Bazen dikkatsiz ve özensiz davranabiliyorum	3.33	1.22
25. Tembel olmaya eğilimliyim	3.97	1.26
26. Dağınık olma eğilimindeyim	3.90	1.25
Toplam	4.13	.58
Duygusal Tutarsızlık	$\bar{X}$	S
27. Endişeli biriyim	2.73	1.34
28. Çoğu zaman gerginim	2.24	1.31
29. Kolayca sinirlenirim	2.43	1.24
30. Bunalımlı, hüzünlü biriyim	2.01	1.24
31. Bazen karamsar olabiliyorum	2.68	1.22
32. Gergin ortamlarda sakin kalabilirim	2.54	1.17
33. Duygusal olarak dengeliyim, kolay kolay keyfim kaçmaz	2.51	1.10
34. Rahatım, stresle kolay baş ederim	2.42	1.05
Toplam	2.45	.78
Açıklık	$\bar{X}$	ss
35. Keşfeden, icat eden(yaratıcı) biriyim	3.79	1.05
36. Orijinal biriyim, yeni görüşler ortaya koyarım	3.96	.93

37. Sanata ve estetik değerlere önem veririm	4.27	.89
38. Hayal gücüm kuvvetlidir	4.29	.87
39. Farklı fikirler üretir ve bunları yansıtmaktan hoşlanırım	4.17	.92
40. Sanat, müzik ve edebiyatta çok donanımlı biriyim	3.42	1.18
41. Etkin ve derin düşünmede maharetliyim	3.92	.96
42. Çok değişik konuları merak ederim	4.13	.93
43. Rutin, tek düze şeyleri yapmayı tercih ederim	3.61	1.28
44. Sanata karşı pek ilgili değilim	3.84	1.27
Toplam	3.94	.64

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre kişilik özellikleri algılarına incelendiğinde; BFKÖÖ boyutları açısından en yüksek puan ortalamasının *uyumluluk* ( $\bar{X}$ = 4.35), en düşük puan ortalamasının *duygusal tutarsızlık* boyutunda ( $\bar{X}$ = 2.45) olduğu görülmektedir. Kişilik özellikleri algılarına yönelik diğer dağılımlara bakıldığında ise, *uyumluluk* boyutunu sırasıyla *sorumluluk* ( $\bar{X}$ = 4.13), "açıklık" ( $\bar{X}$ = 3.94) ve *dışadönüklük* ( $\bar{X}$ = 3.71) boyutunun izlediği görülmektedir. *Uyumluluk* boyutuna ilişkin "Çıkarıcı değilim yardımseverim" ( $\bar{X}$ = 4.66) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, "Başka insanlara karşı soğuk ve mesafeliyim" ( $\bar{X}$ = 3.83) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. *Dışadönüklük* boyutuna ilişkin "Hevesli ve istekli biriyim" ( $\bar{X}$ = 4.39) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, "İçine kapanık biriyim" ( $\bar{X}$ = 2.15) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. *Sorumluluk* boyutuna ilişkin "Güvenilir bir çalışırım" ( $\bar{X}$ = 4.69) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, "Bazen dikkatsiz ve özensiz davranabiliyorum" ( $\bar{X}$ = 3.33) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. *Duygusal tutarsızlık* boyutuna ilişkin "Endişeli biriyim" ( $\bar{X}$ = 2.73) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, "Bunalımlı, hüzünlü biriyim" ( $\bar{X}$ = 2.01) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Son olarak *açıklık* boyutuna ilişkin "Hayal gücüm kuvvetlidir" ( $\bar{X}$ = 4.29) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, "Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da



geciken arkadaşımın yerine derse girerim.” ve “Sanat, müzik ve edebiyatta çok donanımlı biriyim” ( $\bar{X}$ = 3.42) en düşük düzeyde algılanan maddeler olmuştur.

Litaratür incelendiğinde kişilik ile ilgili çalışmalara bakıldığında katılımcılar, en düşük ortalamayı *duygusal tutarsızlık* boyutunda olduğunu belirtmişlerdir (Göksal, 2017; Kubat & Kuruüzüm, 2010; Tekin, 2012). Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile uyumludur. Yine aynı şekilde Göksal (2017), Kalafat (2012) ve Yıldızoğlu (2013) en yüksek ortalamanın *uyumluluk* boyutunda olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar da araştırma bulgusu ile uyumludur.

Araştırma sonucuna göre, ortaokul öğretmenlerinin kişilik özelliklerinden uyumluluk özelliklerinin daha ön planda olduğu ve duygusal tutarsızlık özelliklerini diğer özelliklere göre daha az gösterdikleri görülmektedir. Yani öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *uyumluluk* boyutuna ilişkin görüşlerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde olması buldukları okulda diğer öğretmenler, veliler, okul yönetimi ve diğer çalışanlar ile uyum içerisinde çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Uyumlu olan kişilerin yardımlaşma ve dayanışma konularında daha istekli olacağı bu durumda eğitim ortamında verimliliği arttıracığı söylenebilir. Ayrıca duygusal tutarsızlık boyutunun düşük olması da öğretmenlerin dengeli davranışlar sergilediği, streslerinin ve endişelerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.** Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılığı olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren T-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Kadın n=178		Erkek n=158		t	sd	p
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
	Dışadönüklük	3.72	.53	3.69	.56	.601		.548
	Uyumluluk	4.43	.47	4.26	.59	2.749		.006*
Beş Faktör Kişilik Özellikleri	Sorumluluk	4.21	.57	4.05	.58	2.642	334	.009*
	Duygusal Tutarsızlık	2.48	.76	2.41	.80	.776		.438
	Açıklık	4.00	.64	3.84	.64	1.923		.055

\* $p < .05$

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *dışadönüklük* boyutuna yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(334) = .601$ ,  $p > .05$ ]. Öğretmenlerin *dışadönüklük* boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.72$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3.69$ ) daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Yine Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *duygusal tutarsızlık* boyutuna ilişkin görüşleri de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(334) = .776$ ,  $p > .05$ ]. Öğretmenlerin *duygusal tutarsızlık* boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2.48$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 2.41$ ) daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *açıklık* boyutuna ilişkin görüşleri de cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $t(334) = 1.923$ ,  $p > .05$ ]. Öğretmenlerin *açıklık* boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4.00$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3.84$ ) daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da boyutlara ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde *sorumluluk* boyutunda [ $t(334)=2.642, p < .05$ ] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin *sorumluluk* boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}= 4.21$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}= 4.05$ ) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Yine Tablo 10'da izleneceği gibi öğretmenlerin *uyumluluk* boyutundaki kişilik özelliklerine yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(334)=2.749, p < .05$ ]. Buna göre kadın öğretmenler ( $\bar{X}= 4.43$ ) erkek öğretmenlerle ( $\bar{X}= 4.26$ ) kıyaslamada *uyumluluk* boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

Yapılan birçok araştırmada kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir (Doğar, 2013; Ercan, 2014; Göksal, 2017; Ilgaz-Yıldırım, 2014; Kahveci, 2001; Oktay, 2007). Cinsiyete göre bazı araştırmalar ise anlamlı farklılık olduğunu savunmaktadır (Tatar, 2009; Yıldızoğlu, 2013). Örneğin; Tatar'ın (2009) araştırmasına göre kişilik özelliklerinin alt boyutlarından *girişkenlik, duygusal tutarsızlık ve açıklık* boyutlarında kadınlar; *sakinlik ve uzlaşma* boyutlarında ise erkekler lehine olduğunu belirtmektedir. Tekin (2012) ise araştırmasında *açıklık, dışadönüklük ve geçimlilik* kişilik özelliklerinde erkeklerin, *duygusal tutarsızlık* kişilik özelliğinde ise kadınların ortalamalarını daha yüksek bulmuştur. Yine aynı şekilde Yıldızoğlu (2013), *dışadönüklük ve gelişime açıklık* boyutlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırmaların birçoğunda cinsiyetin anlamlı bir farklılığa sebep olmaması kişiliğin doğuştan geldiği fikrinden kaynaklandığı düşünülebilir (Doğar, 2013).

Kişilik özelliklerinin *uyumluluk* ve *sorumluluk* boyutlarında kadınların ortalamasının yüksek olması Türk örf ve adetlerine göre küçüklüklerinden itibaren aile içerisinde sofraya toplama, bulaşık yıkama gibi küçük sorumlulukların verilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 11'de *beş faktör kişilik özellikleri* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir olup olmadığına yönelik ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 11

*BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Anlamlı fark
Beş Faktör Kişilik Özellikleri	Dışadönüklük	21-26	28	3.52	5-330	1.327	.252	-
		27-31	72	3.80				
		32-36	80	3.65				
		37-41	76	3.71				
		42-46	35	3.76				
		47 ve üstü	45	3.73				
		Toplam	336	3.71				
	Uyumluluk	21-26	28	4.47	5-330	1.568	.169	-
		27-31	72	4.24				
		32-36	80	4.31				
		37-41	76	4.46				
		42-46	35	4.34				
		47 ve üstü	45	4.34				
		Toplam	336	4.35				
	Sorumluluk		21-26	28	4.19	5-330	.503	.774
27-31			72	4.06				
32-36			80	4.20				
37-41			76	4.12				

	42-46	35	4.10				
	47 ve üstü	45	4.13				
	Toplam	336	4.13				
	21-26	28	2.61				
	27-31	72	2.43				
	32-36	80	2.56				
Duygusal Tutarsızlık	37-41	76	2.42	5-330	1.167	.325	-
	42-46	35	2.30				
	47 ve üstü	45	2.31				
	Toplam	336	2.45				
	21-26	28	3.98				
	27-31	72	4.02				
	32-36	80	3.91				
Açıklık	37-41	76	3.93	5-330	.359	.876	-
	42-46	35	3.88				
	47 ve üstü	45	3.92				
	Toplam	336	3.94				

\* $p < .05$

Tablo 11’de anlaşıldığı gibi öğretmenlerin BFKÖÖ’nün *dışadönüklük* [ $F(5-330)=1.327$   $p > .05$ ], *sorumluluk* [ $F(5-330)=.503$   $p > .05$ ], *uyumluluk* [ $F(5-330)=1.568$   $p > .05$ ], *duygusal tutarsızlık* [ $F(5-330)=1.167$   $p > .05$ ] ve *açıklık* [ $F(5-330)=.359$   $p > .05$ ] boyutlarına ilişkin kişilik özellikleri görüşleri, öğretmenlerin

yaşına göre istatistiksel açıdan bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, yaş değişkeninin öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri üzerinde etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Kişilik ile ilgili yapılan birçok çalışmada da yaşın etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaların bazılarında yaşın anlamlı bir etkisinin olduğu (Sevi, 2009; Şeker-Sır, 2016; Terrel, Hill & Nagoshi, 2008) savunulurken bazılarında ise yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığı (Doğar, 2013; Tekin, 2012; Ulucan ve Bahadır, 2011) savunulmaktadır. Kişiliğin alt boyutlarından *dışadönüklük* ile ilgili araştırmalarda yaş değişkeninin etkisinin olmadığı belirtilmektedir (Sevi, 2009; Terrel, Hill & Nagoshi, 2008). Fakat *duygusal tutarsızlık* alt boyutunda katılımcıların yaş ilerledikçe daha düşük puana sahip olduğunu yani dengeli davranışların artış gösterdiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Tunç & Aliyev, 2015; Çelebi & Uğurlu, 2014; Eysenck & Wilson, 2000; Şeker-Sır, 2016). *Sorumluluk* alt boyutunda da yine aynı şekilde yaş değişkeninin etkisi olduğu ve bu etkinin ileri yaşta olanlar lehine olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Çelebi & Uğurlu, 2014; Deniz, 2007; Şeker-Sır, 2016; Uğurlu, 2012).

Mesleki alanların birçoğunda yaş ilerledikçe deneyim süresinin etkisiyle daha olumlu yanların aktif olması beklenilmesine rağmen araştırmaların birçoğunda anlamlı farklılık göstermemesi şaşırtıcı bir sonuçtur. Buna rağmen bu araştırma dahil olmak üzere ortalamalar incelendiğinde yaş ilerledikçe daha olumlu özelliklerin ortalamasının arttığı olumsuz özelliklerin ortalamasının ise azaldığını görmek öğretmenlerin verimliliğini olumlu etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12’de *beş faktör kişilik özellikleri* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına dair ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 12

*BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı fark
Beş Faktör Kişilik Özellikleri	Dışadönüklük	1-5	58	3.71	4- 331	.145	.965	-
		6-10	100	3.68				
		11-15	86	3.71				
		16-20	51	3.72				
		21 ve üstü	41	3.75				
		Toplam	336	3.71				
	Uyumluluk	1-5	58	4.38	4- 331	.512	.727	-
		6-10	100	4.38				
		11-15	86	4.28				
		16-20	51	4.37				
		21 ve üstü	41	4.35				
		Toplam	336	4.35				
	Sorumluluk	1-5	58	4.17	4- 331	.935	.444	-
		6-10	100	4.15				
		11-15	86	4.04				
16-20		51	4.14					
21 ve üstü		41	4.23					
Toplam		336	4.15					

	Toplam	336	4.13				
	1-5	58	2.41				
	6-10	100	2.52				
	11-15	86	2.48				
Duygusal Tutarsızlık	16-20	51	2.49	4-331	1.547	.188	-
	21 ve üstü	41	2.18				
	Toplam	336	2.45				
	1-5	58	4.07				
	6-10	100	3.94				
	11-15	86	3.86				
Açıklık	16-20	51	3.88	4-331	1.206	.308	-
	21 ve üstü	41	4.01				
	Toplam	336	3.94				

Tablo 12’de öğretmenlerin BFKÖÖ’nün *dışadönüklük* [ $F(4-331)=.145$   $p> .05$ ], *sorumluluk* [ $F(4-331)=.935$   $p> .05$ ], *uyumluluk* [ $F(4-331)=.512$   $p> .05$ ], *duygusal tutarsızlık* [ $F(4-331)=1.547$   $p> .05$ ] ve *açıklık* [ $F(4-331)=1.206$   $p> .05$ ] boyutlarına ilişkin kişilik özellikleri görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre istatistiksel açıdan bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin kişilik özellikleri algıları üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Mesleki kıdem in kişilik üzerinde etkisinin olmadığını gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür (Doğar, 2013). Fakat yapılan bazı araştırmalarda da kişilik üzerinde mesleki kıdem in etkisinin bazı alt boyutlarda olduğunu belirten çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Göksal, 2017; Oktay, 2007). Göksal’ın (2017)



çalışmasında kişiliğin alt boyutlarından *dışadönüklük*, *uyumluluk* ve *duygusaltutarsızlık* boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken; *sorumluluk* ve *açıklık* boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık *sorumluluk* boyutunda mesleki kıdemi yüksek olanlar lehine, açıklık boyutunda ise mesleğe yeni başlayanlar ve meslekte 21 yıl ve üzeri çalışanlar lehine olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda mesleki kıdeme göre herhangi bir alt boyutta anlamlı farklılaşmanın olmadığını bulmak şaşırtıcı bir sonuç olmuştur. Çünkü meslekte geçirilen sürenin artması ile birlikte uyumluluğun ve sorumluluk bilincinin artacağı düşünülmekteydi. Farklılığın bulunmaması öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların da uzun yıllar deneyim sahibi olanların da aynı sorumluluk bilinciyle yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13’de *beş faktör kişilik özellikleri* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde branş değişkenine göre farklılık olup olmadığına yönelik ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

*BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Branş	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı fark
Beş Faktör Kişilik Özellikleri	Dışadönüklük	1.Sayısal	110	3.70	3-332	2.016	.111	-
		2.Sözel	127	3.66				
		3.Sanatsal ve spor	41	3.90				
		4.Diğer	58	3.68				
		Toplam	336	3.71				
Uyumluluk	Uyumluluk	1.Sayısal	110	4.29	3-332	.825	.481	-
		2.Sözel	127	4.37				
		3.Sanatsal	41	4.33				

	ve spor							
	4.Diğer	58	4.43					
	Toplam	336	4.35					
	1.Sayısal	110	4.15					
	2.Sözel	127	4.18					
Sorumluluk	3.Sanatsal ve spor	41	4.05	3-332	.827	.480	-	
	4.Diğer	58	4.06					
	Toplam	336	4.13					
	1.Sayısal	110	2.47					
	2.Sözel	127	2.47					
Duygusal Tutarsızlık	3.Sanatsal ve spor	41	2.29	3-332	.597	.617	-	
	4.Diğer	58	2.47					
	Toplam	336	2.44					
	1.Sayısal	110	3.87					
	2.Sözel	127	3.96					(1-3)
Açıklık	3.Sanatsal ve spor	41	4.24	3-332	4.371	.005*		(2-3)
	4.Diğer	58	3.82					(4-3)
	Toplam	336	3.94					

\* $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre *dışadönüklük* [ $F(3-332)=2.016, p > .05$ ], *uyumluluk* [ $F(3-332)=.825, p > .05$ ], *sorumluluk* [ $F(3-332)=.827, p > .05$ ] ve *duygusal tutarsızlık* [ $F(3-332)=.597, p > .05$ ] boyutlarında farkın anlamlı

olmadığı görülmektedir. Fakat *açıklık* boyutunda farkın anlamlı olduğu görülmektedir [ $F(3-332)= 4.371, p <.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan LSD testi sonuçlarına göre, branşı sayısal ( $\bar{X}= 3.87$ ), sözel ( $\bar{X}= 3.96$ ) ve diğer ( $\bar{X}= 3.82$ ) olan öğretmenlerin branşı sanatsal ve spor ( $\bar{X}= 4,24$ ) olan öğretmenlerden düşük olduğu görülmektedir. Yani *açıklık* boyutunda, sanatsal ve spor branşlarındaki öğretmenlerinin puanlarının sayısal, sözel ve diğer branşlardaki öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Sanat ve sporun düşünme becerisini ve yaratıcılığı geliştirdiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kırıçoğlu, 2002; Rostan, 2010; Ülger, 2015). Bu sebepten dolayı sanatsal ve spor alanları öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin *açıklık* boyutunda sayısal, sözel ve diğer branşlardaki öğretmenlere göre yüksek ortalamaya sahip olması şaşırtıcı bir sonuç olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 14'te BFKÖÖ'nün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde eğitim durumu değişkeni açısından fark olup olmadığına dair T-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

*BFKÖÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Lisans		Lisansüstü		t	sd	p
		n=297		n=39				
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
	Dışadönükülük	3.69	.55	3.85	.52	-1.749		.081
Beş Faktör Kişilik Özellikleri	Uyumluluk	4.34	.55	4.41	.47	-.786		.432
	Sorumluluk	4.12	.59	4.21	.55	-.885	334	.377
	Duygusal Tutarsızlık	2.46	.78	2.37	.75	.629		.530
	Açıklık	3.90	.65	4.24	.50	-3.116		.002*

\*p <.05

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğretmenlerin BFKÖÖ'nün *dışadönüklük* [ $t(334)=-1.749, p> .05$ ], *sorumluluk* [ $t(334)=-.885, p> .05$ ], *uyumluluk* [ $t(334)=-.786, p> .05$ ] ve *duygusal tutarsızlık* [ $t(334)=.629, p> .05$ ] boyutlarına ilişkin kişilik özellikleri ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan bir farklılık göstermemektedir.

Yine Tablo 14'e bakıldığında öğretmenlerin görüşlerinde BFKÖÖ'nün *açıklık* boyutunda eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir [ $t(334)=-3.116, p< .05$ ]. Öğretmenlerin açıklık boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman lisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.90$ ) lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden ( $\bar{X}= 4.24$ ) daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Eğitim durumunun kişilik üzerinde etkisinin olup olmadığını inceleyen araştırmalarda bazı alt boyutlarda anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Örneğin; Oktay (2007) ve Göksal (2017) araştırmalarında kişiliğin *sorumluluk* alt boyutunda ön lisans mezunlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Doğan (2013), *dışadönüklük* alt boyutunda yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek ortalaması olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda kişilik özelliklerinin *açıklık* boyutunda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalamasının yüksek olma nedeni eğitim sürelerinin uzaması ve lisansüstü eğitimleri sırasında eğitim ile ilgili daha fazla kaynak taramalarından dolayı daha fazla eğitim ile ilgili düşünceleri ve dolayısıyla fikirlerinin daha fazla gelişmesi olduğu söylenebilir.

### **Pozitif Psikolojik Sermayeye İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu kısmında Tokat il merkezinde ve ilçelerindeki (Almus, Erbaa, Niksar, Turhal, Zile) resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, *Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği* aracılığıyla toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgular ve yorumlar bulunmaktadır.

**Pozitif psikolojik sermaye boyutlarına ilişkin bulgular.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin PPS'ye ait görüşleri dört boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar; *iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlik*dir. Tablo 15'te pozitif psikolojik sermaye maddeleri sıralanmıştır.

Tablo 15

*Pozitif Psikolojik Sermayeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri*

	$\bar{X}$	ss
İyimserlik		
7. İşimde benim için belirsizlikler olduğunda, her zaman en iyisini isterim.	5.17	.85
11. İşimle ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürüm.	4.74	1.06
15. İşimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir.	4.70	1.19
16. İşime “her şeyde bir hayır vardır” şeklinde yaklaşıyorum.	4.74	1.24
Toplam	4.37	.99
Psikolojik Dayanıklılık	$\bar{X}$	ss
4. Daha önceleri zorluklar yaşadığım için, işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.	5.20	.84
6. Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakin bir şekilde hallederim.	4.59	1.07
8. Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim.	5.32	.82
10. İşimde birçok şeyi halledebileceğimi hissediyorum.	5.30	.72
19. İşimdeki zorlukları genellikle bir şekilde hallederim	5.16	.78
Toplam	5.11	.58
Umut	$\bar{X}$	ss
1. Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarımı yerine getiriyorum.	4.82	1.11
5. Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır.	5.52	.68
9. Eğer çalışırken kendimi bir tıkanıklık içinde bulursam, bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.	5.26	.77
14. Şu anda, işimde kendimi çok başarılı olarak görüyorum.	4.94	.84
17. Şu anda iş amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum.	4.93	.94
21. Mevcut iş amaçlarıma ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.	5.21	.77

Toplam	5.11	.58
Öz Yeterlik	$\bar{X}$	SS
2. Bir grup iş arkadaşşıma bir bilgi sunarken kendime güvenirim	5.27	.78
3. Çalışma alanımda, hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim.	5.34	.79
12. Yönetimin katıldığı toplantılarda kendi çalışma alanımı açıklarken kendime güvenirim.	5.18	.77
13. Uzun dönemli bir probleme çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim.	5.15	.77
18. Kurumun stratejisi konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim.	5.03	.85
20. Kurumun dışındaki kişilerle problemleri tartışmak için temas kurarken kendime güvenirim.	5.06	.91
Toplam	5.17	.65

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre PPSÖ boyutları açısından en yüksek puan ortalaması, *öz yeterlik* boyutunda ( $\bar{X}= 5.17$ ) olurken, en düşük puan ortalamasınının *iyimserlik* boyutunda ( $\bar{X}= 4.37$ ) olduğu görülmektedir. PPS algılarına yönelik diğer dağılımlara bakıldığında ise, *öz yeterlik* boyutunu *umut* ( $\bar{X}= 5.11$ ) ve *psikolojik dayanıklılık* ( $\bar{X}= 5.11$ ) boyutunun aynı ortalama ile izlediği görülmektedir. *Öz yeterlik* boyutuna ilişkin "Çalışma alanımda, hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim." ( $\bar{X}= 5.37$ ) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, "Kurumun stratejisi konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim." ( $\bar{X}= 5.03$ ) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. *Psikolojik dayanıklılık* boyutuna ilişkin "Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim." ( $\bar{X}= 5.32$ ) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, "Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakin bir şekilde hallederim." ( $\bar{X}= 4.59$ ) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. *İyimserlik* boyutuna ilişkin "İşimde benim için belirsizlikler olduğunda, her zaman en iyisini isterim." ( $\bar{X}= 5.17$ ) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, "İşimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir." ( $\bar{X}= 4.70$ ) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Son olarak

umut boyutuna ilişkin “Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır.” ( $\bar{X}$ = 5.52) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarımı yerine getiriyorum.” ( $\bar{X}$ = 4.82) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur.

Aslan’ın (2017) araştırmasında katılımcıların PPSÖ’nün toplam puan ortalamasının “tamamen katılıyorum” düzeyinde ( $\bar{X}$ = 4.30) ve *iyimserlik* boyutunun ortalamasının en düşük olduğunu belirtmiştir. Büyükgöze (2014) ise yapmış olduğu yüksek lisans tezinde PPS’nin *öz yeterlik* boyutunun en yüksek, *iyimserlik* boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile uyumludur. Yine PPS ile ilgili birçok araştırma da öğretmenlerin PPS’ye yönelik görüşlerin ortalamasının yüksek olduğu saptanmıştır (Abbas, Raja, Darr & Bouckenoghe, 2012; Avey, 2014; Avey, Luthans & Jensen, 2009; Baron, Franklin & Hmieleski, 2013; Bergheim, Eid, Hystad, Nielsen, Mearns, Larsson & Luthans, 2013; Boamah & Laschinger, 2014; Erkuş & Afacan-Fındıklı, 2013; Keser, 2013; Li & He, 2011; Tösten, 2015).

Öğretmenlerin PPS’ye ilişkin görüşlerinin genel olarak bütün boyutlarda yüksek olması onların olumsuz durumları yok saymadan olumlu durumlara odaklandıkları ve öğrenci başarısı için pozitif arayış içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Okullarda işler kötüye gittiği zaman bu durumdan etkilenmeyip okulun başarısını yükseltmek için nelerin yapılabileceği de PPS’si yüksek öğretmenlerden beklenilmektedir. Bu sebeple PPS ortalamasının yüksek olması örgüt başarısını da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

**Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeye ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.** Öğretmenlerin PPS’ye ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre olup olmadığını belirten T-testi değerleri Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16

*PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Kadın n=178		Erkek n=158		t	sd	p
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
	İyimserlik	4.55	.92	4.17	1.05	.3.507		.001*
Pozitif Psikolojik Sermaye	Psikolojik Dayanıklılık	5.09	.58	5.15	.58	-.952	334	.342
	Umut	5.10	.60	5.13	.57	-.448		.654
	Öz yeterlik	5.14	.66	5.21	.63	-1.031		.303

\* $p < .05$

Tablo 16'da öğretmenlerin PPSÖ'nün *psikolojik dayanıklılık* [ $t(334) = -.952$ ,  $p > .05$ ], *umut* [ $t(334) = -.448$ ,  $p > .05$ ] ve *öz yeterlik* [ $t(334) = -1.031$ ,  $p > .05$ ] boyutlarına yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Fakat ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin *psikolojik dayanıklılık* boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamasının kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 5.09$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 5.15$ ) daha düşük puan olduğu görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin *umut* boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 5.10$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 5.13$ ) daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Son olarak *öz yeterlik* boyutuna bakıldığında kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 5.14$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 5.21$ ) daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 16'da alt faktörlere ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde *iyimserlik* boyutunda [ $t(334) = 3.507$ ,  $p < .05$ ] cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin *iyimserlik* boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4.55$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 4.17$ ) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.



Yapılan bazı çalışmalarda PPS'nin boyutlarından *özyeterlik* boyutu bazı araştırmalarda kadınlar lehine (Coladarci & Breton, 1997), bazı araştırmalarda erkekler lehine (Say, 2005) farklılaşırken, bazı araştırmalarda (Coşkun & Ilgar, 2004; Hackett, 1997) ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu farklı sonuçların çıkma sebebi ülkelerde ki kadın ve erkek rollerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde Luthans & diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada PPS'nin boyutlarından sadece *umut* boyutu ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Norman & diğerleri (2010) Amerika'da yürüttükleri çalışmada da yine Luthans ve diğerlerinin (2005) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına benzer şekilde cinsiyet ile PPS arasında bir ilişki bulunmuşlardır. Bu ilişkinin kadınlar lehine olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların aksine Abbas & Raja (2015) ve Cheung, Tang & Tang (2011: 348) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda PPS ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Türkiye'de öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bazı çalışmalarda ise genel PPS düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (Aslan, 2017; Berberoğlu, 2013; Çınar, 2011; Sünkür, 2014; Tösten, 2015). Fakat pozitif psikolojik sermayenin alt boyutları incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha umutlu, dayanıklı ve özyeterlik sahibi, kadın öğretmenlerinse daha iyimser olduğu sonucuna varılmıştır (Sünkür, 2014).

Araştırma sonucunda PPS'nin *iyimserlik* boyutunda kadın öğretmenler lehine bir sonucun çıkması; kadınların erkeklere göre hayata daha iyimser baktıkları, daha gerçekçi amaçlar belirledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17'de *pozitif psikolojik sermaye* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde yaş değişkenine göre farklılık olup olmadığına dair ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 17

*PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Yaş	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı fark
Pozitif		1.21-26	28	4.79	5-330	2.75	.02*	(1-6)

Psikolojik Sermaye	İyimserlik	2. 27-31	72	4.40				
		3. 32-36	80	4.48				
		4. 37-41	76	4.27				
		5. 42-46	35	4.45				
		6. 47 ve üstü	45	3.99				
		Toplam	336	4.37				
		21-26	28	5.13				
Psikolojik Dayanıklılık		27-31	72	5.08				
		32-36	80	5.06				
		37-41	76	5.14	5-330	.397	.85	-
		42-46	35	5.18				
		47 ve üstü	45	5.16				
		Toplam	336	5.11				
		21-26	28	5.11				
Umut		27-31	72	5.08				
		32-36	80	5.11				
		37-41	76	5.09	5-330	.286	.92	-
		42-46	35	5.13				
		47 ve üstü	45	5.20				
		Toplam	336	5.11				
		21-26	28	5.13				
Öz Yeterlik		27-31	72	5.12	5-330	.226	.95	-

---

32-36	80	5.16
37-41	76	5.21
42-46	35	5.17
47 ve üstü	45	5.22
Toplam	336	5.17

---

\* $p < .05$

Tablo 17’de incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre PPSÖ’nün *psikolojik dayanıklılık* [ $F(5-330)=.397$   $p > .05$ ], *umut* [ $F(5-330)=.286$   $p > .05$ ] ve *öz yeterlik* [ $F(5-330)=.226$   $p > .05$ ] boyutlarında yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Fakat *iyimserlik* boyutunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [ $F(5-330)= 2.75$ ,  $p < .05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, yaşı 21-26 aralığında ( $\bar{X}= 4.79$ ) olan öğretmenlerin yaşı 47 ve üstü ( $\bar{X}= 4,39$ ) olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Yani *iyimserlik* boyutunda, 21-26 yaş aralığındaki öğretmenlerin puanlarının 47 ve üstü yaşında olan öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Aslan (2017) tarafından yapılmış çalışmada da katılımcıların görüşlerinin yaş değişkeninde *iyimserlik* boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aslan’ın (2017) araştırmasında, *iyimserlik* boyutunda ortalamalara bakıldığında 22-27 yaş aralığında olan katılımcıların görüşlerinin yaşı 33 ve üstü olan katılımcılara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın bulguları ile uyumludur. Yine araştırmalar incelendiğinde Berberoğlu (2013), McMurray & diğerleri (2010), Norman & diğerleri (2010), Polatçı (2011) ve Tösten (2015) öğretmenlerin PPS’ye yönelik görüşlerinde yaş değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda (Norman & diğerleri, 2010; McMurray, Pirola-Merlo, Saroos & Islam, 2010) 46 ve üzerinde yaş grubunda olan öğretmenlerin, diğer yaş

grubundaki öğretmenlere göre daha umutlu, dayanıklı ve özyeterlik sahibi olduğu fakat iyimserlik boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmaların aksine Abbas & Raja (2015), Avey, Luthans, Smith & Palmer (2010) ve Sünkür (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda PPS ile yaş arasında anlamlı ilişki bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre 21-26 yaş aralığındaki öğretmenlerin 47 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerden daha iyimser olması, daha hayatın çok başında oldukları için hayata pozitif bakmalarından ve geleceğe dahil çok daha fazla hayallerinin olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 18'de *pozitif psikolojik sermaye* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığına dair ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 18

*PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı fark	
Pozitif Psikolojik Sermaye	İyimserlik	1.1-5	58	4.73	4-331	2.805	.03*		
		2. 6-10	100	4.39				(1-2)	
		3. 11-15	86	4.31				(1-3)	
		4. 16-20	51	4.17				(1-4)	
		5. 21 ve üstü	41	4.20				(1-5)	
		Toplam	336	4.37					
	Psikolojik Dayanıklılık		1-5	58	5.10	4-331	1.327	.26	
			6-10	100	5.14				-
			11-15	86	5.03				
			16-20	51	5.09				

	21 ve üstü	41	5.27				
	Toplam	336	5.11				
	1-5	58	5.10				
	6-10	100	5.15				
	11-15	86	5.00				
Umut	16-20	51	5.12	4-331	1.937	.10	-
	21 ve üstü	41	5.30				
	Toplam	336	5.11				
	1-5	58	5.14				
	6-10	100	5.17				
	11-15	86	5.10				
Öz Yeterlik	16-20	51	5.22	4-331	.705	.59	-
	21 ve üstü	41	5.29				
	Toplam	336	5.17				

\* $p < .05$

Tablo 18’de görüldüğü üzere öğretmenlerin PPS’nin *psikolojik dayanıklılık* [ $F(4-331)=1.327$   $p > .05$ ], *umut* [ $F(4-331)=1.937$   $p > .05$ ] ve *öz yeterlik* [ $F(4-331)=.705$   $p > .05$ ] boyutlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yine Tablo 18’de görüldüğü üzere *iyimserlik* boyutunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [ $F(4-331)= 2.805$ ,  $p < .05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bilmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında ( $\bar{X}= 4.73$ ) olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında ( $\bar{X}=$

4.39) olan, 11-15 yıl arasında ( $\bar{X}= 4.31$ ) olan, 16-20 yıl arasında ( $\bar{X}= 4.17$ ) olan ve 21 yıl ve üstünde ( $\bar{X}= 4.20$ ) olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Yani *iyimserlik* boyutunda, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin puanlarının meslekte daha uzun yıllar geçiren öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum meslekte yeni olan öğretmenlerin daha idealist olmaları ve hayallerinin daha çok olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan araştırmaların bazılarında da PPS'ye yönelik öğretmen görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark olmadığı belirtilmektedir (Aslan, 2017; Büyükgöze, 2014; Cheung, Tang & Tang, 2011). Fakat bazı araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin PPS'ye yönelik görüşlerinde mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Berberoğlu, 2013; Polatçı, 2011; Tösten, 2015). Sünkür'ün (2014) Türkiye'de öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında ise 21 yıl ve üstünde mesleki kıdemi olan öğretmenlerin daha dayanıklı, umutlu, öz yeterlik sahibi ve iyimser olduğunu saptamıştır.

Tablo 19'da *pozitif psikolojik sermaye* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde branş değişkenine göre farklılık olup olmadığına dair ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 19

*PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Branş	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı fark
Pozitif Psikolojik Sermaye	İyimserlik	1.Sayısal	110	4.30	3-332	1.240	.30	-
		2.Sözel	127	4.35				
		3.Sanatsal ve spor	41	4.65				
		4.Diğer	58	4.37				
		Toplam	336	4.37				
		1.Sayısal	110	5.18	3-	2.496	.05*	(3-4)

Psikolojik Dayanıklılık	2.Sözel	127	5.09	332			
	3.Sanatsal ve spor	41	5.23				
	4.Diğer	58	4.96				
	Toplam	336	5.11				
Umut	1.Sayısal	110	5.18				
	2.Sözel	127	5.13				
	3.Sanatsal ve spor	41	5.15	3-332	2.370	.04*	(1-4)
	4.Diğer	58	4.94				
Öz Yeterlik	Toplam	336	5.11				
	1.Sayısal	110	5.27				
	2.Sözel	127	5.12				
	3.Sanatsal ve spor	41	5.25	3-332	1.952	.12	-
	4.Diğer	58	5.05				
	Toplam	336	5.17				

\*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin PPS'ye ilişkin algılarının branş değişkenine göre durumunu belirlemek için yapılan ANOVA sonucunda *iyimserlik* [ $F(3-332)= 1.240, p >.05$ ] ve *öz yeterlik* [ $F(3-332)= 1.952, p >.05$ ] boyutlarında aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 19'a bakıldığında branş değişkenine göre *psikolojik dayanıklılık* boyutunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [ $F(3-332)= 2.496, p <.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bilmek için yapılan LSD testi

sonuçlarına göre, branşı sanatsal ve spor ( $\bar{X}= 5.23$ ) olan öğretmenlerin branşı diğer ( $\bar{X}= 4,96$ ) olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı şekilde Tablo 19'a bakıldığında *umut* boyutunda da aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [ $F(3-332)= 2.370$ ,  $p <.05$ ]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, branşı sayısal ( $\bar{X}= 5.18$ ) olan öğretmenlerin ortalamasının diğer branşlardaki ( $\bar{X}= 4,94$ ) öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmaların bazılarında da PPS'ye yönelik öğretmen görüşlerinde branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir (Aslan, 2017; Sünkür, 2014).

Tablo 20'de PPSÖ'nün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde eğitim durumu değişkeni açısından farklılık olup olmadığına dair T-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

*PPSÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Lisans		Lisansüstü		t	sd	P
		n=297		n=39				
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
	İyimserlik	4.37	.99	4.37	1.02	.002		.10
Pozitif Psikolojik	Psikolojik Dayanıklılık	5.10	.58	5.24	.59	-1.39	334	.17
Sermaye	Umut	5.10	.58	5.23	.59	-1.32		.19
	Öz Yeterlik	5.15	.65	5.34	.63	-1.75		.08

Tablo 20'de öğretmenlerin PPS'nin *iyimserlik* [ $t(334)=.002$ ,  $p > .05$ ], *psikolojik dayanıklılık* [ $t(334)=-1.39$ ,  $p > .05$ ], *umut* [ $t(334)=-1.32$ ,  $p > .05$ ] ve *öz yeterlik* [ $t(334)=-1.75$ ,  $p > .05$ ] boyutlarına ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.



Farkların anlamlı çıkmamasının nedeni veri dağılımının homojen olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Aslan (2017) tarafından yapılmış çalışma bulgularında öğretmenlerin PPS'ye yönelik toplam puanlarının eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği fakat *iyimserlik* boyutunda lisans mezunlarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre daha iyimser olduğu saptanmıştır. Sünkür (2014) çalışmasında ön lisans mezunu olanların, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha dayanıklı, umutlu, özyeterlikli ve iyimser olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da vardır. Örneğin; Avey, Luthans, Smith & Palmer (2010), Erkmen & Esen (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda *pozitif psikolojik sermaye* ile eğitim durumu arasında herhangi bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir.

### **Atılganlığa İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bu kısmında Tokat il merkezinde ve ilçelerindeki (Almus, Erbaa, Niksar, Turhal, Zile) resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, *Kendini Belirleme Ölçeği* aracılığıyla toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgular ve yorumlar bulunmaktadır.

**Kendini Belirleme (Atılganlık) boyutlarına ilişkin bulgular.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin atılganlığa ilişkin görüşleri iki boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar; *çekingenlik* ve *atılganlıktır*. Tablo 21'de atılganlık maddeleri sıralanmıştır.

Tablo 21

#### *Atılganlığa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri*

Çekingenlik	$\bar{X}$	ss
1. Sıkılğanlığım yüzünden karşı cinse herhangi bir öneride bulunamıyor ya da onların önerilerini kabul edemiyorum.	4.94	1.39
4. İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse, "hayır", demekte güçlük çekerim.	4.36	1.68
5. Doğrusunu isterseniz, insanlar beni kullanır.	4.78	1.36
7. Karşı cinsten çekici birine çoğu kez ne söyleyeceğimi bilmem.	4.49	1.54

---

8. Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim.	4.49	1.64
9. Benim tanıdığım, ama birbirini tanımayan iki kişiyi tanıştırmada güçlük yaşarım.	4.95	1.39
10. Satın aldığım şeyleri iade etmekten çekinirim.	4.75	1.57
11. Beni rahatsız eden saygın bir yakınımın rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı ondan saklarım.	4.16	1.60
12. Aptalca görünürüm korkusuyla soru sormaktan kaçınırım.	4.95	1.39
13. Satıcılarla pazarlık etmekten kaçınırım.	4.35	1.60
16. Çoğunlukla 'hayır', demekte güçlük çekerim.	4.07	1.67
17. Duygularımı anında açıklamaktansa biriktirmeyi yeğlerim.	3.64	1.66
19. "Benim için fark etmez", cümlesini çok kullanırım.	3.55	1.57
20. Arkadaşarımla, sinemaya ya da vb. gibi yerlere giderken filmi yada oyunu onlar seçer, ben uyarım.	4.08	1.41
21. Övüldüğümde bazen ne diyeceğimi bilmem.	3.37	1.61
25. Hiçbir şey söylemediğim zamanlar olur.	2.93	1.51
28. Diğerleriyle konuşurken sesimin yeterince duyulmadığının farkındayım.	4.66	1.55
Toplam	4.27	.87
Atılganlık	$\bar{X}$	ss
2. Bir lokantada istediğime göre yemek gelmezse, garsona bunu nazikçe ifade ederim.	5.01	1.20
3. Başkalarının beni kıldığını fark ettiğim halde, onları incitmeden kıldığımı ifade ederim.	4.49	1.35
6. Yeni tanıştığım insanlarla yabancılarla rahatça konuşurum.	4.48	1.35
14. Duygularımı ifade ederken açık ve samimiyimdir.	5.02	1.33
15. Biri benim hakkımda uygun olmayan bir biçimde konuşursa, hemen o kişiye nezaket çerçevesinde kendimi ifade ederim.	4.76	1.33

---

18. Kötü bir hizmet verildiğinde uygun bir dil kullanarak şikayetçi olurum.	4.48	1.44
22. Tiyatro, sinema gibi topluluklarda iki kişi yüksek sesle konuşursa, onlara susmalarını yada konuşmalarına başka bir yerde devam etmelerini nazikçe söylerim.	3.97	1.51
23. Sırada öne geçen birine yaptığının yanlış olduğunu uygun bir dille ifade ederim.	4.55	1.31
24. Rahatlıkla fikrimi ifade ederim.	4.90	1.10
26. Hak ettiklerinde diğerlerini rahatlıkla överim.	5.15	1.01
27. Konuşurken diğerleriyle göz göze gelmekten kaçınırım.	4.56	1.58
Toplam	4.67	.72

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre kendini belirleme ölçeğine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; KBÖ boyutları açısından *atılganlık* boyutunun ortalamasının ( $\bar{X}$  = 4.67), *çekingenlik* boyutunun ortalamasından ( $\bar{X}$  = 4.27) yüksek olduğu görülmektedir. *Atılganlık* boyutuna ilişkin “Hak ettiklerinde diğerlerini rahatlıkla överim.” ( $\bar{X}$  = 5.15) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Yeni tanıştığım insanlarla yada yabancılarla rahatça konuşurum.” ve “Kötü bir hizmet verildiğinde uygun bir dil kullanarak şikayetçi olurum.” ( $\bar{X}$  = 4.48) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. *Çekingenlik* boyutuna ilişkin “Benim tanıdığım, ama birbirini tanımayan iki kişiyi tanıştırmada güçlük yaşarım.” ve “Aptalca görünürüm korkusuyla soru sormaktan kaçınırım.” ( $\bar{X}$  = 4.95) en yüksek düzeyde algılanan madde olurken, “Hiçbir şey söylemediğim zamanlar olur.” ( $\bar{X}$  = 2.93) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur.

Öğretmenlerin *atılganlık* düzeylerin yüksek olması onların okul içerisinde kendilerini doğru ve net bir şekilde ifade ettiklerini, istemedikleri durumlarla karşılaştıklarında uygun tepkiler verdiklerini, öğrencilerin yararı için yeni fikirler bulduklarını ve bu fikirleri hayata geçirmenin yollarını aradıkları şeklinde yorumlanabilir. Formel örgütler olan okullarda öğretmenlerin atılğan davranışlarının yeterli düzeyde olması hem öğretmenlere hem de çalıştıkları kuruma büyük katkılar sağlayabilir.

Literatüre bakıldığında Kul & Gebedek (2015) tarafından Bartın ve Zonguldak illerindeki beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapmış oldukları çalışmada Rathus Atılganlık envanterine göre öğretmenlerin *atılganlık* düzeylerini orta seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Rathus envanterine göre *atılganlık* düzeyinin orta seviyede olduğunu gösteren başka çalışmalar da mevcuttur (Göçer, 2018; Gündoğdu & diğerleri, 2016; Kırgil, 2015; Onur, 2006; Öztürk & diğerleri, 2008; Yalçın & diğerleri, 2015).

**Öğretmenlerin atılganlığa ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.** Öğretmenlerin atılganlığa ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, branş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farkın olup olmadığını gösteren T-testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

*Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Kadın n=178		Erkek n=158		t	sd	p
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
Kendini	Çekingenlik	4.33	.81	4.19	.93	1.369	334	.168
Belirleme	Atılganlık	4.80	.65	4.53	.76	3.548		.000*

\* $p < .05$

Tablo 22'de öğretmenlerin atılganlıklarının *çekingenlik* boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [ $t(334) = 1.369$ ,  $p > .05$ ]. Fakat ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin çekingenlik boyutunda kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 4.33$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 4.19$ ) daha düşük puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Yine Tablo 22'de öğretmenlerin atılganlıklarının *atılganlık* boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir [ $t(334) = 3.548$ ,  $p < .05$ ]. Öğretmenlerin *atılganlık* boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması

incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}= 4.80$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}= 4.53$ ) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Bazı çalışmalar da bu çalışma gibi cinsiyetin atılganlık davranışı gösterme düzeyinde etkisi olduğunu belirtmektedir (Akıncı, 2006; Gökalan, 2000; Karataş & Tabak, 2009; Menteş, 2007; Tan, 2006; Uğurluoğlu, 1996). Ayrıca Türedi (2015) tarafından resmi ve özel okulda çalışan öğretmenlerin atılganlık düzeylerinin incelendiği araştırmada cinsiyete göre farklılığın olduğu belirlenmiş ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilmiştir. Fakat araştırmaların birçoğu cinsiyete göre atılganlık davranışlarında herhangi bir farklılık olmadığını savunmaktadır (Adana, Aktaş, Erdağı, Eliş, Alkan & Uluman; 2009; Alagül, 2004; Aydın, 1991; Dinçyürek, Çağlar & Birol, 2010; Gacar, 2011; Güven, 2010; Kırgil, 2015; Özbülak, Aypay & Aypay, 2011; Öztürk, 2009; Pamuk, 2013; Parmaksız, 2019; Rezayat & Dehghan, 2014; Şenol, Akyol & Can-Yaşar, 2018; Tegin, 1990; Toraman, 2009; Twenge, 2001; Uzuntarla, Uğrak & Cihangiroğlu, 2016; Zengin, 2017).

Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin, atılganlık alt boyutunda farklı düzeylerde çıkmasının nedeni toplumun cinsiyete yüklediği rol ve sorumluklardan kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü tarih boyunca kadına yüklenen misyon ile erkeğe yüklenen misyon birbirinden farklı olmuştur. Kadınlar sanayi devrimi ile birlikte iş hayatına aktif şekilde katılmış ve davranış biçimlerinde değişiklikler gözlenmeye başlanmıştır (Ünal, 2007). Sanayi devriminden önce kadınların misyonunda atılgan davranışlar yokken sanayi devrimi ile birlikte kadınların da atılgan davranış göstermesi yadırganmamaya başlamıştır. Kısaca sosyokültürel etkiler sonucu kadın ve erkek cinsiyetlerine yüklenen roller ve beklentilerin atılganlığı etkilediği düşünülebilir.

Tablo 23'te *atılganlık* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde yaş değişkenine göre fark olup olmadığına dair ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 23

*Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Yaş	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamli fark
Kendini Belirleme	Çekingenlik	1.21-26	28	4.40	5-330	1.380	.23	-
		2. 27-31	72	4.35				
		3. 32-36	80	4.32				
		4. 37-41	76	4.12				
		5. 42-46	35	4.42				
		6. 47 ve üstü	45	4.08				
	Toplam	336	4.27					
	Atılganlık	21-26	28	4.99	5-330	1.846	.10	-
		27-31	72	4.69				
		32-36	80	4.55				
		37-41	76	4.71				
		42-46	35	4.56				
		47 ve üstü	45	4.67				
	Toplam	336	4.67					

Tablo 23'te görüldüğü üzere öğretmenlerin KBÖ'nün *çekingenlik* [ $F(5-330)=1.380$   $p > .05$ ] ve *atılganlık* [ $F(5-330)=1.846$   $p > .05$ ] boyutlarına ilişkin atılganlık görüşleri, öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani, yaş değişkeninin öğretmenlerin atılganlıklar görüşleri üzerinde etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Bu çalışmada olduğu gibi yaş değişkeninin atılganlık düzeyini farklılaştırmadığını belirten çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Alagül (2004), Altay (2007), Esen (2012), Gacar (2011), Güler (2011), Kırgil (2015), Küçükkaragöz, Canbulat & Akay (2013) gibi araştırmacılar yaş ile atılganlık arasında anlamlı bir

ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Fakat Literatür incelendiğinde yaş ile atılganlık arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Şenol, Akyol & Can-Yaşar (2018) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada yaş değişkenine göre atılganlık toplam puanı ve çekingenlik alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülürken güvengenlik alt boyutunda anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Çekingenlik alt boyutunda 22 yaşından küçük olanların 22 yaşında olanlara göre daha az çekingen düzeyinin daha düşük olduğu belirtilmiştir. Atılganlık toplam puanında ise yaş arttıkça atılganlık düzeyinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışma gibi yaş büyüdükçe atılganlık düzeyinin yükseldiğini gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Arslantaş, Adana & Şahbaz, 2013; Öztürk, Koparan & Efe, 2008; Parlar Kılıç & Sevinç, 2018).

Tablo 24'te *atılganlık* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre farklılık olup olmadığına dair ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 24

*Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı fark
Kendini Belirleme	Çekingenlik	1.1-5	58	4.47	4-331	1.537	.19	-
		2. 6-10	100	4.29				
		3. 11-15	86	4.18				
		4. 16-20	51	4.09				
		5. 21 ve üstü	41	4.31				
	Toplam	336	4.27					
	Atılganlık	1.1-5	58	4.92	4-331	2.443	.05*	(1-2)
		2. 6-10	100	4.57				

3. 11-15	86	4.63
4. 16-20	51	4.64
5. 21 ve üstü	41	4.70
Toplam	336	4.67

\* $p < .05$

Tablo 24'te görüldüğü üzere öğretmenlerin KBÖ'nün *çekingenlik* [ $F(4-331)=1.537$   $p > .05$ ] boyutuna ilişkin görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yine Tablo 24 incelendiğinde KBÖ'nün *atılgnalık* [ $F(4-331)=2.443$   $p < .05$ ] boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, mesleki kıdemi göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ( $\bar{X}= 4.92$ ) olan öğretmenlerin 6-10 yıl arası ( $\bar{X}= 4.57$ ) olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Yani *atılgnalık* boyutunda, meslekte ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerinin puanlarının meslekte onlara göre biraz daha kıdemli olan öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde bu çalışma sonucunu destekleyebilecek herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalar incelendiğinde mesleki kıdemin atılgnalığı etkilemediği belirtilmiştir (Gacar, 2011; Kırgil, 2015; Türedi, 2015).

Mesleğinin ilk yıllarında olan bir öğretmenin atılgnalık düzeyinin yüksek olması resmi bürokrasiyi tam bilmemesinden kaynaklı istediği gibi (bazen yanlış bir biçimde) kendini ifade etmesi fakat sonraki yıllarda düzene ayak uydurup düşündüklerini söylememeye başlaması ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 25'te atılgnalık boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde branş değişkenine göre farklılık olup olmadığına dair ANOVA değerleri verilmiştir.



Tablo 25

*Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Branş	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı fark
Kendini Belirleme	Çekingenlik	1.Sayısal	110	4.25	3-332	.320	.81	-
		2.Sözel	127	4.25				
		3.Sanatsal ve spor	41	4.39				
		4.Diğer	58	4.25				
		Toplam	336	4.27				
	Atılganlık	1.Sayısal	110	4.61	3-332	3.372	.02*	(1-3) (2-3)
		2.Sözel	127	4.62				
		3.Sanatsal ve spor	41	4.99				
		4.Diğer	58	4.69				
		Toplam	336	4.67				

\*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin atılganlıklarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre *çekingenlik* [ $F(3-332)= .320, p >.05$ ] boyutunda farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Fakat *atılganlık* boyutunda aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [ $F(3-332)= 3.372, p <.05$ ].Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, branşı sayısal ( $\bar{X}= 4.61$ ) ve sözel ( $\bar{X}= 4.62$ ) olan öğretmenlerin branşı sanatsal ve spor ( $\bar{X}= 4.99$ ) olan öğretmenlerden düşük olduğu görülmektedir. Yani *atılganlık* boyutunda, sanatsal ve spor branşlarındaki öğretmenlerinin puanlarının sayısal ve sözel branşlarındaki

öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin branşının atılganlık ile ilişkisinin incelendiği çok az çalışma mevcuttur. Yapılan çalışmalarda ise farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Örneğin; Kırgil (2015), branşın atılganlık düzeyini anlamlı farklılaştırmadığını belirtmiştir. Fakat Şenol, Akyol & Can-Yaşar(2018) yaptıkları çalışmada branş değişkeninin *çekingenlik* alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olmazken *atılgan* alt boyutunda ve atılganlık toplam puanında anlamlı farklılığa neden olduğunu ifade etmişlerdir. *Atılgan* alt boyutunda sosyal bilgiler, Türkçe, fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının ortalamalarının matematik öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Toplam *atılganlık* puanlarına bakıldığında ise, sosyal bilgiler, Türkçe ve matematik öğretmen adaylarına göre; fen eğitimi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Akeren (2017) tarafından yapılan araştırmada mühendislik fakültesi öğrencilerinin eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha düşük atılganlıkları olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim fakültesinde bölümler arası farka bakıldığında, sosyal bilgiler, Türkçe gibi sözel bölümlerdeki öğrencilerin matematik, fen bilgisi gibi sayısal bölümlerdeki öğrencilere göre *atılganlık* düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sanatsal ve spor branşlarındaki öğretmenlerin atılganlık boyutu düzeyinin Sözel ve sayısal branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olmasının nedeni, spor ve sanat alanında yarışma ve törenlerin daha fazla düzenlenmesinden dolayı bu branşlardaki öğretmenlerin kalabalık ortamlara daha çok girmesi ve kendilerini doğru ve net şekilde açıklamalarının daha çok vurgulanması şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 26'da *atılganlık* boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde eğitim durumu değişkeni açısından farklılık olup olmadığına dair T-testi değerleri verilmiştir.

Tablo 26

*Atılganlık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Değerleri*

Ölçek	Faktörler	Lisans		Lisansüstü		t	sd	p
		n=297		n=39				
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss			
Kendini	Çekingenlik	4.26	.85	4.35	1.03	-.611	334	.54
Belirleme	Atılganlık	4.67	.72	4.69	.73	-.149		.88

Tablo 26'da öğretmenlerin KBÖ'nün *çekingenlik* [ $t(334)=-.611$   $p>.05$ ] ve *atılganlık* [ $t(334)=-.149$ ,  $p>.05$ ] boyutlarına ilişkin görüşlerinde eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu sonuç, Kırgil (2015) ve Gacar (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Bu çalışmalar da eğitim durumunun atılganlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmektedir.

Bu sonucun çıkmasının nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%88,4) lisans mezunu olması yani lisansüstü eğitim almış öğretmen sayısının düşük olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

### **Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Pozitif Psikolojik Sermayeye Atılganlık Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum**

Araştırmada öğretmen algılarına göre, beş faktör kişilik özellikleri, pozitif psikolojik sermaye ve atılganlık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, çift yönlü korelasyon analizi yapılarak değerler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

*Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Pozitif Psikolojik Sermaye ve Atılganlık Arasındaki Korelasyon Değerleri*

Alt boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.İyimserlik	-										
2.Psikolojik Dayanıklılık	.31**	-									
3.Umut	.28**	.76**	-								
4.Öz Yeterlik	.25**	.76**	.80**	-							
5.Dışadönüklük	.36**	.35**	.39**	.40**	-						
6.Uyumluluk	.24**	.30**	.34**	.29**	.21**	-					
7.Sorumluluk	.28**	.35**	.41**	.36**	.29**	.68**	-				
8.Duygusal Tutarsızlık	-.30**	-.35**	-.32**	-.32**	-.29**	-.45**	-.40**	-			
9.Açıklık	.30**	.38**	.46**	.43**	.39**	.26**	.38**	-.28**	-		
10.Çekingenlik	.81**	.35**	.32**	.32**	.42**	.28**	.36**	-.38**	.31**	-	
11.Atılganlık	.50**	.31**	.30**	.34**	.44**	.31**	.28**	-.27**	.33**	.43**	-

\*\* $p < .01$

Tablo 27'ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin BFKÖ, PPS ve atılganlığa ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 27 incelendiğinde, BFKÖ'nün *dışadönüklük* boyutu ile PPSÖ'nün *iyimserlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.36$ ,  $p<.01$ ), *psikolojik dayanıklılık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.35$ ,  $p<.01$ ), *umut* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.39$ ,  $p<.01$ ), *öz yeterlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.40$ ,  $p<.01$ ) olduğu görülmektedir. BFKÖ'nün *uyumluluk* boyutu ile PPSÖ'nün *iyimserlik* boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r=.24$ ,  $p<.01$ ), *psikolojik dayanıklılık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.30$ ,  $p<.01$ ),

*umut* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.34, p<.01$ ), *öz yeterlik* boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r=.29, p<.01$ ) olduğu görülmektedir. Yine görüldüğü üzere BFKÖÖ'nün *sorumluluk* boyutu ile PPSÖ'nün *iyimserlik* boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r=.28, p<.01$ ), *psikolojik dayanıklılık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.35, p<.01$ ), *umut* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.41, p<.01$ ), *öz yeterlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.36, p<.01$ ) olduğu görülmektedir. BFKÖÖ'nün *duygusal tutarsızlık* boyutu ile PPSÖ'nün *iyimserlik* boyutu arasında negatif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=-.30, p<.01$ ), *psikolojik dayanıklılık* boyutu arasında negatif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=-.35, p<.01$ ), *umut* boyutu arasında negatif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=-.32, p<.01$ ), *öz yeterlik* boyutu arasında negatif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=-.32, p<.01$ ) olduğu görülmektedir. Son olarak BFKÖÖ'nün *açıklık* boyutu ile PPSÖ'nün *iyimserlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.30, p<.01$ ), *psikolojik dayanıklılık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.38, p<.01$ ), *umut* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.46, p<.01$ ), *öz yeterlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.43, p<.01$ ) olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde BFKÖÖ ile PPSÖ arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirten araştırmalar (Çetin, Turgut & Sözen, 2015; Erdem, Kalkın & Deniz, 2016; Özoğul, 2017; Yaşın, 2019) görmek mümkündür. Bu araştırmalardan bazılarını şu şekildedir: Çetin, Turgut & Sözen (2015), kişilik özelliklerinden dışadönüklük ile uyumluluğun PPS ile pozitif yönde duygusal tutarsızlığın ise negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Erdem, Kalkın & Deniz (2016) ise kişilik özelliklerinden *açıklık*, *dışadönüklük* ve *sorumluluğun* PPS ile pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğunu belirtirlerken *uyumluluk* ve *duygusal tutarsızlığın* PPS ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Özoğul (2017), turist rehberleri üzerinde yaptığı çalışmada *dışadönüklük*, *açıklık*, *duygusal tutarsızlık* ve *uyumluluk* boyutlarının PPS'yi pozitif yönde anlamlı etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri boyutlarından *dışadönüklük*, *uyumluluk*, *açıklık* ve *sorumluluk* düzeyleri yükselirken, pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin de yükseldiği ya da *dışadönüklük*, *uyumluluk*, *açıklık* ve *sorumluluk* düzeyleri azalırken, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin de azalmakta

olduğu şekilde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özellikleri boyutlarından *duygusal tutarsızlık* düzeyleri azaldıkça pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yükseleceği düşünülebilir.

Yine Tablo 27 incelendiğinde, BFKÖÖ'nün *dışadönüklük* boyutu ile atılğanlığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.42, p<.01$ ), *atılğanlık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.44, p<.01$ ) olduğu görülmektedir. BFKÖÖ'nün *uyumluluk* boyutu ile atılğanlığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r=.28, p<.01$ ), *atılğanlık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.31, p<.01$ ) olduğu görülmektedir. BFKÖÖ'nün *sorumluluk* boyutu ile Atılğanlığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.36, p<.01$ ), *atılğanlık* boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r=.28, p<.01$ ) olduğu görülmektedir. BFKÖÖ'nün *duygusal tutarsızlık* boyutu ile Atılğanlığın *çekingenlik* boyutu arasında negatif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=-.38, p<.01$ ), *atılğanlık* boyutu arasında negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ( $r=-.27, p<.01$ ) olduğu görülmektedir. Son olarak BFKÖÖ'nün *açıklık* boyutu ile Atılğanlığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.31, p<.01$ ), *atılğanlık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r=.33, p<.01$ ) olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde BFKÖÖ ile atılğanlık arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Fakat kişilik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde kişiliğin birçok değişken ile ilişkisine bakıldığı görülmektedir. Örneğin; Demirci (2003) BFKÖ ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Mete (2006) araştırmasında *dışadönüklük, sorumluluk, açıklık ve uyumluluk* boyutları ile iş tatmini arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Telef (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin kişilik özellikleri ile stresle baş etme yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Kaynak (2007) ise örgütsel vatandaşlık davranışlarının; *dışadönüklük, sorumluluk, açıklık ve uyumluluk* boyutları ile pozitif, *duygusal tutarsızlık* boyutu ile negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Tufan (2010) ise okul müdürleri ile yaptığı çalışmada kişilik ile okul müdürlerinin benimsediği örgüt kültürünü incelemiş ve okul müdürlerinin benimsedikleri insan-çevre ilişkilerinin doğası ile BFKÖ'nün *sorumluluk, uyumluluk*

boyutları negatif; *duygusal tutarsızlık* ile pozitif ilişkili çıkmıştır. Uğurlu (2012) ise öğretmenlerin kullandığı disiplin stilleri ile kişilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve kişiliğin alt boyutlarından *açıklık*, *sorumluluk*, *dışadönüklük* ve *uyumluluk* boyutları ile disiplin stillerinden destekleyici, uzlaşmacı, ve görüşmeci alt boyutları ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ercan (2014) yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin karar verme becerileri ile kişilikleri arasındaki ilişkiye bakmış ve aralarında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bunun gibi kişilik ilgili öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde yapılan daha birçok çalışmaya rastlamak mümkündür.

Buna göre öğretmenlerin kişilik özellikleri boyutlarından *dışadönüklük*, *uyumluluk*, *açıklık* ve *sorumluluk* düzeyleri yükseldikçe *atılgnalık* düzeylerinin de yükseleceği; *duygusal tutarsızlık* düzeyleri yükseldikçe ise *atılgnalık* düzeylerinin azalacağı söylenebilir.

Bununla beraber Tablo 27 incelendiğinde, PPS'nin *iyimserlik* boyutu ile Atılgnalığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek ve anlamlı bir ilişki ( $r = .81, p < .01$ ), *atılgnalık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r = .50, p < .01$ ) olduğu görülmektedir. PPS'nin *psikolojik dayanıklılık* boyutu ile Atılgnalığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r = .31, p < .01$ ), *atılgnalık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r = .35, p < .01$ ) olduğu görülmektedir. PPS'nin *umut* boyutu ile Atılgnalığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r = .32, p < .01$ ), *atılgnalık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r = .30, p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Son olarak PPS'nin *öz yeterlik* boyutu ile Atılgnalığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r = .32, p < .01$ ), *atılgnalık* boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ( $r = .34, p < .01$ ) olduğu görülmektedir.

PPSÖ ile atılgnalık arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat atılgnalık ile ilgili araştırmalara bakıldığında araştırmaların çoğunluğunun öğrenciler üzerinde yapıldığı öğretmenler üzerinde sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında atılgnalığın diğer değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çeşitli çalışmalar şu şekildedir: Gürçay (1988) algılanan sosyal destek ile atılgnalığın, uyumsuz karar verme stilleri ile negatif yönde anlamlı ilişkili olduğunu belirtmiştir. Şahin (1998), iletişim becerileri

eğitiminin atılganlık düzeyini pozitif yönde etkilediğini bulmuştur. Gökalan (2000) öğrencilerin atılganlık düzeyi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığından söz etmiştir. Yabancı literatüre bakıldığında ise öğrencilerin atılganlık düzeyi ile akademik başarı ve benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisinin olduğu (Fatemeh, Pouran, Naval & Marzieh, 2016); mutluluk ile pozitif yönlü sosyal kaygı ile negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu (Abedzadeh & Mahdian, 2014); ebeveynlerin duygusal zeka düzeyleri ile pozitif yönlü anlamlı ilişkinin (Shabgard, Rahmani, Rahmani & Karimi, 2011) olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Parto (2011), ergenlerde problem çözme ile öz yeterlik arasındaki ilişkide atılganlığın aracı rolünü araştırmış ve atılganlığın aracılık ettiğini ifade etmiştir. Pourjali & Zarnaghash (2010), lisans öğrencileri üzerinde çalışma yapmış ve öğrencilerin atılganlık düzeyinin ruh sağlığı ve hayır diyebilme gücü üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Aynı şekilde PPS ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu değişkenin birçok değişken ile ilişkisine bakılmasının yanı sıra farklı iki değişken arasında aracı rolünün incelendiği çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin; Li, Ma, Guo, Xu, Yu & Zhou (2014) PPS'nin, sosyal desteğin ve öznel iyi oluşun pozitif ilişkili olduğunu ve PPS'nin aracı etkisi bulunduğunu ifade etmişlerdir. Rego, Lopes & Nascimento (2016), örgütsel bağlılık ile otantik liderlik arasındaki ilişkide PPS'nin aracı rolünü incelediği çalışmada PPS'nin öz yeterlik, umut ve iyimserlik boyutlarının aracı etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Wu (2015) yaptığı araştırmada müdürlerin pozitif liderliğinin okul etkililiğini olumlu etkilediğini ve öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin bu etkide aracı rolü olduğunu ifade etmiştir. Tösten & Toprak (2017) ise pozitif psikolojik sermaye yetkinliklerinin duygusal emek davranışlarını sergileme eğilimini etkilediğini belirtmişlerdir. Son olarak Şevik (2020), algılanan örgütsel politikanın ile örgütsel sessizlik arasında PPS'nin etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca pozitif psikolojik sermaye ile işten ayrılma niyeti arasında negatif bir ilişki (Erkuş & Afacan-Fındıklı, 2013), iş doyumu arasında pozitif bir ilişki (Biçkes, Yılmaz, Demirtaş & Uğur, 2014; Erkuş & Afacan-Fındıklı, 2013; Kılıç, 2019; Luthans & diğerleri, 2005; Uslu, 2014), örgütsel bağlılık ile pozitif bir ilişki (Avey & diğerleri, 2011; Kılıç, 2019; Lifeng, 2007; Youssef ve Luthans, 2007), iş performansı ile pozitif bir ilişki (Karaman, Macit & Karatepe, 2020; Kılıç, 2019), mesleki adanmışlık ile orta düzeyde pozitif bir ilişki (Yıldırım &



Tösten, 2019), otantik liderlik ile pozitif bir ilişki (Keser, 2013; Savur, 2013), dönüşümcü liderlik ile pozitif bir ilişki (Battal, 2013) olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur.

Bu sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ne kadar artarsa sergileyecekleri atılganlık davranışları da o kadar artacaktır yorumu yapılabilir.

### **Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle Pozitif Psikolojik Sermayenin Atılganlık Üzerindeki Yordayıcı ve PPS'nin Aracılık Etkisi**

BFKÖ ile PPS'nin atılganlık üzerindeki yordayıcılık etkisinin görülmesi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu çoklu regresyon analizinde, aracılık etkisinin olup olmadığı Baron & Kenny (1986) 'nin belirlediği aşağıda yer alan dört şarta göre karar verilmiştir. Bu şartlar şu şekildedir:

1. Bağımlı değişkeni (Atılganlık), bağımsız değişken (Beş Faktör kişilik özellikleri) anlamlı bir şekilde yordamalıdır. Bu analizde bağımsız değişken bağımlı değişkeni etkilemezse zaten aracılık etkisinden söz etmek mümkün değildir.
2. Aracı değişkeni (Pozitif psikolojik sermaye), bağımsız değişken (Beş Faktör kişilik özellikleri) anlamlı bir şekilde yordamalıdır.
3. Bağımlı değişkeni (atılganlık), bağımsız değişken (Beş Faktör kişilik özellikleri) ve aracı değişken (Pozitif psikolojik sermaye) anlamlı bir şekilde yordamalıdır.

İlk üç aşamadaki ön şartlar sağlanmış ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin azalmış olması beklenilmektedir. Olası bir azalma söz konusu olmazsa aracılık etkisinden bahsedilememektedir. Sonuçlar incelendiğinde birinci analizde anlamlı olan bağımsız değişken üçüncü analizde anlamsız ise "tam aracılık"; birinci analizde anlamlı olan bağımsız değişkenin üçüncü analizde etkisi azalmış ise "kısmi aracılık" olarak değerlendirilir.

**Beş faktör kişilik özellikleri ile pozitif psikolojik sermayenin atılganlığın çekingenlik boyutu üzerindeki yordayıcı etkisi.** Baron & Kenny'nin (1986), birinci şartı beş faktör kişilik özelliklerinin boyutlarının atılganlığının çekingenlik boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını saptamaktır. Bu durum çoklu regresyon ile araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda BFKÖÖ'nün *uyumluluk* ve *açıklık* boyutlarının atılganlığın *çekingenlik* boyutu üzerinde etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Anlamlı çıkan sonuçlar ise Tablo 28'de ortaya konulmuştur.

Tablo 28

*BFKÖÖ Boyutlarının Çekingenliği Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri*

<i>(Bağımlı Değişken= çekingenlik)</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
sabit	1.941	.488		3.98	.000
Dışadönüklük	.496	.079	.310	6.24	.000*
Sorumluluk	.259	.080	.173	3.25	.001*
Duygusal Tutarsızlık	-.238	.060	-.213	-3.99	.000*

$R=.524$ ;  $R^2=.275$ ;  $F=41.937$ ;  $*p<.05$

Tablo 28'e bakıldığında, bağımsız değişken olan BFKÖÖ'nin *dışadönüklük*, *sorumluluk* ve *duygusal tutarsızlık* boyutları bağımlı değişken olan atılganlığın çekingenlik boyutunu anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ( $F = 41.937$ ,  $p < .05$ ). Buna göre ilk şart yerine getirilmiştir.

Baron & Kenny'nin (1986) ikinci şartı beş faktör kişilik özellikleri boyutlarının pozitif psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon ile belirlenmiştir. Analiz değerleri Tablo 29'da ortaya konulmuştur.

Tablo 29

*BFKÖÖ Boyutlarının PPS'yi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri*

<i>(Bağımlı Değişken= PPS)</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
sabit	3.388	.303		11.192	.000
Dışadönüklük	.303	.049	.304	6.160	.000*
Sorumluluk	.212	.049	.227	4.298	.000*
Duygusal Tutarsızlık	-.128	.037	-.183	-3.455	.001*

$R=.536$ ;  $R^2=.287$ ;  $F=44.543$ ;  $*p<.05$

Tablo 29'a bakıldığında, bağımsız değişken olan BFKÖÖ'nün dışadönüklük, sorumluluk ve duygusal tutarsızlık boyutları aracı değişken olan PPSÖ'yü anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ( $F = 44.543$ ,  $p < .05$ ). Buna göre ikinci şart da yerine getirilmiştir.

Baron & Kenny'nin (1986) üçüncü şartı beş faktör kişilik özellikleri boyutları ile pozitif psikolojik sermayenin, çekingenliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon ile belirlenmiştir. Analiz değerleri Tablo 30'da ortaya konulmuştur.

Tablo 30

*BFKÖÖ Boyutları İle PPS'nin Çekingenliği Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri*

<i>(Bağımlı Değişken= çekingenlik)</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
sabit	1.517	.572		2.652	.008
Dışadönüklük	.458	.084	.287	5.470	.000*
Sorumluluk	.232	.082	.155	2.842	.005*
Duygusal Tutarsızlık	-.222	.061	-.199	-3.664	.000*
Pozitif Psikolojik Sermaye	.125	.088	.078	1.415	.001*

$R=528$ ;  $R^2=279$ ;  $F=32.049$ ;  $*p<.05$

Tablo 30 incelendiğinde, aracı değişken olan PPSÖ'nin, bağımlı değişken olan *atılganlığı* anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ( $t = 1.415$ ,  $p < .05$ ). Böylelikle üçüncü şart da yerine getirilmiştir.

Baron & Kenny'nin (1986) dördüncü şartı birinci analizde etkili olan bağımsız değişkenin üçüncü analizde etkisinin azalması gerektiğidir. Analiz değerleri Tablo 31'de ortaya konulmuştur.

Tablo 31

*Tablo 28 İle Tablo 30'un Karşılaştırılması*

BFKÖÖ	Karşılaştırma			
	Tablo 28 Değerleri		Tablo 30 Değerleri	
	<i>Beta</i>	<i>p</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Dışadönüklük	.310	.000*	.287	.000*
Sorumluluk	.173	.001*	.155	.005*
Duygusal Tutarsızlık	-.213	.000*	-.199	.000*

Tablo 31'e bakıldığında BFKÖ'nün boyutlarından *sorumluluk*, *dışadönüklük* ve *duygusal tutarsızlık* faktörlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin azaldığı (*sorumluluk*: Beta = .173'ten .155'e – *duygusal tutarsızlık*: Beta = -.213'ten -.199'e – *dışadönüklük*: Beta = .310'dan .287'ye) görülmektedir. Fakat her üçü de hala anlamlılık etkisini sürdürmektedir. Buna göre PPS'nin *dışadönüklük*, *sorumluluk* ve *duygusal tutarsızlık* faktörlerinin atılganlığa etkisinde kısmi aracılık rolü olduğu söylenebilir.

**Beş faktör kişilik özellikleri ile pozitif psikolojik sermayenin atılganlığın atılganlık boyutu üzerindeki yordayıcı etkisi.** Baron & Kenny'nin (1986) birinci şartı beş faktör kişilik özelliklerinin boyutlarının atılganlığının atılganlık boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını saptamaktır. Bu durum çoklu regresyon ile araştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda BFKÖ'nün *sorumluluk* ve *duygusal tutarsızlık* boyutlarının atılganlığın *atılganlık* boyutu üzerinde etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Anlamlı çıkan sonuçlar ise Tablo 32'de ortaya konulmuştur.

Tablo 32

*BFKÖÖ Boyutlarının Atılganlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri*

<i>(Bağımlı Değişken= atılganlık)</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.216	.338		3.599	.000
Dışadönüklük	.455	.068	.346	6.683	.000*
Uyumluluk	.260	.065	.196	3.975	.000*
Açıklık	.162	.058	.145	2.766	.006*

$R=.511$ ;  $R^2=.261$ ;  $F=39.045$ ;  $*p<.05$

Tablo 32 incelendiğinde, bağımsız değişken olan BFKÖÖ'nin *dışadönüklük*, *uyumluluk* ve *açıklık* boyutları bağımlı değişken olan atılganlığın *atılganlık* boyutunu anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ( $F = 39.045$ ,  $p < .05$ ). Buna göre ilk şart yerine getirilmiştir.

Baron & Kenny'nin (1986) ikinci şartı beş faktör kişilik özellikleri boyutlarının pozitif psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon ile belirlenmiştir. Analiz değerleri Tablo 33'te ortaya konulmuştur.

Tablo 33

*BFKÖÖ Boyutlarının PPS'yi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri*

<i>(Bağımlı Değişken= PPS)</i>					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.192	.246		8.921	.000
Dışadönüklük	.258	.050	.259	5.212	.000*
Uyumluluk	.208	.048	.207	4.377	.000*
Açıklık	.259	.043	.306	6.100	.000*

$R=.566$ ;  $R^2=.320$ ;  $F=52.062$ ;  $*p<.05$

Tablo 33'ü incelediğimizde, bağımsız değişken olan BFKÖÖ'nün *dışadönüklük, uyumluluk ve açıklık* boyutları aracı değişken olan PPSÖ'yü anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir ( $F = 52.062, p < .05$ ). Buna göre ikinci şart da yerine getirilmiştir.

Baron & Kenny'nin (1986) üçüncü şartı beş faktör kişilik özellikleri boyutları ile pozitif psikolojik sermayenin, atılganlık boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon ile tespit edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 34'te ortaya konulmuştur.

Tablo 34

*BFKÖÖ Boyutları İle PPS'nin Atılganlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Değerleri*

(Bağımlı Değişken= atılganlık)					
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.960	.375		2.557	.011
Dışadönüklük	.425	.071	.323	6.013	.000*
Uyumluluk	.236	.067	.177	3.511	.001*
Açıklık	.131	.062	.117	2.136	.033*
Pozitif Psikolojik Sermaye	.117	.075	.089	1.552	.001*

$R=516; R^2=266; F=30.009; *p<.05$

Tablo 34, aracı değişken olan PPSÖ'nin, bağımlı değişken olan atılganlığın *atılganlık* boyutunu anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir ( $t = 1.552, p < .05$ ). Böylelikle üçüncü şart da yerine getirilmiştir.

Baron & Kenny'nin (1986) dördüncü şartı birinci analizde etkili olan bağımsız değişkenin üçüncü analizde etkisinin azalması gerektiğidir. Analiz değerleri Tablo 35'te ortaya konulmuştur.

Tablo 35

*Tablo 32 İle Tablo 34'ün Karşılaştırılması*

BFKÖÖ	Karşılaştırma			
	Tablo 32 Değerleri		Tablo 34 Değerleri	
	<i>Beta</i>	<i>P</i>	<i>Beta</i>	<i>P</i>
Dışadönüklük	.346	.000*	.323	.000*
Uyumluluk	.196	.000*	.177	.001*
Açıklık	.145	.006*	.117	.033*

Tablo 35'e bakıldığında BFKÖ'nün, *uyumluluk*, *dışadönüklük* ve *açıklık* boyutlarının bağımlı değişken üzerindeki etkisinin azaldığı (*uyumluluk*: Beta = .196'ten .177'e – *açıklık*: Beta = .145'ten .117'e – *dışadönüklük*: Beta = .346'dan .323'e) görülmektedir. Fakat her üçü de hala anlamlılık etkisini sürdürmektedir. Buna göre PPS'nin *dışadönüklük*, *uyumluluk* ve *açıklık* faktörlerinin atılganlığa etkisinde kısmi aracılık rolü olduğu söylenebilir.

Baron & Kenny (1986) tarafından oluşturulan koşullar için analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılanların atılganlık düzeylerinin, beş faktör kişilik özellikleriyle, pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi bulunmaktadır.



## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda bulunan bulgular ve yorumlar dikkate alınarak çıkarılan sonuçlar ve sonuçlara göre geliştirilen öneriler belirtilmiştir.

#### Sonuçlar

Bu araştırmada, Tokat il merkezi ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ve pozitif psikolojik sermayelerinin atılganlık üzerine etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre kişilik özellikleri algılarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; BFKÖÖ boyutları açısından en yüksek puan ortalaması, *uyumluluk* boyutunda olurken, en düşük puan ortalamasınının *duygusal tutarsızlık* boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır.

2. Öğretmenlerin kişilik özellikleri algılarında; cinsiyete göre *dışadönüklük*, *duygusal tutarsızlık* ve *açıklık* boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken *uyumluluk* ve *sorumluluk* boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

3. Öğretmenlerin kişilik özellikleri algıları; yaşa ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

4. Öğretmenlerin kişilik özellikleri algılarının, branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında kişilik özelliklerinin *açıklık* boyutunda olduğu görülmüştür. Bu fark, sanatsal ve spor branşlarındaki öğretmenlerinin puanlarının sayısal, sözel ve diğer branşlardaki öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek olduğu şeklinde ortaya çıkmıştır.

5. Öğretmenlerin kişilik özellikleri algılarının, eğitim durumuna göre *açıklık* boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağına bakıldığında lisansüstü eğitim almış öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Öğretmenlerin görüşlerine göre pozitif psikolojik sermaye algılarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; PPSÖ boyutları açısından en yüksek puan ortalaması, *öz yeterlik* boyutunda olurken, en düşük puan ortalamasınının *iyimserlik* boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Öğretmenlerin PPS algılarında; cinsiyete göre *psikolojik dayanıklılık*, *umut* ve *öz yeterlik* boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken *iyimserlik* boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

8. Öğretmenlerin PPS algılarında; yaşa göre *psikolojik dayanıklılık*, *umut* ve *öz yeterlik* boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken *iyimserlik* boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farkın kaynağına bakıldığında yaşı 21-26 aralığında olan öğretmenlerin düzeylerinin yaşı 47 ve üstü olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür.

9. Öğretmenlerin PPS algılarında; mesleki kıdeme göre *psikolojik dayanıklılık*, *umut* ve *öz yeterlik* boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken *iyimserlik* boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farkın kaynağına bakıldığında mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puanlarının mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan, 11-15 yıl arasında olan, 16-20 yıl arasında olan ve 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür.

10. Öğretmenlerin PPS algılarında; branşa göre *öz yeterlik* ve *iyimserlik* boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken *psikolojik dayanıklılık* ve *umut* boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Psikolojik dayanıklılık boyutunda bu fark sanatsal ve spor branş öğretmenleri lehineyken umut boyutunda sayısal branş öğretmenler lehinedir.

11. Öğretmenlerin PPS algılarında; eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

12. Öğretmenlerin görüşlerine göre atılganlık düzeylerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; *atılganlık* boyutunun ortalamasının *çekingenlik* boyutunun ortalamasından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

13. Öğretmenlerin atılganlık düzeylerinde; cinsiyete göre *çekingenlik* boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken *atılganlık* boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

14. Öğretmenlerin atılganlık düzeylerinde; yaşa ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

15. Öğretmenlerin atılganlık düzeylerinde; mesleki kıdeme göre *çekingenlik* boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken *atılganlık* boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu farkın kaynağına bakıldığında mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin puanlarının mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerden yüksek olduğu şeklindedir.

16. Öğretmenlerin atılganlık düzeylerinde; branşa göre *çekingenlik* boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken *atılganlık* boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu farkın kaynağı incelendiğinde branşı sayısal ve sözel olan öğretmenlerin puanlarının branşı sanatsal ve spor olan öğretmenlerden düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

17. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *dışadönüklük* alt boyutu ile PPS'nin bütün alt boyutları ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *uyumluluk* alt boyutu ile pozitif psikolojik sermayenin *psikolojik dayanıklılık* ve *umut* boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki, *iyimserlik* ve *öz yeterlik* boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *sorumluluk* alt boyutu ile pozitif psikolojik sermayenin *psikolojik dayanıklılık*, *umut* ve *öz yeterlik* boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki, *iyimserlik* boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *duygusal tutarsızlık* alt boyutu ile pozitif psikolojik sermayenin *iyimserlik*, *psikolojik dayanıklılık*, *umut* ve *öz yeterlik* boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *açıklık* alt boyutu ile PPS'nin bütün alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

18. Öğretmenlerin BFKÖ'nün *dışadönüklük* ve *açıklık* alt boyutları ile atılganlığın bütün alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *duygusal tutarsızlık* alt boyutu ile atılganlığın *çekingenlik* boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki, *atılganlık* boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *uyumluluk* alt boyutu ile atılganlığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, *atılganlık* boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *sorumluluk* alt boyutu ile

atılmalığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki, *atılmalılık* boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

19. Öğretmenlerin PPS'niniyimserlik boyutu ile atılmalığın *çekingenlik* boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki, atılmalılık boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca PPS'nin; psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlik boyutları ile atılmalığın bütün alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

20. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *dışadönüklük, sorumluluk ve duygusal tutarsızlık* alt boyutlarının atılmalığın *çekingenlik* boyutuna etkisinde PPS'nin kısmi aracılık rolünün olduğu görülmüştür.

21. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin *dışadönüklük, uyumluluk ve açıklık* alt boyutlarının atılmalığın *atılmalılık* boyutuna etkisinde PPS'nin kısmi aracılık rolünün olduğu görülmüştür.

## Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

**Araştırmaya yönelik öneriler.** Sonraki yıllarda yapılacak olan çalışmalara dönük öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın evrenini, Tokat il merkezi ve bazı çevre ilçelerinde resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu anlamda araştırma kapsamını genişletmek amacıyla Türkiye'nin farklı illerinde araştırma yapılabilir.

2. Araştırmada sadece resmi ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Bu sebeple araştırma, özel ortaokullarda tekrarlanarak özel ve resmi okullar karşılaştırılabilir. Ayrıca ortaokulda görev yapan öğretmenler üzerinde araştırma yapıldığı için sonraki araştırmalar ilkökul ve liselerde çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.

3. Araştırmada öğretmenlerin atılmalılıkları üzerinde kişilik ve pozitif psikolojik sermayenin etkisine bakılmıştır. Eğitim bilimleri alanında atılmalılık üzerine çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu sebeple atılmalılık

üzerinde etkili olabileceği düşünölen çeşitli değişkenlerle araştırmalar yapılması yararlı olacaktır.

4. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Bu sebeple atılganlığı yordayan farklı değişkenler nitel veya karma yöntemler ile derinlemesine araştırma yapılabilir.

5. Araştırmada bağımlı değişken olan atılganlık kesitsel veriler ile değerlendirilmiştir. Kuramsal bilgiler kısmında da bahsedildiği gibi atılganlık eğitimi ile atılganlık düzeyleri artırılabilenmektedir. Bu sebeple öğretmenlere deneysel bir çalışma yapılıp atılganlık eğitimi öncesi ve sonrası puanları karşılaştırılabilir.

6. Araştırma öğretmen görüşlerini yansıtmaktadır. Bu sebeple daha sonraki araştırmalar eğitim yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak yapılabilir.

**Uygulamaya dönük öneriler.** Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki şekilde verilmiştir.

1. Öğretmen yetiştirilmesine yönelik olan lisans programlarına atılganlık eğitimi dâhil edilebilir. Bu sayede atılganlık düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının sahaya çıkmadan önce atılganlık düzeyleri yükseltilmiş olacaktır.

2. Literatüre ve bu çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin kişiliğinin öğretmenlik mesleğini icra ederken son derece önemli olduğu görölmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin seçiminde kişilik özelliklerinin saptanmasına yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve nitelikli bir şekilde uygulanması faydalı olacaktır.

3. Araştırmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre *sorumluluk* ve *uyumluluk* boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonucun araştırılması ve erkek öğretmenlerin de bu boyutlarda puanlarını yükseltmek için çeşitli uygulamaların yapılması tavsiye edilebilir.

4. Kişilik özelliklerinin eğitim durumu değişkenine göre *açıklık* boyutunda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin puanları lisans mezunu öğretmenlere göre yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Deneyime açık olan öğretmen, yeni yöntem ve teknikleri kullanmaktan çekinmeyen, farklı düşünceleri destekleyen ve öğrencilerin farklı düşünebilmeleri için farklı yollar denemesini bilen öğretmendir. Bu sebeple lisans mezunu öğretmenlerin de açıklık boyutu ortalamalarını yükseltici etkinliklerin yapılması faydalı olacaktır. Örneğin; uzman kişiler tarafından okulda farklı yöntem

ve teknikler hakkında seminer verilebilir, seminer sonucunda öğrenilen yöntemlerin uygulanması istenebilir.

5. Öğretmenlerin sahip olduğu *umut, iyimserlik, öz yeterlik ve psikolojik dayanıklılık* boyutlarından oluşan PPS düzeyleri geliştirilebilir özelliği olduğu bilimsel araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Bu sebeple MEB, nitelikli ve kısa süreli eğitimler vererek öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini yükseltebilir. Sonucunda da daha etkili okul kültürü oluşturabilir.

6. Araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin *iyimserlik* boyutunda kadınlar, mesleğine yeni başlayanlar ve genç yaşta olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. İyimser öğretmen, bardağın dolu tarafından bakabilen, meslektaşlarını ve öğrencilerini amaçlar doğrultusunda cesaretlendirebilen öğretmenlerdir. Araştırma sonucunda mesleki kıdemi ve yaşı büyük olan öğretmenlerin sistem içerisinde artık bardağın boş tarafından bakmaya daha meyilli olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun nedenlerinin araştırılması ve çıkan sonuçlar ışığında eğitim sisteminin revize edilmesi faydalı olacaktır.

7. Öğretmenlerin atılganlık düzeyleri ne kadar yükseğe kendilerini doğru ifade etmelerinin de o kadar yüksek olacağı bilinmektedir. Araştırma sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha atılgan olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi yükseldikçe kendilerini anlatmaktan vazgeçmesi üzücü bir durumdur. Bu sebeple öğretmenlere atılganlık geliştirilebilir olduğundan mesleklerinin belirli yıllarında atılganlık eğitimi verilmesi ilerleyen kıdemlerine rağmen atılganlık düzeyinin azalmamasını sağlayabilir.

8. Araştırma sonucunda pozitif psikolojik sermayenin kişilik özellikleri ile atılganlık arasında aracı rolü olduğu saptanmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleği seçmeden önce öğretmenlik mesleği ile kişilik uyumuna bakılması, öğretmen adaylığı sürecinde pozitif psikolojik sermaye ve atılganlık düzeylerini arttırıcı uygulama ağırlıklı eğitimlere yer verilmesi, mesleğe başladıktan sonra ise pozitif psikolojik sermayenin değişkenlik gösterebileceği ve dolayısıyla atılganlığı da olumsuz etkileyeceği göz önüne alınarak öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle pozitif psikolojik sermaye ve atılganlık düzeylerinde herhangi bir düşüş olmasına imkan tanınmaması eğitim sisteminin etkililiği açısından faydalı olacaktır. Bu hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin yıl içerisinde belirli sayıda bilimsel toplantıya

katılmasını sağlama, farklı ülkelerdeki okulları gözleme gibi etkinliklerle de desteklenmelidir.

## Kaynaklar

- Abbas, M.,& Raja, U. (2015). Impact of psychological capital on innovative performance and job stress. *Canadian Journal Of Administrative Sciences/Revue Canadienne Des Sciences De L'administration*, 32(2), 128-138.
- Abbas, M., Raja, U., Darr, W., & Bouckennooghe, D. (2012). Combined effects of perceived politics and psychological capital on job satisfaction, turnover intentions, and performance. *Journal of Management*, 40(7), 1813-1830.
- Abedzadeh, M.,&Mahdian, H. (2014). Relationship between assertiveness and social anxiety with happiness. *International Journal of Education and Applied Sciences*, 1(6), 274-280.
- Acaray, A.,& Yıldırım, S. (2017). The impact of personality traits on organizational cynicism in the education sector. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 13, 65–76.
- Açıkel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin aşk biçimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adana, F., Aktaş, B., Erdağı, S., Eliş, S., Alkan, H., & Uluman, Ö. (2009). Hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi HYO Dergisi*, 12(2), 50-56.
- Adler, A. (1956). *The Individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings* (Ed. H.L. Ansbacher & R.R. Ansbacher). New York: Basic Books.
- Adler, A. (1968). *The practice and theory of individual psychology*. Totowa, NJ: Littlefield Adams.
- Adler, A. (1969). *The science of living*. New York: Anchor Books.
- Adler, A. (2012). *İnsan doğasını anlamak*. (D. Başkaya, Çev.). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Akçay, V. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Akeren, İ. (2017). *Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve güvengenlik ile psikolojik yardım ihtiyacının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akgün, S.,& Araz, A. (2010). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: bir çatışma çözümü eğitim programı tanıtımı we can resolve our conflicts: introducing a conflict resolution education program. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (1), 1-17.
- Akıncı, D. A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin atılgnlık puanları ile algılanan ana-baba tutumları ve annelerin sürekli kaygı puanları arasındaki ilişkinin ve cinsiyete göre atılgnlık puanlarının farklılaşmasının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akıncı, T. (1999). *Yurtdışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen gençlerin atılgnlık puanlarının karşılaştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alagül, Ö. (2004). *Farklı spor branşlarındaki sporcuların atılgnlık ile beden algısı ilişkisi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alberti, B.,& Emmons, M. (2002). *Atılgnlık: Kendinize yatırım yapın*. (S. Katlan, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Alberti, R.,& Emmons, M. (1998). *Atılgnlık hakkınızı kullanın*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Aliyev, P. (2008). *Beş faktörlü kişilik özellikleri ve cinsiyet rollerinin üniversite alan seçimi ile ilişkisinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aliyev, R.,& Tunç, E. (2014). Self-efficacy in counseling. The role of organizational psychological capital, job satisfaction, and burnout. *2 nd Global Conference on Psychology Researches*, 28-29.
- Alkan, N. (2006). *Reliability and validity of the Turkish version of the Big Five Inventory* (Unpublished manuscript). Atılım Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt.

- Allport, G. W. (1966). Traits revisited. *American Psychologist*, 21, 1-10.
- Allport, G. W., & Odbert, H. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Princeton: Psychological Review Monographs*, 47, 211.
- Alpkent, M. (2007). *Sağlık Sektörü Bazında Kamu ve Özel Sektörde Üst Düzey Yöneticilerin Kişilik Yapılarının Karşılaştırılması: Ankara Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altay, M. (2007). *Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Apple, M. T. (2011). *The big five personality traits and foreign language speaking confidence among japanese efl students* (Doctoral dissertation). Temple University, Pennsylvania.
- Arslantaş, H., Adana, F., & Şahbaz, M. (2013). Lise öğrencilerinin atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(2), 76-84.
- Asi, S. (2011). *Mobbingle maruz kalan hemşirelere verilen atılganlık eğitiminin mobbinge başetmeye etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ateş, B. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin atılganlık puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 50-66.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smiht, E. E., Bem, D. J., & Hilgard, E. R. (1999). *Psikolojiye giriş*. (A. Yavuz, Çev.). İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Avey, J. B. (2014). The left side of psychological capital: New evidence on the antecedents of PsyCap. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21(2), 141-149.

- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management, 48*(5), 677-693.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal Of Management, 36*(2), 430-452.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal Of Occupational Health Psychology, 15*(1). 17-28.
- Avey, J. B., Patera, J. L., & West, B. J. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 13*(2), 42-60.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly, 22*(2), 127-152.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal Of Applied Behavioral Science, 44*(1), 48-70.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly, 15*, 801-823.
- Ayaz, Ş. (2002). *Hemşirelerde benlik saygısı ve atılganlık düzeyinin belirlenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, B. (1991). Cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından atılganlık seviyesinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*.

- Aydın, H. (2008). *Ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 319-348.
- Bacanlı, H.(1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.
- Bacanlı, H., İlhan, T.,& Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, Ü. (2003). *Hastanede çalışan hemşire ve diğer bayan sağlık personelinin benlik saygıları ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu, İstanbul.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*(Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baltaş, A.,& Baltaş, Z. (1986). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344- 358.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2008). *An agentic perspective on positive psychology*. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (pp. 167-196). Westport Ct: Greenwood.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Baron, R. A., Franklin, R. J., & Hmieleski, K. M. (2013). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of Management*, 20.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barrick, M.R., Day, D.V., & Lord, R.G. (1991). Assessing the utility of executive leadership. *Leadership Quarterly*, 2, 0-22.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütlerde davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başbaydar, A. (2016). *Beşeri ve ekonomik sermayenin geliştirilmesinde bölgesel kalkınma ajanslarının rolü (tr 61 düzey 2 bölgesi örneği)* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Battal, F. (2013). *Psikolojik sermaye, dönüşümcü liderlik ve çalışanların yaratıcılığı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Beck, S., Collins, L., Overholser, J., & Terry, K. (1985). A cross-sectional assessment of the relationship of social competence Measures to peer friendship and likeability in elementary-age children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, (111) 1, 43-63.
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: multitrait multimethod analysis of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.

- Berberoğlu, N. (2013). *Psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: Bir alan araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berger, P. L., & Redding, G. (2010). *Introduction: Spiritual, social, human and financial capital*. P. L. Berger & G. Redding (Ed.), *The hidden form of capital: Spritual influences in societal progress*. New York: Anthem Press.
- Bergheim, K., Eid, J., Hystad, S. W., Nielsen, M. B., Mearns, K., Larsson, G., & Luthans, B. (2013). The role of psychological capital in perception of safety climate among air traffic controllers. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 20(2), 232-241.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change*(Vol. VII). Factors affecting implementation and continuation. Report No. R-1589/7-HEW Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1992). *What do you say after you say hello?*. London: Corgi.
- Biçkes, D.M., Yılmaz, C. Demirtaş, Ö., & Uğur, A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 9(2), 97-122.
- Bilgin, Y. (2011). *Turizmde lisans öğrenimi gören öğrencilerin kişilik özellikleri ve mesleğe yönelik düşünceleri üzerine bir alan araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Blutner, R., & Hochnadel, E. (2010). Two Qubits for CG. Jung's theory of personality. *Cognitive Systems Research*, 11, 243-259.
- Boamah, S., & Laschinger, H. (2014). Engaging new nurses: The role of psychological capital and workplace empowerment. *Journal of Research in Nursing*, 1-13.
- Bolat, T. (2008). *Dönüşümcü liderlik personeli güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık ilişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63–76.
- Bostan, G., & Kılıçgil, E. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencisi olan ve olmayan ankara üniversitesi öğrencilerinin saldırganlık boyutları. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 133-140.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). Westport Ct: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bowlby, R. (1992). *Walking, women and writing: Virginia woolf as flheuse*. I. Armstrong (Ed.), New Feminist Discourses. London: Routledge.
- Bozboğa, Z. B. (2009). *Sivas il merkezinde çalışan ebelerin atılganlık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bozkurt, E. (1989). *Üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyini etkileyen sosyoekonomik faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bullough, R. V. (2011). *Hope, happiness, teaching, and learning*. C. Day & J. C.K. Lee (Ed.), New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change. New York: Springer.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burger, J. M. (2010). *Personality*. (8th Edition). Belmont, CA: Wadsworth.

- Buzlu, S. (1999). Hemşirelerde girişkenlik hakları ve beden dili. *Hemşirelik Bülteni*, 11(43-44), 337-342.
- Büyükgöze, H. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Algılanan Örgütsel Destek ve Psikolojik Sermaye İlişkisi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn R. E. (2009). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Camgöz, S. M. (2009). *Kişilik özellikleri ile finansal performans arasındaki ilişkiler: a tipi yatırım fonu yöneticileri üzerinde bir değerlendirme*(Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık
- Carver, C. S., & Scheier, M. S. (2002). *Optimism*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231-243). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629.
- Cattell, R. (1979). *Personality and learning theory*. Vol. 1: *The structure of personality in its environment*. New York: Springer.
- Cheung, F., Tang, C. S., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371.
- Choi, Y., & Lee, D. (2014). Psychological capital, big-five traits and employee outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 29(2), 122-140.
- Cloninger, S. C. (2004). *Theories of personality understanding persons*. (Fourth Edition). New Jersey: Person Prentice Hall.



- Coladarci, T.,& Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230–239.
- Colman, A. C. (2001). *Dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, P. T.,& McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.
- Coşkun, S.,& Ilgar, M. Z. (2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayına sunulan bildiri. Malatya.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*. Mayıs: 1-10
- Cüceloğlu, D.(2009). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, A. (2010). *Hastanede çalışan hemşirelerin kendisini gerçekleştirme ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, N.,& Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 537-569.
- Çelik, O. (2016). *Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş algılanan sosyal yetkinlik ve güvengeliğin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çeliköz, N. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği*.M. Çağatay Özdemir (Ed.), Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları (s. 348-352). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Çetin, F. (2008). *Kişilerarası ilişkilerde kendilik algısı, kontrol odağı ve kişilik yapısının çatışma çözme yaklaşımları üzerine etkileri: Uygulamalı bir araştırma*(Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, F.,& Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.

- Çetin, F., & Basım, H.N. (2013). *Örgütte bireysel farklılıklar, kişilik ve değerler*. Ü. Sığı & S. Gürbüz (Ed.), *Örgütsel davranış* (s. 94-135). İstanbul: Beta Yayınları.
- Çetin, F., Turgut, H., & Sözen, H. C. (2015). Öznel iyi oluşun yordanmasında sabit kişilik örüntüsü: psikolojik sermayenin aracılık rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 68-75.
- Çevik, A. S. (2011). Atılganlık ve kadın. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1).
- Çınar, Y. (2011). *Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çimen, İ. (2015). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çimen, S. (2007). *Ankara bölgesi klasman futbol hakemlerinin kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Çon, M. (2011). *Takım ve ferdi sporcuların kişilik özellikleri ile sportif performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Debell, C. S., Harless, D. K., & Skinner, B. F. (1992). Myth and misperception. *Teaching Of Psychology*, 19 (2), 68-73.
- Dede, B. (2009). *Kişilik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: bankalar örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Deluty, R. H. (1985). Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1054-1065.

- Demirci, S. (2003). Öğretmenlerde Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirkan, S. (2006). *Özel sektördeki yöneticilerin ve çalışanların bağlanma stilleri, kontrol odağı, doyum ve be faktör kişilik özelliklerinin araştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, A.,& Erciş, A. (2008). Kişilik özellikleri ile algılanan risk arasındaki ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2).
- Deniz, D. (2007). *İşyerinde örgütsel yıldırmaya maruz kalan çalışanların kişilik yapıları ve kullandıkları ego savunma mekanizmaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, M. E. (1997). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve kültürel farklılıklara dayalı atılganlıkları üzerinde bir atılganlık eğitimi denemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deryahanoğlu, G. (2014). *Kick boks hakemlerinin karar verme ve atılganlık düzeylerinin algılanan mesleki yeterlilik üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dinçer, F. (2008). *Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Dinçyürek, S. (2010). Atılganlık ve denetim odağı düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 142-150.
- Dinçyürek, S. Çağlar, M.,& Birol, C. (2010). Atılganlık ve denetim odağı düzeyi: gelecek nesillere etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 142-150.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.

- Doğan, T., Kürüm, A., & Kazak, M. (2014). Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı. *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 1-8.
- Doğar, N. (2013). *Kişilik, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin incelenmesi: İstanbul'da faaliyet gösteren iki ticarî bankada bir araştırma*(Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Donaldson, S. I.,& Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177-191.
- Dökmen, Ü. (1999). *İletişim çatışmaları ve empati*. (10.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2016). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmez, M. M. (2007). *Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerine göre yaşam doyumu ve duyguları ifade etme eğilimlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duckworth, M. (2009). *Assertiveness skills and the management of related factors*. In W.T. O'Donohue & J.E. Fisher (Ed.). *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* (pp. 16-22). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dunsmore, A. J. (2005). *An investigation of the predictive validity of broad and narrow personality traits in relation to academic achievement* (Phd Dissertation). The University Of Tennessee, Knoxville, UMI.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 ya arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Eggers, J. H. (2000). Five-factor theory of personality: A new and useful lens to explore entrepreneurial action, or another useless dead-end? *Journal of Private Equity*, 4(1), 59-63.
- Ehigie, B. O., & Akpan, R. C. (2006). Roles of personality attributes in the practice of total quality management. *Individual Differences Research*, 4(2), 78-105.
- Ekinci, A., & Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 527-553
- Ercan, Ç. (2010). *Ergenlerin spor yapma alışkanlıklarının kişilik ve atılganlık özellikleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ercan, G. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, H., Kalkın, G., & Deniz, M. (2016). Kişilik özelliklerinin ve kontrol odağının psikolojik sermaye üzerine etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(16), 26-43.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ergin, C. A. (2006). *Organizasyonlarda disiplinsiz davranışlar ve disiplinsiz davranışlar ile kişilik arasındaki ilişkisinin belirlenmesine yönelik Kayseri'de bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Erkal, M. (1990). *Sociology of sport*. Ankara: National Education Publishing.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2012). Bilişim sektöründe çalışanların psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 55-72.
- Erkoç, T. (2008). *Kişilik özelliklerinin örgütsel iletişime etkisi ve bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erkuş, A.,& Afacan-Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 302-318.
- Erkuş, A.,& Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisi: savunma sanayisinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213-242.
- Eroğlu F. (2004). Davranış bilimleri. (6. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eryılmaz, A. (2014). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı teoriden uygulamaya pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Esen, C. A. (2012). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi (Muğla Üniversitesi Örneği)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ewen R. B. (2003). *An introduction to theories of personality*.(6th Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eysenck, H. J. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1224- 1237.
- Eysenck, H.J.,& Wilson, G. (2000). *Kişiliğinizi tanıyın*. (E. Erduran, Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Fatemeh, G., Pouran, T., Naval, H., & Marzieh, A. (2016). Investigating the relationship between self-esteem, assertiveness and academic achievement in female high school students. *International Journal of Current Medical And Applied Sciences*, 11(1),51-56.
- Feist, G.,& Feist, J, (2006). *Theories of personality*. (Altıncı baskı). Boston: Mc Graw Hill.
- Forman, S.G.,& Forman, B.D. (1981). Family environment and its relation to adolescent personality factors. *Journal of Personality Assessment*, 45(2), 163-167.

- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- Freud, S. (1963). *Introductory lectures on psychoanalysis*. Standard Edition (Vol.15-16).
- Freud, S. (1964). *New introductory lectures on psychoanalysis*. Standard Edition (Vol.22).
- Friedman, H. S., & Schustack, M. (1999). *Personality: Classic theories and modern research*. USA: Allyn & Bacon.
- Froh, J. J., Huebner, E. S., Youssef, A.-J., & Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110–123.
- Fromm, E. (1955). *Sane society*. New York: A Fawcett Premier Book.
- Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Furnham, A., & Heaven, P. (1999). *Personality and work, personality and social behavior*. New York: Oxford University Press Inc.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (And Why) Is positive psychology?. *Review Of General Psychology*, 9(2), 103.
- Gacar, A. (2011). *Türkiye'deki beden eğitimi ve spor öğretim elemanlarının karar verme ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Geçtan, E. (2000). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Girgin, B. (2007). *Beş faktör kişilik modelinin iş yerinde duygusal tacize (mobbing) etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479- 507.

- Gohel, K. (2012). Psychological capital as a determinant of employee satisfaction. *International Referred Research Journal*, 3(36), 34-37.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Goldsmith, A. H., Darity, W., & Veum, J. R.. (1998). Race, cognitive skills, psychological capital and wages. *Review of Black Political Economy*, 26(2), 13-22.
- Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity, W. (1997). The impact of psychological and human capital on wages. *Economic Inquiry*, 35(4), 815-829.
- Goodwin, N. R. (2003). *Five kinds of capital: Useful concepts for sustainable development* (Pp. 214-578). Medford, Ma: Tufts University.
- Gordon, T. (2003). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Göçer, S. (2018). *Farklı branşlardaki erkek ve bayan sporcuların atılganlık ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gökalan, Z. B. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin (12- 14 Yaş) benlik tasarımı, atılganlık ve kendini açma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Göksal, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Göktürk, G. Ö. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanan atılganlık eğitimi programının öğrencilerin atılganlık düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



- Greenberg, J. S. (2002). *Comprehensive stres management*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime felsefe ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güleç, E. (2010). *Kişilik yapısı ve örgüt içerisindeki güç mesafesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Güler, R. (2011). *Hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Lefkoşa.
- Günayar, Ş., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılışaslan, A.,& Köksal A. (2004). The relationship between attitudes toward teaching profession and personality characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 99-109.
- Gündoğdu, C. Tüfekçi, Ş.,& Çelebi, E. (2016). Gençlik merkezlerine üye olan gençlerin atılganlık düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 01-09.
- Güney, S. (2006). *Davranış bilimleri*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürçay, S. (1988), Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2 (9), 7-16.
- Güven, M. (2010). An analysis of the vocational education undergraduate students' levels of assertiveness and problem-solving skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2064-2070.
- Hackett, G. (1997). *Self-efficacy in career choice and development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.
- Harms, P. D.,& Luthans, F. (2012). Measuring implicit psychological constructs in organizational behaviour: An example using psychological capital. *Journal Of Organizational Behaviour*, 33, 589-594.

- Harter, S. (2002). *Authenticity*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). Oxford: Oxford University Press.
- Hartfield, K. N. (2011). *Perceived levels of teacher self-efficacy among secondary Arizona agricultural education teachers*(Unpublished master thesis). University of Arizona, ABD.
- Hedges, P. (1997). *Personality discovery: personality patterns in teachers and their pupils*. Pastoral Care, September,17-22.
- Hefferon, K.,& Boniwell, I. (2014). *Pozitif Psikoloji: Kuram, Araştırma ve Uygulamalar*. (T. Doğan, & G. Ekici, Çev.). Ankara:Nobel Akademi.
- Hellriegel, D.,& Slocum, J. W. (2009). *Organizational behaviour*. (12. Edition). Mason, OH: South-Western Centrage Learning.
- Hellriegel, D., Slocum, J. & Wodman, R.W. (1989). *Organizational behavior*. Fifth Edition, West Publighing Company, St.Paul.
- Heybet T. (2010). *Adana ilindeki 14-17 yaş grubu basketbolcular ile sedanterlerin atılganlık düzeylerinin karşılaştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Hitt, M. A., Bierman, L., Shimizu, K.,& Kochhar, R. (2001). Direct and moderating effects of human capital on strategy and performance in professional service firms: A resource-based perspective. *Academy of Management Journal*, 44 (1), 13-28.
- Hodges, T. D.,& Clifton, D. O. (2004). *Strengths-based development in practice*. In Linley, P. A. & Joseph, S. (Ed.), *Positive psychology in practice* (pp. 256-268). New Jersey, Nj: John Wiley & Sons, Inc.
- Hodgson, G. M. (2014). What is capital? Economists and sociologists have changed its meaning: Should it be changed back?.*Cambridge Journal Of Economics*, 38, 1063-1086.
- Hoffeditz, E.L. (1934). Family resemblances in personality traits. *The Journal of Personal Psychology*,5(2), 214-227.
- Horney, K. (1939). *New ways in psychoanalysis*. New York: Norton.

- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: Norton.
- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi?. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 126-136.
- Hough, L. M., & Ones, D. S. (2001). *The Structure, measurement, validity and use of personality variables in industrial work and organizational psychology*. N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Ed.), *Handbook of industrial work and organizational psychology* (pp. 233-277). London: SAGE Publication.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Humpreys, T. (1998). *Aile, terk etmemiz gereken sevgili*. İstanbul: Yeni Çizgi.
- Iachite, R. T., & Neto, S. S. (2014). Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(2), 143-150.
- İlgaz Yıldırım, B. (2014). *Çalışanların beş faktör kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişki: Alanya'daki beş yıldızlı oteller üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- İbrahimoğlu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini arttırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: bir örgüt geliştirme modeli* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İşmen, E., & Yıldız, A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgeciklik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 151-166.

- Jakubowski, P.,& Lange, A. J. (1978). *Responsible assertive behavior*. USA: Research Pres.
- Jung, C. G. (1976). *Psychological types* (Collected Works of C.G. Jung Vol.6). Princeton N J: Princeton University Press.
- Kahveci, H. (2001). *Yardım arama davranışları ile fatalistik düşünce ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*(Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, R. E.,& Kaiser, R. B. (2010). *Toward positive psychology for leaders*. In P. A. Linley, S. Harrington &N. Garcea (Ed.), *Oxford Handbook of positive psychology and work* (pp. 107-117). New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Kaplan, R. S.,& Norton, D. P. (1992). The balanced scorecard: Measures that drive performance. *Harvard Business Review*, 70 (1), 71–79.
- Kaplanoğlu A. E. (2006). *Yönetici hemşirelerin atılganlık düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaçam, G. (2012). *Müzik, resim-iş ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karagözoğlu, Ş., Kahve, E., Koç, Ö., & Adamişoğlu, D. (2008). *Self esteem and assertiveness of final year turkish university students*. Turkey: Nurse Education Today.

- Karaman, M., Macit, M.,& Karatepe, H. (2020). Psikolojik sermayenin iş performansına etkisi: sağlık çalışanlarında bir uygulama. *Optimum Journal of Economics and Management Sciences*,7(1), 127-146.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, M.,&Çankaya, E. (2010). İktisadi kalkınma sürecinde beşeri sermayeye ilişkin bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2(3), 29-55.
- Karataş, S.,& Tabak, N. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının atılganlık düzeylerinin bazı sosyodemografik özellikler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(2), 143-159.
- Kaşlı, M. (2009). *Otel işletmelerinde işgörenlerin kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi*(Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kaya, A., Balay, R., & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48). 47-68.
- Kaya, B. (2012). *Algılanan örgütsel destek düzeyinin ve çalışanların kariyer tatmininin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri: Konaklama işletmelerinde bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kaynak, S. (2007). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri.*Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*.New York: Norton.
- Ker-Dinçer, M. (2005). *Kişilerarası iletişimde sorun çözücü bir iletişim becerisi olarak atılganlık*. İzmir:Nobel Basımevi.

- Keser, S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, E. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının bazı iş tutumları (iş performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık) üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kırgil, F. (2015). *Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin karar verme ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenlikler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kiraz, E. (2016). *Ergenlerde öfke, atılganlık ve ilişkili faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 199-226.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kozanoğlu, T. (2006). *Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Köknel, Ö. (1986). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Krueger, R. F., & Johnson, W. (2007). *Behavioral genetics and personality: A new look at the integration of nature and nurture*. In O. P. John, R.W. Robins, & L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd Ed., pp. in Press), New York: Guilford.

- Kubat, U. (2007). *İmalat sektöründe iş değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kubat, U.,& Kuruüzüm, A. (2010). İş değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir yapısal denklem modelleme yaklaşımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3): 487–505.
- Kul, M.,& Gebedek, M. (2015). Bartın ve Zonguldak illerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin atılganlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 1, 25-31.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuruçay, R. (2012). *Babanın durumsal ve kişilik özellikleriyle erkek ergen çocuklarının gerçekleştirdiği kuraldışı davranışların türü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ohio State, USA.
- Kutlu, Y. (2009). Bir grup öğrenci hemşirede atılganlık eğitiminin etkinliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3).
- Küçükkaragöz, H.,Canbulat, T., & Akay, Y. (2013). Öğretmen adaylarında atılganlık düzeyi ve iletişim becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22),123-133.
- Külahoğlu, S. (2000). İyi öğretmenlik yetenek mi, beceri mi?. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 52-58.
- Lamont, M.,& Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Lev, B. (2001). *Intangibles: Management, measurement and reporting*. Washington: The Brookings Institution.

- Lew, W.J.F. (1977). Teaching and the teacher's personality. *Education Journal*, 7, 9-20.
- Lewis, S. (2011). *Positive psychology at work: How positive leadership and appreciative inquiry create inspiring organizations*. (1st Edition). West Sussex, UK: Willey-Blackwell.
- Li, B., Ma, H., Guo, Y., Xu, F., Yu, F., & Zhou, Z. (2014). Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(1), 135-144.
- Li, L. I., & He, X. P. (2011). The researches on positive psychological capital and coping style of female university graduates in the course of seeking jobs. *In Proceedings of 2011 International Symposium—the Female Survival and Development. Hawthorn East: St Plum-Blossom Press Pty Ltd*(pp. 221-226).
- Lifeng, Z. (2007). Effects of psychological capital on employees' job performance, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *Acta Psychologica Sinica*, 2, 18.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Linley, A. P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal Of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lizarraga, M. L. S., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., & Baquedano, M.T. S. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction* 13,423–439.
- Lundberg, M., Perris, C., Schlette, P., & Adolfsson, R. (1999). Transhistorical variations in personality and their association with experiences of parental rearing. *European Psychiatry*, 14, 1–16.
- Luthans, F., & Jensen, S. M. (2002). Hope: A new positivestrength for human resource development. *Human Resource Development Review*, 1, 304-322.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. (6th ed.). New York: McGraw-Hill.



- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16, 57-75.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2009). The point of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 291-307.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., & Youssef, C.M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*. 33, 321-349.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal Of Organizational Behavior*, 27(3), 387-393.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B., & Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41-66.
- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource?. *The International Journal Of Human Resource Management*, 19(5), 818-827.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271.
- Luthans, F., Bruce, A. J., Avey, J., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B.C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1). 45-50.

- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate—employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Macdonald, I., Burke, C., & Stewart, K. (2006). *Systems leadership: Creating positive organisations*. Hampshire: Gower Publishing Limited.
- Maddocks, J., & Beaney, M. (2002). See the invisible and intangible. *Knowledge Management*, March, 16-17.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will and ways: Their relationships with self-efficacy, optimism and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539-551.
- Magrassi, P. (2002). A Taxonomy of Intellectual Capital. <http://www.marcusball.com/work/TechReference/A%20Taxonomy%20of%20Intellectual%20Capital.htm> 23 Eylül 2019 tarihinde ulaşıldı.
- Manley, F. (1995). Classroom personalities of effective teachers within a technical college setting. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 9533809).
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (2000). *The maslow business reader*. J. Wiley & S. Co (Ed.), Canada: Inc.
- Masten, A. S., & Reed, M-G. J. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88), New York, NY: Oxford University Press.
- McCrae, R. R., & Costa P. T. (1994). *The paradox of parental influence: understanding retrospective studies of parent-child relations and adult*

- personality*. C. Perris, W. A. Arrindell, M. Eisemann (Ed.), In parenting and psychopathology (pp.107–125). Wiley: Chichester.
- McCrae, R.R.,& Costa P.T. (2006). Perspectives de la theorie des cinq facteurs: Traits et culture. *Psychologie Française*, 51, 227- 244.
- McCrae, R. R.,& Costa, P. T. (1989). Rotation to maximize the construct validity of factors in the NEO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 24(1), 107-124.
- McCrae, R. R.,& Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood A Five-Factor Theory Perspective*. (Second edition). New York: Guilford press.
- McCrae, R.R.,& John, O.P (1990). An introduction to the factor model and its applications. *Journal Of Personality*, 2, 305-321.
- McCrae, R. R.,& John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 2, 175-215.
- McMurray, A. J. , Pirola-Merlo, A. , Sarros, J. C.,& Islam, M. M. (2010). Leadership, climate, psychological capital, commitment, and wellbeing in a nonprofit organization. *Leadership and Organizational Development Journal*, 31(5), 436- 457.
- Menteş, A. (2007). *Lise öğrencilerinin atılganlık düzeyine sporun etkisi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, M. (2014). *Hemşirelik öğrencilerinin güvengenlik düzeyleri ve bağlanma stilleri* (Yayınlanmamışyüksek lisans tezi).Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Miller, N. E.,& Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Yale University Press.

- Minor, L., Onwuegbuzie, A., Witcher, A., & James, T. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(2), 116-127.
- Minor, L., Onwuegbuzie, A., Witcher, A., & James, T. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(2), 116-127.
- Morgan, J. C. (1995). *Psikolojiye giriş*. (S. Karataş, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş*. (Ayvaşık, H.B., & Sayıl, M. Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Moss, D. (1999). *Humanistic and transpersonal psychology: A historical and biographical sourcebook*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Murray, H.G., Rushton, P., & Paunonen, S.V. (1990). Teacher personality and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 250-261.
- Murray, H. G., Rushton, P. J., & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology, 82*, 250–261.
- Müceldili, B., & Erdil, O. (30 Mayıs-1 Haziran 2013), Pozitif organizasyonel bilim üzerine bir araştırma: İşe cezbolmanın organizasyonel çıktılara etkileri, 21. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Nelson, D., & Cooper, C. P. (2007). *Positive organizational behavior: Accentuating the positive at work*. London: Sage Publishing.
- Norman, S. M. (2006). *The role of trust: Implications for psychological capital and authentic leadership* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Nebraska, Lincoln.
- Norman, S. M., Avey, J., Nimnicht, J. L., & Pigeon, N., (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal Of Leadership And Organizational Studies, 17*(4), 380-391.

- Norman, S., Luthans, B., & Luthans, K. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. *Organizational Studies*, 12(2), 55-64.
- Oktay, H.(2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onur, N. (2006). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Öcel, H. (2011). Üniversite öğrencilerinde dolaylı saldırganlığın kullanımında cinsiyet farklılıkları. *Journal of Faculty of Letters Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 141-156.
- Öner, N. (2006). Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Örgün, S. K. (2000). *Anne baba tutumları ile 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özbulak, E., Aypay, A., & Aypay, A. (2011). Orta öğretim öğrencilerinin problem çözme ve atılganlık becerilerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 77-93.
- Özcan, A. (2006). *Hemşire-hasta ilişkisi ve iletişim*. (2. Baskı). Ankara: Sistem Ofset.
- Özer, A. (2012). Procrastination : Rethinking trait models. *Education and Science*, 35(166), 303-317.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. Ankara: Sistem Ofset.
- Özkalp, E. (2018). *Sosyolojiye giriş*. Bursa: Ekin Kitapevi Yayınları.
- Özoğul, G. (2017). *Profesyonel turist rehberlerinin kişilik özellikleri ile mesleki bağlılık arasındaki ilişki üzerine psikolojik sermayenin aracılık etkisi*

(Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Öztabağ, L. (1983). *Psikolojide ilk adım*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Öztürk, F., Koparan, Ş., &Efe, M. (2008). Boks antrenör adaylarının problem çözme becerisi ve atılganlık düzeylerinin tespiti. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 447-459.
- Öztürk, G. Ö. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine uygulanan atılganlık eğitimi programının öğrencilerin atılganlık düzeyine etkisi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özver, İ. (2010). *Genç erişkinlerde intihar davranışı ile problem çözme, dürtüsellik ve atılganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Psikiyatride Uzmanlık Tezi). Sağlık Bakanlığı, Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Pajares, F.,& Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39 (4-5), 437–455.
- Pamuk, U. E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile akran baskısı arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pardeck, J.T., Anderson C., Giannino, E.A., Miller, B.,Mothershead, M. S., & Smith, S. A. (1991). Assertiveness of social work students. *Psychological Reports*, 69, 589-590.
- Pardeck, J.T.,Anderson C., Giannino, E.A., Miller, B.,Mothershead, M.S.,& Smith, S. A. (1991). Assertiveness of social workstudents. *PsychologicalReports*, 69, 589-590.
- Park, H.,& Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality*, 41, 110-125.
- Parlar Kılıç, S.,& Sevinç, S. (2018). The relationship between cultural sensitivity and assertiveness in nursing students from Turkey. *Journal of Transcultural Nursing*, 29(4), 379-386.

- Parmaksız, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 43-55.
- Parto, M. (2011). Problem solving, self- efficacy, and mental health in adolescents: Assessing the mediating role of assertiveness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 644-648.
- Passer, M. W.,& Smith, R. E. (2003). *The science of mind and behaviour*. (2nd ed), New York, McGraw-Hill Companies, Inc.
- Patterson, J. H.,Collins, L.,& Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
- Perry, S. R. (2003). *Big five personality traits and work drive as predictors of adolescent academic, performance*(Doctoral Dissertation). The University of Tennessee, Tennessee.
- Peterson, C. (2009). Pozitive psychology. *Reclaiming children and youth*, 18(2), 3-7.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walubwa, F. O.,& Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modelling approach. *Personnel Psychology*, (64), 427-450.
- Peterson, T. A., Luthans, F., & Jeung, W. (2014). Thriving at work: Impact of psychological capital and supervisor support. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 434-446. doi: 10.1002/job.1907
- Phelps, S.,& Austin, N. (1997). *Atılğan kadın*. (S. Katlan, Çev.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*.(T. Geniş, Çev.).İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polat, H. (2013). *Hemşirelerin problem çözme becerileri ve atılğanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Polatçı, S. (2011). *Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Portes, A. (1998). Bulletin of the american academy of arts and sciences. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Pourjali, F.,&Zarnaghash, M. (2010). Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 137–141.
- Poussard, M.J. (2002). *Örgütte kişisel gelişim*.Ankara: Nobel Yayınları.
- Puher, M. A. (2009). *The big five personality traits as predictors of adjustment to college* (Master dissertation). Villanova University, Pennsylvania.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35–42.
- Rego, A., Lopez, M. P.,& Nascimento, J. L. (2016). Authentic leadership and organizational commitment: The mediating role of positive psychological capital. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 9(1), 129-151.
- Reyes, M. E. S., Davis, R. D., Tamayo, M. C. A., Cruz, N. V. V. D., Don, K. K. C., & Pallasigue, C. V. (2016). Exploring five factor model personality traits as predictors of burnout dimensions among college students in the Philippines. *Journal of Tropical Psychology*, 6.
- Rezayat, F.,& Dehghan Nayeri, N. (2014). The level of depression and assertiveness among nursing students. *Journal of Commnunity Based Nursing and Midwifery*, 2(3), 177- 184.
- Richter, J., Eisemann, M.,& Richter, G. (1998). Temperament, character and perceived parental rearing in healthy adults: two related concepts?,*Psychopathology in Press*.
- Riemann, R., Angleitner, A.,& Strelau, J. (1997). Genetic and environmental influences on personality: A study of twins reared together using the self – and peer report NEO-FFI scales.*Journal of Personality*, 65(3), 449-475.
- Roach, P. D. (2006).*Ecilt:Utionary theory and birth order effects on big five personality traits among the shuar of amazonian ecuador: The first cross-cultural test* (Doctoral Dissertation). University of Oregon, Oregon.
- Robbins, S. P.,& Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



- Rogers, R. C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.
- Rostan, S. M. (2010). Studio learning: Motivation, competence, and the development of young art students' talent and creativity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 261-271.
- Rubinton, N. (1980). Instruction in career decision making and decision- making styles. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 581-588.
- Rugancı, N. (2010). Atılganlık. *Bilkent Üniversitesi öğrenci dekanlığı öğrenci gelişim ve danışma merkezi koruyucu/ önleyici çalışmalar*. Erişim: [http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/atilganlik.html#empatik\\_atilganlik](http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/atilganlik.html#empatik_atilganlik) adresinden erişilmiştir.
- Rushton, J. P, Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K. B., & Eysenck, H. J. (1989). Aging and the relation of aggression, altruism and assertiveness scales to the Eysenck Personality Questionnaire. *Personality & Individual Differences*, 10(2), 261-263.
- Sarıcaoğlu, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sarıçam, H., Yılmaz, E., Gülbahçe, A., Gülbahçe, Ö., & Çardak, M. (2013). İlköğretim II. kademe öğrencilerinde benlik saygısı, farklı yetenek ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Human Sciences* 10(1), 525-540.
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıyar, B. (2015). *Lise öğrencisi ergenlerde atılganlık, sosyal fobi ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

- Saruhan, N. (2013). *İletişimin kuruma güven aracılığıyla değişime direnç ile olan ilişkisinde psikolojik sermaye ve algılanan kurumsal adaletin şartlı değişken rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savran, C. (1993). *Listesi (Acl)'nin el kitabı, adjective check list'in türkiye için geçerlik, güvenilirlik çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Savur, N. (2013). *Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Say, M. (2005) *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sayar, K.,& Dinç, M. (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Schultz, P. D.,& Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Seligman, M. E. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook Of Positive Psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M. E. P. (2006), *Learned optimism: How to change your mind and your life*. (3rd Edition). New York, NY: VintageBooks.
- Seligman, M.E.,& Csikzentmihaly, M. (2000). Pozitive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M., Ernst, R. Gillham, K.,& Linkins, M. (2009). Positive Education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sevi, E. S. (2009). *Psikobiyolojik kişilik modeli ve beş faktör kişilik kuramı: Mizaç ve karakter envanteri (Tcı) İle beş faktör kişilik envanterinin (5fke)*

*karşılaştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Shabgard, B., Rahmani, O., Rahmani, E., & Karimi, T. (2011). Predicting children's self-assertiveness skills based on parents' emotional intelligence. *International Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(12): 999-1004.
- Shaye, A. (2009). *Infidelity in dating relationships: Do big five personality traits and gender influence infidelity?* (Doctoral dissertation). Alliant International University, California.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skyrme, D. J. (2007). Valuing Knowledge: Is it worth it? *Asian Quality*, July – August, 24-26.
- Sneed, C.D. (2002). Correlates and implications for agreeableness in children, *Journal Of Psychology*, 136 (1).
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9 (4), 249-269.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 60(4), 570.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, R. S. (2002), Hope theory: A member of the positive psychological family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.

- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996), Development and validation of the statehopescale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Solmuş, T. (2004). İş Yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanteri'nin geliştirilmesi: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21–33.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2004). *Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Soysal, A.(2008). Çalışma yaşamında kişilik tipleri: Bir literatür taraması. *Çimento İşveren Dergisi, Ocak Sayısı*, 4-19.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spector, P. E. (2006). Method variance in organizational research: Truth or urban legend? *Organizational Research Method*, 9, 221–232.
- Stajkovic, A., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Steinberg, S. (2007). *An introduction to communication studies*. Cape Town, South Africa: Juta and Company.
- Stewart, J. (2004). Future state visioning technique at National Rubber Company. *Strategy and Leadership Journal*, 22, 20–33.
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal Of Pediatric Nursing*, 12(1), 21-31.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers: Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia: USA.
- Sullivan, H. S. (1950). The illusion of personal individuality. *Psychiatry*, 13(3), 317-332.

- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). *Big Five Personality Traits as the distal predictors of road accident involvement*. G. Underwood, (Ed.), *Traffic and transport psychology: Theory and application*(s. 215-227). Ellsevier.
- Sünbül, A.M. (2005). *Öğretmenin dünyası*.Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Sünkür, M. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şahin, H. N. (1998). *Stresle başa çıkma*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, S. (2011). *Üniversiteler arası türkiye şampiyonasına katılan güreşçilerin atılganlık düzeylerinin belirlenmesi ve başarıları ile ilişkisinin araştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şeker Sır, N. (2016). *Öğretmen adaylarının 5 faktör kişilik kuramına göre kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şengül, C. M. (2008). *Örgüt çalışanlarının kişilik, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Şenol, F. B., Akyol, T., & Can-Yaşar, M. (2018). Öğretmen adaylarının kendini belirleme (güvengenlik) düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 146-165.

- Şevik, Ü. (2020).Algılanan örgütsel politikanın örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 63, 206-227.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. (7.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, M.,& Kadılar, C. (2010). Türkiye’de beşeri sermaye, ihracat ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin nedensellik analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 115-140.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modeline giriş*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri.
- Tan, S. (2006). *Ergenlerde stresle başa çıkma tarzlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, A. (2009). Beş faktör kişilik modeline dayalı olarak sporcu kadın ve erkeklerin kişilik profillerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 70-79.
- Tatlıoğlu, K. (2010). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tatlıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı’na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII).
- Teegen, F. (1995). Training in assertiveness and social competence. *İstanbul University Medical Faculty Conference Paper*, 1-5.
- Tegin, B. (1990). Üniversite öğrencilerinin atılganlık davranış ve eğilimlerinin cinsiyet ve fakülte değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 7(25), 21-32.
- Tekin, Ö. A. (2012). *Yabancılaşma ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Antalya Kemer’deki beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerine bir*

*uygulama*(Yayınlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Tekin, S.,& Kapancı, D. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının atılganlık durumlarına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(1), 51-66.

Telef, B. B. (2004). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri stresle başa çıkma yöntemleri ve kontrol düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Telman, N.,& Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Terrell, H. K., Hill, E. D.,& Nagoshi, C. T. (2008). Gender differences in aggression: The role of status and personality in competitive interactions. *Sex Roles*, 59, 814–826.

Tezcan, M. (2001). *Eğitim sosyolojisi*. (11. Baskı). Ankara: Arı Yayıncılık.

Thurstone, L. L. (1934). The vectors of mind. *Psychological Review*, 41, 1–32.

Tian, X. Z.,& Xie, J. Y. (2010). The influence of perceived organizational support on working behaviors of employees: Empirical research on mediating role of psychological capital. *Nankai Business Review*, 13, 23-29.

Tichon, M. A. (2005). Personnel selection in the transportation sector: An investigation of personality traits in relation to job performance of delivery drivers (Phd Dissertation). The University Of Tennessee, Knoxville, UMI

Tobin, K., Tippins, D., & Gallard, A. J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In Gabel, D. (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 45-93). New York: MacMillan.

Topaloğlu, P. S., Özmen, T.,& Timurcanday, Ö. N. (2013). Destekleyici örgüt ikliminin, psikolojik sermaye ile iş doyumunu ilişkisinde düzenleyici etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 13(4), 437-447.

Topaloğlu, T. (15-16 Kasım 2013). Psikolojik Sermaye Geliştirilmesi Üzerine Bir Uygulama ve Performans Üzerindeki Etkileri, 1. *Örgütsel Davranış Kongresi*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 476-480.

- Topcu, M. K. (2015). *Çalışanların kişilik özelliklerinin örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde psikolojik sözleşme algısının rolü*(Yayınlanmamış doktora tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toraman, S. Ö. (2009). *Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 556-573.
- Töremen, F. (2004). *İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tösten, R.,& Özgan, H. (2014), Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(59), 429-442.
- Tösten, R.,& Toprak, M. (2017). Pozitif psikolojik sermaye ve duygusal emek: Eğitim örgütlerinde bir araştırma. *Journal of Cogent Education*, 4(1), 130-142.
- Tschannen-Moran, M.,& Hoy, W. K. (1998), Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M.,& Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tufan, Ö. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin kişilik özellikleri ile benimsedikleri örgüt kültürünün temel sayılıları arasındaki ilişkiler*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tunç, E.,&Aliyev, R. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4),949-963



- Türedi, E. (2015). *Özyeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi: Cinsiyet ve deneyim süresi açısından resmi okul ve özel okul öğretmenleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Twenge, J. M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: a cross-temporal meta-analysis, 1931–1993. *Journal of personality and social psychology*, 81(1), 133.
- Uğur, G. (1996). *Üniversite öğrencilerinde atılganlık ile beden algısı ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, U. (1994). *Yetiştirme yurdunda yaşayan ergenler ile ailesiyle birlikte yaşayan ergenlerin özsaygı ve atılganlık düzeyleri açısından karşılaştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uğurluoğlu, M. Y.(1996). *Lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi ile atılgan kişilik özelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ulucan, H.,& Bahadır, Z. (2011). Haltercilerin kişilik özelliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Niğde University Journal of Physical Education And Sport Sciences*, 5(2), 175-183.
- Uras, M.,& Kunt, M. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri.XIV. *Eğitim Bilimleri Kongresi toplantısında sunulmuş bildiri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli.
- Uslu, T. (2014). Algılanan örgüt desteğinin yetkinlik ve psikolojik sermaye aracılığıyla performansa aşamalı etkilerinin uluslar ve kültürlerarası farklılaşması. *Research Journal of Business and Management*, 1(1), 54-68.

- Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, M. (2010). Hemşirelerin kişilik özellikleri ile karar stratejilerinin ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzuntarla, Y., Uğrak, U., & Cihangiroğlu, N. (2016). Sürekli kaygı ile atılganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1704-1711.
- Ülger, K. (2015) The structure of creative thinking: Visual and verbal areas. *Creativity Research Journal*, 27(1), 102-106.
- Ünal, S. (1991). Eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar*, 1. Sempozyumu toplantısında sunulmuş bildiri, 13-14 Nisan, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık becerileri eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve benlik saygısı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (1999). Measurement error in "Big Five factors" personality assessment: Reliability generalization across studies and measures. *Educational and Psychological Measurement*, 60: 224–235.
- Voltan Acar, N., & Öğretmen, T. (2007). Kendini belirleme (güvengenlik) ölçeği geliştirme çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 67-78.
- Voltan-Acar, N. (1980a). Grupla atılganlık eğitiminin bireylerin atılganlık düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3: 62-66.
- Voltan-Acar, N. (1980b). Rathus atılganlık envanteri geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 10, 23-25.

- Voltan-Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F., & Gençtanırım, D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 342-350.
- Waksman, S. A. (1984). Assertion training with adolescent. *Adolecence*, 19(73), 123-130.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal Of Organizational Behavior*, 32(1), 4-24.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (2000). Cynicism about organizational change: Measurement, antecedents, and correlates. *Group and Organization Management*, 25(2), 132-53.
- Weis, R., & Speridakos, E. C. (2011). A Meta-Analysis of hope enhance mentstrategies in clinical and community settings. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 1(5), 1-16.
- Whalan, F. (2012). *Collective responsibility: Redefining what falls between the cracksfor school reform*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Whirter, J., & Voltan-Acar, N. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim*. Ankara: USA Yayıncılık.
- Williams P., Kern M. L., & Waters L. (2015). Work happiness: a longitudinal examination of the association between psychological capital, perceptions of organizational virtuousness and employee happiness in school staff. *Psychol. Well-Being*, 5, 5.
- Williams, J. S. (2003). Why great teachers stay. *Educational Leadership*, 60(8), 7174.
- Wilson, K., & Gallios, C. (1993). *Assertion and its social context*. New York: Pergamon Press.
- Wolpe, J., & Lazarus, A. A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. New York: Pergamon.

- Wood, V.F.,& Bell P.A. (2008). Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics. *Personality And Individual Differences*, 45, 126-131.
- Wright, T.A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24,437-442.
- Wu, J. F. (2015). Impact of principals' positive leadership on school effectiveness in elementary schools: the multilevel mediation effects of teachers' psychological capital. *Journal of Education & Psychology September*, 38(3), 1-36.
- Yalçın, İ., Beyleroğlu, M., Gacar, A.,&Hazar, M. (2015). Ecdada saygı gençlik kampı'na katılan gençlerin atılganlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 19(3), 338-344
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yapıcı, Ş. (2008). Öğretmen adaylarının öğrencilik anılarının analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 10-22.
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yatağan, T. (2005). *Atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazgan İnanç, B.,& Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazıcı, M. (1990). *Muhasebe tümleri ve örgütlenmesi*. İstanbul: M.Ü. İİBF-Nihad Sayar- Yayın veYardım Vakfı.
- Yeke, S. (2015). *Çalışanların kişilik özellikleri, örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş tutkunluğu arasındaki ilişkiler: Bir alan araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211.
- Yıldırım, İ.,& Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36,10-17.
- Yıldız, A. (2006). *Birinci basamak sağlık hizmetlerinde çalışan hemşire, ebe ve sağlık memurlarının benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, E. (2016). *Psikolojik sermaye ile kişilik bağlamında örgütsel bağlılık üzerine bir örnek olay* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldızoğlu, H.(2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yoon, K. (1997). *General mental ability and the big five personality dimensions: An investigation of the cross-cultural generalizability of their construct and criterion-related validities in Korea* (Doctoral dissertation). The University of Iowa, Iowa.
- Youseff, C.M.,& Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the work place: the impact of hope, optimism and resilience. *Journal of Mangement*. 33(5), 774-800.
- Zel, U. (1999). *Kişiliğin yönetim performansına etkileri, örgüt ortamında kullanılması ve ülkeler/sektörler arasında karşılaştırmalı bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zel, U. (2001). *Yönetimde kişilik ve kişilik özellikleri*. S. Güney (Ed.), Yönetim ve Organizasyon . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Zengin, Ö. (2017). *Üniversite öğrencilerinin medya araçlarını kullanma durumlarına göre güvengenlik özelliklerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Zhao, H.,& Seibert S.E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259-271.

## EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzin Belgeleri

The screenshot shows a Gmail inbox on a Windows desktop. The search bar contains 'in:sent'. The selected email is from 'gönül şayır' (gonulsayir@gmail.com) to 'tuncay ogretmen' (tuncay.ogretmen@ege.edu.tr) dated 21 Eylül Cum 12:45. The subject is 'Kendini Belirleme (Güvenlik) ölçeği kullanım izni'. The email content reads: 'Merhaba, ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Eğitim Yönetimi anabilim dalı doktora öğrencilerinden Gönül ŞAYIR. Doktora tezimde Kendini Belirleme (Güvenlik) ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Bu konuda sizin ölçeğinizi tezime ışık tutacağımı düşünüyorum. Sizin için bir mahsuru yoksa ölçeğin maddelerini ve ölçekle ilgili bilgileri benimle paylaşabilir misiniz? Şimdiden çok teşekkür ederim... Saygılarımla..'. Below the email, the 'Kimden' (From) and 'Kime' (To) fields are visible, along with the 'Gönderilenler' (Sent) and 'Konu' (Subject) fields.

The screenshot shows a Gmail inbox on a Windows desktop. The search bar contains 'in:sent'. The selected email is from 'gönül şayır' (gonulsayir@gmail.com) to 'Nebi Sümer' (nsuner@metu.edu.tr) dated 20 Nisan Cum 14:58. The subject is 'ölçek izni'. The email content reads: 'Merhaba, ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Eğitim Yönetimi anabilim dalı doktora öğrencilerinden Gönül ŞAYIR. Doktora tezimde Beş Faktör Kişilik Ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkürler.'. Below the email, the 'Kimden' (From) and 'Kime' (To) fields are visible, along with the 'Gönderilenler' (Sent) and 'Konu' (Subject) fields.

ölçek izni - gonulsayir@gmail.com X +

https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#sent/RdDgqclHpWvcDjPSqshLPHpcGfcQRhLFWjxkRqxQnLG

Gmail in:sent Pozitif Psikolojik Sermaye X

178 ileti dizisinden 33.

E-Posta Yaz

Gelen Kutusu

Yıldızlı

Ertelendi

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 14

gönül +

Hangouts kişisi yok  
[Birini bulun](#)

ölçek izni

gönül şayir <gonulsayir@gmail.com> 20 Nisan Cum 14:33

Alıcı: nbasim

Sn. Prof. Dr. Hamdullah Nejat BASIM

Merhaba, ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Eğitim Yönetimi anabilim dalı doktora öğrencilerinden Gönül ŞAYIR. Doktora tezimde Psikolojik Sermaye Ölçeği'nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.

Nejat Basim <nbasim@baskent.edu.tr> 20 Nisan Cum 18:39

Alıcı: ben

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. H. Nejat Basim

From: gönül şayir [mailto:gonulsayir@gmail.com]  
Sent: Friday, April 20, 2018 2:34 PM  
To: nbasim@baskent.edu.tr  
Subject: ölçek izni

TUR 17:57  
10.11.2018

scale permit - gonulsayir@gmail.com X +

https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#sent/LXphbRLrghxkrJvSwNwZmGnHfvxXTRXBRPvJZPGq

Gmail in:sent

178 ileti dizisinden 30.

E-Posta Yaz

Gelen Kutusu

Yıldızlı

Ertelendi

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 14

gönül +

Hangouts kişisi yok  
[Birini bulun](#)

scale permit

gönül şayir <gonulsayir@gmail.com> 20 Nis 2018 15:13

Alıcı: fluthans1

Hello, I am Gonul ŞAYIR from Hacettepe University Educational Sciences Institute, Department of Educational Administration. I would like to use your Positive Psychological Capital Scale if you have permission.

Thank you.

Fred Luthans <fluthans@unl.edu> 20 Nis 2018 18:18

Alıcı: ben

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat x

Thank you for your interest in my PsyCap. For our PsyCap questionnaire you need to go through permission process at [www.mindgarden.com](http://www.mindgarden.com) (12 or 24 item validated versions, translation should be available, all free for research).

From: gönül şayir <gonulsayir@gmail.com>  
Sent: Friday, April 20, 2018 7:13 AM  
To: Fred Luthans <fluthans@unl.edu>  
Subject: scale permit

TUR 17:50  
10.11.2018



## EK-B: Veri Toplama Araçları

Değerli Öğretmenler, bu ölçek, öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayelerinin aracı rolünün belirlenmesine yönelik doktora araştırmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel sorular; ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümde ise beş faktör kişilik ölçeği, atılganlık, pozitif psikolojik sermaye ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Gönül ŞAYİR

Hacettepe Ün. Doktora Öğrencisi

Gsm: 554 543 64 66

E-mail: gonulsayir@gmail.com

**Cinsiyet:** Kadın ( ) Erkek ( )

**Yaş:**

**Branş:** sayısal ( ) sözel ( ) sanatsal ve spor alanları ( ) diğer ( )

**Mesleki kıdeminiz:** 0-5 yıl ( ) 6- 10 yıl ( ) 11- 15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 ve üzeri yıl ( )

**Eğitim durumunuz:** Lisans ( ) Lisansüstü ( )

### POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerde belirtilen niteliklerin sizde ne ölçüde bulunduğunu işaretleyiniz.						
(1- Hiç katılmıyorum, 6- Tamamen katılıyorum)						
1. Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarımı yerine getiriyorum.	1	2	3	4	5	6
2. Bir grup iş arkadaşına bir bilgi sunarken kendime güvenirim	1	2	3	4	5	6
3. Çalışma alanımda, hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
4. Daha önceleri zorluklar yaşadığım için, işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5	6
5. Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır.	1	2	3	4	5	6
6. Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakin bir şekilde hallederim.	1	2	3	4	5	6
7. İşimde benim için belirsizlikler olduğunda, her zaman en iyisini isterim.	1	2	3	4	5	6
8. Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim.	1	2	3	4	5	6
9. Eğer çalışırken kendimi bir tikanıklık içinde bulursam, bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6
10. İşimde birçok şeyi halledebileceğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
11. İşimle ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürüm.	1	2	3	4	5	6
12. Yönetimin katıldığı toplantılarda kendi çalışma alanımı açıklarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
13. Uzun dönemli bir probleme çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
14. Şu anda, işimde kendimi çok başarılı olarak görüyorum.	1	2	3	4	5	6
15. İşimle ilgili gelecekte başıma ne geleceği konusunda iyimserimdir.	1	2	3	4	5	6
16. İşime "her şeyde bir hayır vardır" şeklinde yaklaşıyorum.	1	2	3	4	5	6
17. Şu anda iş amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum.	1	2	3	4	5	6
18. Kurumun stratejisi konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
19. İşimdeki zorlukları genellikle bir şekilde hallederim.	1	2	3	4	5	6
20. Kurumun dışındaki kişilerle (tedarikçiler, tüketiciler vb.) problemleri tartışmak için temas kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
21. Mevcut iş amaçlarıma ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6

## BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Lütfen aşağıda verilen özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını belirtmek için sizi en iyi tanımlayan rakamı işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Sosyal, girişken biriyim	1	2	3	4	5
2. Konuşkan biriyim	1	2	3	4	5
3. İddiacı bir kişiliğe sahibim	1	2	3	4	5
4. Hevesli ve istekli biriyim	1	2	3	4	5
5. Enerji doluyum	1	2	3	4	5
6. İçine kapanık biriyim	1	2	3	4	5
7. Bazen utangaç ve çekingenim	1	2	3	4	5
8. Sessiz biriyim	1	2	3	4	5
9. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik biriyim	1	2	3	4	5
10. Başkaları ile işbirliği yapmayı severim	1	2	3	4	5
11. Çıkarıcı değilim yardımseverim	1	2	3	4	5
12. Affedici bir yapıya sahibim	1	2	3	4	5
13. Güven telkin eden biriyim	1	2	3	4	5
14. Başkalarında hata ararım	1	2	3	4	5
15. Başkaları ile sürekli didişirim(tartışırım)	1	2	3	4	5
16. Başka insanlara karşı soğuk ve mesafeliyim	1	2	3	4	5
17. Bazen diğer insanlara kaba davranırım	1	2	3	4	5
18. İşimi tam yaparım	1	2	3	4	5
19. Yaptığım işleri verimli yaparım	1	2	3	4	5
20. Plan yapar ve buna sadık kalırım	1	2	3	4	5
21. Güvenilir bir çalışanıam	1	2	3	4	5
22. Görevi tamamlanıncaya kadar sebat edebilen biriyim	1	2	3	4	5
23. Dikkatim kolaylıkla dağılır	1	2	3	4	5
24. Bazen dikkatsiz ve özensiz davranabiliyorum	1	2	3	4	5
25. Tembel olmaya eğilimliyim	1	2	3	4	5
26. Dağınık olma eğilimindeyim	1	2	3	4	5
27. Endişeli biriyim	1	2	3	4	5
28. Çoğu zaman gerginim	1	2	3	4	5
29. Kolayca sinirlenirim	1	2	3	4	5
30. Bunalımlı, hüzünlü biriyim	1	2	3	4	5
31. Bazen karamsar olabiliyorum	1	2	3	4	5
32. Gergin ortamlarda sakin kalabilirim	1	2	3	4	5
33. Duygusal olarak dengeliyim, kolay kolay keyfim kaçmaz	1	2	3	4	5
34. Rahatım, stresle kolay baş ederim	1	2	3	4	5
35. Keşfeden, icat eden(yaratıcı) biriyim	1	2	3	4	5
36. Orijinal biriyim, yeni görüşler ortaya koyarım	1	2	3	4	5
37. Sanata ve estetik değerlere önem veririm	1	2	3	4	5
38. Hayal gücüm kuvvetlidir	1	2	3	4	5
39. Farklı fikirler üretir ve bunları yansıtmaktan hoşlanırım	1	2	3	4	5
40. Sanat, müzik ve edebiyatta çok donanımlı biriyim	1	2	3	4	5
41. Etkin ve derin düşünmede maharetliyim	1	2	3	4	5
42. Çok değişik konuları merak ederim	1	2	3	4	5
43. Rutin, tek düze şeyleri yapmayı tercih ederim	1	2	3	4	5
44. Sanata karşı pek ilgili değilim	1	2	3	4	5

## KENDİNİ BELİRLEME (GÜVENGENLİK) ENVANTERİ

Lütfen aşağıdaki ifadelerde belirtilen niteliklerin sizde ne ölçüde bulunduğunu işaretleyiniz.						
<b>(1-Beni hiç anlatmıyor, 2-Beni yeterince anlatmıyor, 3-Beni pek anlatmıyor, 4-Beni biraz anlatıyor, 5-Beni oldukça anlatıyor, 6-Beni çok iyi anlatıyor)</b>						
1. Sıkılganlığım yüzünden karşı cinse herhangi bir öneride bulunamıyorum ya da onların önerilerini kabul edemiyorum.	1	2	3	4	5	6
2. Bir lokantada istediğime göre yemek gelmezse, garsona bunu nazıkçe ifade ederim.	1	2	3	4	5	6
3. Başkalarının beni kırdığını fark ettiğim halde, onları incitmeden kırdığımı ifade ederim.	1	2	3	4	5	6
4. İstemediğim bir malı almam için ısrar edilirse, "hayır", demekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5	6
5. Doğrusunu isterseniz, insanlar beni kullanır.	1	2	3	4	5	6
6. Yeni tanıştığım insanlarla yada yabancılarla rahatça konuşurum.	1	2	3	4	5	6
7. Karşı cinsten çekici birine çoğu kez ne söyleyeceğimi bilmem.	1	2	3	4	5	6
8. Resmi telefon konuşmaları yapmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5	6
9. Benim tanıdığım, ama birbirini tanımayan iki kişiyi tanıştırmada güçlük yaşarım.	1	2	3	4	5	6
10. Satın aldığım şeyleri iade etmekten çekinirim.	1	2	3	4	5	6
11. Beni rahatsız eden saygın bir yakınma rahatsızlığımı ifade etmek yerine duygularımı ondan saklarım.	1	2	3	4	5	6
12. Aptalca görünürüm korkusuyla soru sormaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5	6
13. Satıcılarla pazarlık etmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5	6
14. Duygularımı ifade ederken açık ve samimiyimdir.	1	2	3	4	5	6
15. Biri benim hakkımda uygun olmayan bir biçimde konuşursa, hemen o kişiye nezaket çerçevesinde kendimi ifade ederim.	1	2	3	4	5	6
16. Çoğunlukla "hayır", demekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5	6
17. Duygularımı anında açıklamaktansa biriktirmeyi yeğlerim.	1	2	3	4	5	6
18. Kötü bir hizmet verildiğinde uygun bir dil kullanarak şikayetçi olurum.	1	2	3	4	5	6
19. "Benim için fark etmez", cümlesini çok kullanırım.	1	2	3	4	5	6
20. Arkadaşlarımla, sinemaya ya da vb. gibi yerlere giderken filmi yada oyunu onlar seçer, ben uyarım.	1	2	3	4	5	6
21. Ovuduğumda bazen ne diyeceğimi bilmem.	1	2	3	4	5	6
22. Tiyatro, sinema gibi topluluklarda iki kişi yüksek sesle konuşursa, onlara susmalarını yada konuşmalarına başka bir yerde devam etmelerini nazıkçe söylerim.	1	2	3	4	5	6
23. Sırada öne geçen birine yaptığımı yanlış olduğunu uygun bir dille ifade ederim.	1	2	3	4	5	6
24. Rahatlıkla fikrimi ifade ederim.	1	2	3	4	5	6
25. Hiçbir şey söylemediğim zamanlar olur.	1	2	3	4	5	6
26. Hak ettiklerinde diğerlerini rahatlıkla överim.	1	2	3	4	5	6
27. Konuşurken diğerleriyle göz göze gelmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5	6
28. Diğerleriyle konuşurken sesimin yeterince duyulmadığımı farkındayım.	1	2	3	4	5	6





T.C.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Tarih: 21.01.2019 13:17  
Sayı: -000-E.00000423210



Sayı : 27001677-44-E.538722  
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

09/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Gönül ŞAYİR Tokat Merkez ekli listede belirtilen ortaokullarda görevli öğretmenlere yönelik "Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Atılganlıkları Arasındaki İlişki Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Aracı Rolü" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın ekli listede belirtilen ortaokul öğretmenlerine uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Murat KÜÇÜKALİ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
09/01/2019

Mehmet Suphi KÜSBECİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Tutanak
- 2-Anket Formu
- 3-Dilekçe
- 4-Uygulama Yapılacak Okul Listesi
- 5-Hacettepe Üniv. Rektörlüğü yazısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden fefcbb7a-cd18-470f-a5b1-ed15a6746e23 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez  
Elektronik Ađ: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)  
e-posta: [stntcigelistirme60@meb.gov.tr](mailto:stntcigelistirme60@meb.gov.tr)

Bilgi için: Adnan YÜCE Memur  
Tel: 0 (356) 214 10 17  
Faks: 0 (356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden d22b-824b-3d85-85d1-90fe kodu ile teyit edilebilir.