

**T.C.**

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLİK  
ÖZELLİKLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂLARI VE ÖZ-  
YETERLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**MUSTAFA ARICI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**

**Prof. Dr. Ercan YILMAZ**

**2019**

**KONYA**



**T.C.**

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KİŞİLİK  
ÖZELLİKLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂLARI VE ÖZ-  
YETERLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**MUSTAFA ARICI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**

**Prof. Dr. Ercan YILMAZ**

**2019**

**KONYA**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



#### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mustafa ARICI
	Numarası	17830102107
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Zekâları ve Öz-yeterlikleri Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

07/05/2019

  
Mustafa ARICI



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mustafa ARICI
	Numarası	17830102107
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin Adı	Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Zekaları ve Öz-Yeterlikleri Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Zekaları ve Öz-Yeterlikleri Açısından İncelenmesi** başlıklı bu çalışma 11/04/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN	

## ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Evrende her şey belli bir plan dâhilinde hareket ediyor. Hareketsiz kalan bir şey ters yönde bir döngüye giriyor ve kendi tükenişini hızlandırıyor. Tamıġı olduġumuz âlemde kendi bilinciyle hareketinin yönünü belirleyebilen irade sahibi özgür bir varlık olan insan için yaşamın görünen yüzünden çok daha derin evrensel bir amacı ve anlamı olduġu gerçeġi ile karşı karşıyayız. İnsan adeta geçici süreliğine kendisine ödünç verilmiş ağır bir emanetin sorumluluğunu taşıyor omuzlarında. Pryor'un (2002) dediġi gibi insanın fitratına (ontoloji) yüklenmiş olan benlik programının kendini anlamlandıracağı sahici alan arayışı onu kendi içine yönelmesine, içsel harekete (cihad-nefs mücadelesine) çağırılmaktadır.

Kişilik kazanmanın, gelişimin ve olgunlaşmanın, kısaca içsel yolculuk sürecinin giderek güçleştiġi çeldiricilerle dolu bir çağda yaşıyoruz. Bu anlamda kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz-yeterlik gibi insanın sosyal olguları üzerine bir çalışma yapmış olmam okul yöneticisi olarak başta kendim için, birlikte çalıştığım öğretmen arkadaşlarım ve öğrencilerim ile kuracağım ilişki ve iletişim biçimim için önemli olduğunu düşünüyorum. Bu bağlamda, yaptığım çalışmanın okul yöneticiliġi anlayışına yeni bir ufuk kattığına inanıyorum. Kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz-yeterlik gibi kavramların ve aralarındaki ilişkinin incelenmesini tarafıma önermekle ne kadar isabetli davrandığımı anladığım değerli danışman hocam Prof. Dr. Ercan YILMAZ Bey'e tez çalışmam boyunca hem teknik ve teorik açıdan yaptığım rehberlik için hem de öğrenci - hoca arasında kurduġu incelik için kalbi şükranlarımı sunarım.

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı; okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ilinde çalışan 384 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin %17,7'si kadın, %82,3'ü erkektir; %86,7'si lisans, %13,3 yüksek lisans ve doktora mezunudur.

Araştırmada okul yöneticilerinin kişilik özellikleri algı düzeylerini belirlemek amacıyla “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” ölçeğinin Çeliköz ve Şeker Sır'ın (2016) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test ederek geçerlik, güvenirlik çalışmasını yaptıkları ve 40 maddeden 27 maddeye indirdikleri Beş Faktörlü Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ algı düzeylerini ölçmek için Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından gözden geçirilerek üç faktörlü bir yapıda Türkçe'ye uyarlaması yapılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (1998) kullanılmıştır. Öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Negiş-Işık ve Derinbay (2015) tarafından yapılan 18 madde ifadesi bulunan tek faktörlü Yönetici Öz-yeterlik Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile test edilmiştir. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini öz-yeterlikleri ile duygusal zekânın yordama düzeyi regresyon analizi ile sınıanmıştır. Okul yöneticilerinin cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre kişilik özelliklerine ilişkin puan ortalamaları arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin alt boyut puanları ile duygusal zekânın alt boyut puanları arasında ve her iki değişkenin öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelime:** Okul yöneticileri, Kişilik özellikleri, Duygusal zekâ, Öz-yeterlik.

## SUMMARY

The purpose of this study is to explore the personality traits of school administrators in terms of emotional intelligence and self-efficacy. The study group consists of 384 school administrators working in the center of Konya in the 2017-2018 academic year. 17,7% of the school administrators in the study group were female and 82,3% were male, 86,7% of school administrators have a bachelor's degree, 13,3% have master degree and doctorate degree.

Five Factor Personality Scale, its Confirmatory Factor Analysis (CFA) was tested to validity and reliability by Çeliköz and Şeker Sır (2016) as “Personality Test Based Adjectives” and reduced the scale from 40 to 27 items, used to determine the perception levels of the personality traits of school administrators in the study. The Schutte Emotional Intelligence Scale (2002), reviewed and adapted to Turkish in a three-factor structure by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011), was used to determine the emotional intelligence of school administrators. With the intention of measuring the perceptions of self-efficacy, it was utilised from the scale, which was developed by Tschannen-Moran and Gareis (2004) and adapted to Turkish and consisted of 18 items as a single-factor Administrator Self-Efficacy Scale by Neğiş-Işık and Derinbay (2015). In the study, the relationship between the personality traits, emotional intelligence and self-efficacy of school administrators was analyzed with the pearson moment product correlation coefficient technique. The predictive level of emotional intelligence, self-efficacy and the personality traits of school administrators was tested by regression analysis. According to the variables of gender and education levels of school administrators, the t-test results were compared to whether differences exist between the mean scores in terms of the personality traits.

According to the research findings; there was found a significant positive relationship between the scores of sub-dimensions of the personality traits and emotional intelligence of school administrators as well as between both of variables and self-efficacy scores.

**Key Words:** School administrators, Personality traits, Emotional intelligence, Self-efficacy



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
SUMMARY.....	iii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	15
1.3. Araştırmanın Önemi: .....	16
1.4. Araştırmanın Sayıltıları: .....	17
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları: .....	17
1.6. Tanımlar: .....	18
BÖLÜM II.....	19
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	19
2.1. Kişilik Kuramları.....	19
2.1.1. Psikedinamik Kuramlara Göre Kişilik.....	19
2.1.2. Davranışçı, Bilişsel Kuramlara Göre Kişilik.....	21
2.1.3. İnsancıl / Varoluşçu Kuramlara Göre Kişilik.....	23
2.1.4. Ayrımcı Özellikler Kuramına Göre Kişilik.....	25
2.2. KİŞİLİK KAVRAMI VE BİLEŞENLERİ .....	27
2.2.1. Karakter.....	27
2.2.2. Mizaç.....	27
2.2.3. Benlik .....	28
2.2.4. Fitrat .....	28
2.2.5. KİŞİLİK KAVRAMI .....	28

2.2.6. Kişiliği Etkileyen Temel Faktörler .....	33
2.2.7. Kişilik Özellikleri (Beş Faktör Kişilik Özellikleri) .....	36
2.2.7.1. Nevrotiklik/Duygusal Denge .....	37
2.2.7.2. Dışa Dönüklük .....	37
2.2.7.3. Gelişime Açıklık .....	38
2.2.7.4. Uyumluluk (Geçimlilik/Yumuşak Başlılık) .....	39
2.2.7.5. Sorumluluk .....	39
2.2.8. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile İlgili Araştırmalar .....	40
2.3. DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMI VE BİLEŞENLERİ .....	47
2.3.1. Duygu .....	47
2.3.2. Zekâ .....	49
2.3.3. Duygusal Zekâ Kavramı ve Gelişimi .....	50
2.3.4. Duygusal Zekâ Yaklaşımları (Modelleri) .....	56
2.3.4.1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Yaklaşımı .....	57
2.3.4.2. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli ve Alt boyutları .....	57
2.3.4.3. Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Yaklaşımı .....	59
2.3.4.4. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli ve Alt Boyutları .....	59
2.3.4.5. Goleman'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı .....	61
2.3.4.6. Goleman'a Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve İçerikleri .....	61
2.3.4.7. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı .....	63
2.3.4.8. Cooper ve Sawaf Modelinde Duygusal Zekâ Köşe Taşları ve Alt Bileşenleri .....	63
2.3.5. Duygusal Zekâ Alt Boyutları .....	67
2.3.5.1. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi .....	68
2.3.5.2. Duyguların Kullanımı .....	68
2.3.5.3. Duyguların Değerlendirilmesi .....	69

2.3.6. Duygusal Zekânın Okul Yöneticileri Açısından Etkileri.....	69
2.3.7. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâları İle İlgili Çalışmalar.....	70
2.4. ÖZ-YETERLİK KAVRAMI .....	76
2.4.1. Öz-Yeterlik İnancı ve Görünümleri.....	77
2.4.2. Öz-Yeterlik İnancının Beslendiği Kaynaklar .....	78
2.4.2.1. Performans Deneyimleri (Kişisel Deneyim) .....	78
2.4.2.2. Model Alma (Temsili Deneyim).....	79
2.4.2.3. Sosyal İkna (Sözel Etki) .....	79
2.4.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durum.....	80
2.4.3. Öz-Yeterlik Süreçleri.....	81
2.4.3.1. Bilişsel süreç .....	81
2.4.3.2. Motivasyonel Süreç.....	81
2.4.3.3. Duygusal süreç.....	82
2.4.3.4. Seçimsel ve Denetimsel süreç.....	82
2.4.4. Öz-yeterlik İnancının Yönetici Açısından Önemi .....	83
2.4.5. Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	85
2.5. OKUL YÖNETİMİ VE OKUL YÖNETİCİSİ.....	87
2.5.1. Okul Yönetimi .....	87
2.5.2. Okul Yöneticisi.....	91
2.5.3. Okul Yöneticilerinin Yeterlik Alanları .....	92
2.5.4. Okul Yöneticilerinde Aranılan Özellikler .....	94
BÖLÜM III.....	98
YÖNTEM .....	98
3.1. Araştırmanın Modeli:.....	98
3.2. Evren ve Örneklem: .....	98
3.3. Veri Toplama Araçları .....	99

3.3.1. Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği: .....	100
3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği:.....	101
3.3.3. Öz-yeterlik Ölçeği: .....	101
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi: .....	102
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	102
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>103</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>103</b>
4.1. Analizler, Yorumlar ve Tablolar .....	103
Tablo-1: Örneklem Grubunun Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımı .....	99
Tablo-2: Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlik, Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâ Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepe Değer ve Çarpıklık Katsayısı Değerleri .....	103
Tablo-3: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki.....	104
Tablo-4: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Nevrotiklik Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular .....	105
Tablo-5: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Dışa Dönüklük Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular .....	106
Tablo-6: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Gelişime Açıklık Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular .....	106
Tablo-7: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Uyumluluk Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular .....	107
Tablo-8: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Sorumluluk Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular .....	108
Tablo-9: Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki .....	108
Tablo-10: Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular .....	109
Tablo-11: Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular .....	110

4.2. TARTIŞMA .....	111
4.2.1. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Duygusal Zekâları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	112
4.2.2. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâları Kişilik Özelliklerini Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?.....	113
4.2.2.1. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının “İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Nevrotiklik/Duygusal Denge” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?.....	115
4.2.2.2. Duygusal Zekânın “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Dışa Dönüklük” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır? .....	116
4.2.2.3. Duygusal Zekânın “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Gelişime Açıklık” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır? .....	118
4.2.2.4. Duygusal Zekânın “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Uyumluluk” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır? .....	120
4.2.2.5. Duygusal Zekânın “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Sorumluluk” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?.....	121
4.2.3. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Öz-Yeterlikleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	122
4.2.4. Okul Yöneticilerinin Kişilik özellikleri “Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyi” Değişkenleri Yönünden Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır? .....	124
4.2.4.1. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyut Puanları “Cinsiyet” Değişkenine Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır? .....	124
4.2.4.2. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyut Puanları Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır? .....	125
4.3. SONUÇ .....	129
4.4. ÖNERİLER.....	130
KAYNAKLAR .....	133
EKLER: .....	159

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

İnsan seçme iradesine, aşkınlık ve yaratıcılık özelliklerine sahip bilinçli bir varlıktır. İnsanın ontolojik olarak sahip olduğu bu özellikleri doğumundan itibaren yaşamını sürdürdüğü zaman ve mekân boyutları içerisinde çevresel tüm şartların izlerini de belli oranlarda taşıyarak sürekli geliştirebildiği bilinmektedir (Bandura, 1995; Burger, 2006; Cüceloğlu, 2011). Aynı kalımsal özelliklere sahip olsa ve aynı çevre şartlarında yaşasa bile her bir insan kalıtım ve çevre şartlarından farklı biçimlerde etkilenebilmekte, benzer renk ve tonda gelen etkilere, uyarıcılara birbirlerinden çok farklı tepkiler verebilmektedir. Sonuçta insan milyarlarca benzerinin arasında benzersizdir, nev-i şahsına münhasır, orijinal ve biriciktir (Açıkalın, 1999). Çünkü insan seçme, yaratıcılık, aşk ve bilinç gibi ontolojik özellikleri sayesinde kendi kişilik özelliklerini de biçimlendirebilmekte ve diğer bireylerden farklılaşabilmektedir (Ericson, 1984).

Bir anlamda evrenin özel niteliğinin bir sonucu olarak kabul edilen kalıtım, aile, sosyal-kültürel çevre, coğrafya ve tarihsel psikoloji gibi faktörlerin bireyin gerçekliği üzerindeki etkileri yadsınmaz ancak birey elinde olmadan üzerinde doğduğu bu faktörleri kişiliğini oluşturmak ve geliştirmek için bir imkân (zemin, düzlem) olarak kullanma yetkinliğine de sahiptir. Bireyin kişilik, duygusal zekâ ve öz-yeterlik gibi varoluşsal gelişimi asıl iç ve dış dünyası ile kuracağı ilişki ve etkileşimde aranmalıdır (Cüceloğlu, 2011). Aksi halde determinist bir yaklaşımla bireyi kalıtım ve çevre faktörlerinin önünde çaresiz, edilgen bir varlık kabul etmek durumunda kalırız. Oysa insanlığın uygarlık tarihi bize bireyin kendisini kuşatan bütün şartların üzerinde bir yer edinebilme gücüne sahip olduğu gerçeğini düşünmemizi sağlarken diğer yandan yaşanan tarihi yıkım ve acıların temelinde de insanın ele geçirme, hükmetme, ebedi olma arzularının yattığını düşündürmektedir.

Bu çalışma duygusal zekânın kişilik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabileceği ve kişilik özellikleri ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olabileceği varsayımından hareketle okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri olmak üzere iki bağımsız değişken açısından incelenmesini kapsamaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

Davranış bilimlerinin en çok üzerinde durduğu kişilik, mizaç, karakter, benlik, duygusal zekâ, özsaygı, değer ve öz-yeterlik gibi kavramların son yıllarda Türkiye’de de ilgi çekici hale geldiği ve bu kavramların sıklıkla araştırma konusu olarak seçildiği gözlemlenmektedir. Bu alanda yapılan birçok araştırma özellikle bireyin kişilik özellikleri ile davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Adler, 1994; Eysenck ve Wilson, 2000; Üngüren, 2011; Topses, 2012; Yazgan ve Yerlikaya, 2016). İnsanın ruhsal durumunu, düşünce ve davranışlarının nedenlerini anlayabilmek için öncelikle onun kendisiyle ve diğer insanlarla geliştirdiği ilişkilerine bakmak gerekir (Adler, 1994). Herhangi bir kurumda göreve başlayan bireyler kendi kişilik özellikleri ile kurumu etkileyebildikleri gibi kurum ortamında onların da kişilikleri etkilenmektedir. Sosyal ve örgütsel yaşamın önemli bir kuralı kabul edilen bu etkileşim süreci örgütlerdeki bireylerin kişilik özelliklerinin önemini bir kez daha artırmaktadır (Bayram, Karaca ve İnce, 2016).

İlişki, etkileşim, davranış kavramları sıklıkla eğitim kavramıyla birlikte kullanıldığı ve aralarındaki önemli ilişki göz önüne alındığında, insanın hem kendisiyle hem diğer insanlarla sağlıklı ilişki kurabilmesinde, hatta kişiliğinin oluşmasında ve gelişmesinde bütün anlamı ile eğitimin katkısının vazgeçilemez bir boyutta olduğunu söyleyebiliriz. Genel anlamda eğitimin temel amacı da bireyin özüne ve aslına ilişkin gerçekliğini geliştirmesine, ilişkilerini, davranışlarını ve kişiliğini sağlıklı düzenleyebilmesine yardımcı olmaktır.

İnsan beyni sözcüklere dökülüp anlatılması zor olan kavramları, olay ve olguları algılamada, sentez ve analiz sonuçlarına ulaşmada sürekli somut örnekler aramaktadır (Kesken, 2002, s. 32). Okul ortamında en somut örnek, okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışları, diğer tüm bileşenlerle geliştirdikleri iletişim ve ilişki biçimleridir. Hangi tür ve kademedede olursa olsun yükselen her başarılı okulun temelinde ve öğrencilerinin başarılarında o okulun eğitimci kadrosunun alın teri yatmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986; Balcı, 2000; Gümüşeli, 2001; Buluç, 2009). Alın terinin enerji kaynağı bireyin kişilik özelliklerinde saklıdır.

21. yüzyılın başlarına kadar eğitim bilimcilerimiz ve araştırmacılarımız okul yöneticilerini okulların başarısında en başat unsur olarak değerlendirirken (Bursalıoğlu, 1981; Kaya, 1993; Atay, 1995; Kayıkçı, 2001; Dönmez, 2002; Töremen ve Kolay, 2003) onların teknik ve kavramsal yeterlikleri üzerine daha fazla odaklanmışlardır. Okul yöneticisi birçok teknik ve kavramsal yeterliklere sahip olabilir ancak kişilik özelliklerinde, duygusal zekâlarında ve öz-yeterlik inançlarında sorunları olan yöneticilerin insan ilişkilerinin oldukça yoğun yaşandığı okul örgütlerinde birçok problem yaşayacakları beklenen bir durumdur.

Son yıllarda alana ilişkin birçok araştırmada okul yöneticilerinin genellikle “liderlik özellikleri ve yeterlikleri” boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır (Korkmaz, 2006; İ. Yıldırım, 2015; Gökpınar, 2018; M. Şahin, 2018). Fakat günümüzde okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve liderlik alanları ile ilişkileri üzerine araştırmalar yapıldığı görülmekle birlikte bu çalışmalarda okul yöneticiliğine ilişkin hangi kişilik özelliklerine sahip olunması gerektiği ve duygusal zekâları ve öz-yeterliklerinin kişilik özellikleri üzerinde ne ölçüde etkili olduğu genellikle ikinci planda kalmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişki açısından, her üç değişkenin birlikte incelenmesine yönelik bir araştırmaya da rastlanılmamıştır.

Bir değere, potansiyele sahip olamamak başka bir şey, sahip olunan değer farkında olunmaması ve bi'l-fiil ortaya çıkarılamaması diğer bir ifadeyle var olan cevherin harekete geçirilememesi başka bir şeydir. Görevde olan ve görev alacak olan okul yöneticilerinin kişilik, duygusal zekâ ve öz-yeterlik gibi özelliklerinin düzeyi ve onların hem kendileri hem de diğer bileşenler hakkındaki farkındalıkları okulların geleceği açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bakımdan kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik başarılarının yüksek düzeyde olabileceği ve bunun da okul performansını anlamlı bir şekilde etkileyebileceği düşünülerek yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Okul yöneticilerinin *cinsiyet* ve *öğrenim düzeyi* değişkenine göre kişilik özelliklerinin alt boyut puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı da bu çalışmada incelenmektedir. Güven, merhamet, empati, ilişkilerde saydamlık, düzeylilik gibi duygusal ve kişilik özelliklerinin öneminin ortaya çıktığı okul yönetim anlayışında



kadın yöneticilerin rolü de düşünölmelidir. Son yıllarda kadınlar yaşamın her alanında olduğu gibi yönetim alanında da etkin rol üstlenmektedirler. Ancak annelik gibi doğası gereği yönetim alanında erkeklerden daha farklı kişilik özellikleri sergilemeleri beklenirken kadın yöneticilerin zamanla annelik özelliklerinden kaynaklanan davranışlarını okul yönetim ortamında değiştirerek erkek yöneticilerin davranış kalıplarına yaklaşmaları ve özellikle hemcinslerine erkek yöneticilerine benzer davranışlar göstermeleri şeklinde tanımlanan “Kraliçe Arı Sendromu” kadınların okul yönetim yaşamında karşılaştığı sorunlardan biri olarak görölmektedir (Zel, 2002. s. 41). Bu bağlamda okul yöneticilerinin *cinsiyet* değişkeni yönünden kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk* alt boyutları açısından farklılaşmanın incelenmesinin önemli olduğu düşünölmektedir.

Eğitim sisteminin alt sistemi kabul edilen okullarda öğrencilerin seçme, yaratıcılık, başkaldırma, aşkınlık ve bilinç gibi temel özelliklerini hesaba katan ve onların bu özelliklerinin gelişimini amaçlayan okul yöneticilerinin, okullarını diğerlerinin başarı öyküsünden çok daha değerli bir başarı öyküsüne taşıyacaklarına inanılmaktadır. Çünkü birçok eğitim bilimcinin belirttiği gibi okulların geleceği o okulların yöneticilerinin ufukları ile doğru orantılıdır. Örgütsel davranış, kişilik ve liderlik üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, kişilik okul yöneticilerinin okul içi ve çevresinde eylemlerini, tutumlarını belirleyen ve bu nedenle hem okul performanslarını hem diğer paydaşlarla ilişkilerini açıklayan en önemli faktördür (Korkmaz, 2006; Yelboğa, 2006; Okutan, 2011; Uğurlu, 2012). Okul yöneticilerimizin örnek kişilikleriyle okullarımızda, beden, zihin, ahlak ve duygularından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına ve evrene saygılı, kişilik ve girişimciliğe değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve yaratıcı ve verimli tüm bu özelliklerle birlikte aşkın bir dava sahibi kişiler olarak yetiştirme anlayışının doğmasında ve gelişmesinde önemli rol oynayacakları öngörülmektedir (MEB, 2014). Ancak tüm bu özellikler öğrenciler için en somut sosyal model ve sözel ikna gücüne sahip olma açılarından en başta okul yöneticilerinde ve öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklerdir.

Şişman'a (2012) göre, öğretmen motivasyonunu ve öğrenci başarısını birçok açıdan doğrudan ya da dolaylı olarak etkileme başarısı olan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencileri için davranışları ve uygulamaları ile başöğretmen rolündedir ve öğrenme kaynaklarının en somut örneğidir. Onun tutum ve davranışları, kişilik yansımaları, yönetim ve karar süreçlerindeki isabetli-isabetsiz öngörüler, aldığı-alamadığı riskler, geliştirdiği çözümler ya da ortaya çıkardığı sorunlar tüm öğrenciler, veliler ve öğretmenler üzerinde önemli bir etki yaratır. Dolayısıyla okul yöneticisinin kişilik özelliklerinin okulun öğrenci çıktıları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkileme gücü bulunmaktadır.

Balcı'nın (2018) aktarımına göre okul yöneticilerinin bireysel yeterlikleri ile okul etkililiği üzerine yapılan araştırmaların çoğunda okul müdürünün yöneticilik eğitiminin okul performansı ile ilişkisi incelenmiş, bu iki değişken arasında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Eberts ve Stone; Ballou ve Podgursky gibi araştırmacılar bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bularak alınan yöneticilik eğitiminin yüksekliği oranında okul performansının da o denli yüksek olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bazı araştırmacılar da bu iki değişken arasında bir ilişki olmadığını sonucuna ulaşmışlardır (Brewer, 1993; Clark, vd. 2009; Dehuey ve Smith, 2014; akt: Balcı, 2018). Google'un görüşme, tarama, veri analizi, yeni analizler kullanarak yaptığı performans incelemesinde "*bir denetçi neleri iyi yapar?*" sorusu ile ulaştığı sonuçlara göre, yöneticide varsayılan teknik yeterliklerin aksine, "*iyi bir koç olma, çalışanlarla düzenli bir şekilde birlikte olma, toplanma, kişisel ilgilerini ifade etme, sorunlarının çözümünde çalışanların yanında olma, onlardan iyi sorular sormasını isteme*" gibi içerik becerilerin üstlerde yer aldığı ifade edilmiştir (Briyant, 2011; akt: Balcı, 2018).

Aydoğan (2018) okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetimsel liderlik davranışları üzerine yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak zamanlarını yönetimsel liderlikte harcadıkları ve hiyerarşik iletişimle verimliliği esas aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Hogan'a (1996) göre, yönetimsel liderlik anlayışına sahip okul yöneticileri verimliliği esas alarak mevzuatın ve prosedürlerin dışına çıkılmamasını sağlamaya çalışırlar ve takım çalışmalarını gerçekleştirmekte zorlanırlar (akt: İ. Yıldırım, 2015, s. 4). Bu zorlanmanın ana nedeni kişilik özelliklerindeki temel sorunlardır. Bu tarz yöneticilik anlayışına sahip okul

yöneticilerinin kişilik özelliklerinde gelişime açıklık ve dışa dönüklük boyutları ile duygusal zekâlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Elbette okulun ısıtılması, hijyeni, araç-gereç temini, personel işlemlerinin takibi önemlidir ancak okul yöneticisinin asıl görevi ve en ayırt edici özelliği öğrencilerinin başarısına odaklanarak öğretimsel liderlik sergilemesidir. Öğretimsel liderliğin temel özelliği doğrudan insan ilişkilerine, insan ilişkilerinin de kişilik özellikleriyle etkileşime açık olması okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin nedeni önemli olduğunu göstermektedir (Uras ve Kaya, 2010; Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014; Bayram, Karaca ve İnce, 2016 ). Öğretimsel lider, okul ortamında davranışları ile değerleri arasında tutarlı ve dengeli, bireyler arası ilişkilerinde uyumlu, bürokratik katılıktan uzak, demokrasiyi içselleştirmiş, geliştirme ve süreklilik amaçlı denetimi sağlayan, etkileyerek yönlendirebilen, statükoya yaslanmak yerine girişimci bir anlayışla değişimi ve gelişimi teşvik eden yöneticidir (Gündüz ve Balyer, 2012, s. 239).

Çalışanları yönetmek, birtakım kişilik özelliklerin, yönetsel ve bilişsel yeterliklerin, etik liderlik özelliklerinin yanında bireylerin düşünce ve duygularının farkında olma ve ortamın özelliklerini sezinleyip mevcut durumun özelliklerine uygun davranış ve ilişki geliştirme becerilerini gerektirir. Başarılı yöneticilerin kendi kişilik özelliklerinin, davranışlarının, duygu ve yeterliklerinin farkında oldukları, kendilerini, örgütlerinin yapısını, ekip ve grupların arasındaki ilişkileri iyi bildikleri görülmektedir (Strang, 2003). Başarılı okulun inşa edilmesinde okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin belirleyici ve yönlendirici bir etkisi olduğu birçok araştırmacının ortak görüşüdür (E. Yılmaz, 2006).

Öğretmenlere öğretimsel açıdan öncülük etmesi beklenen okul yöneticisi aynı zamanda okulu etik değerlerle sürekli yapılandırma sorumluluğundadır (Balcı, 2000; Çelik, 2003; E. Yılmaz 2006; Turan, Açıkalin ve Şişman 2011; Şişman, 2012). Bu yapılandırma işleminde okul yöneticisinin diğer etmenlerle birlikte kişilik özelliklerinin önemli bir belirleyici rolü olduğu değerlendirilmektedir. Özellikle duygusal denge, uyumluluk, dışadönüklük özellikleri yüksek düzeyde olan okul yöneticilerinin takım liderliği görevlerini daha başarılı yürütebilecekleri açıktır. Çünkü bu özelliklere sahip takım lideri arkadaşlarıyla çalışmaktan zevk aldığı gibi çalışma arkadaşları da bu yönetici ile birlikte etkinlik içinde olmaktan memnun

olurlar (Baransel, Paksoy ve Erkmen, 1995). Bu karşılıklı hoşnutluk durumu hem okul etkililiğine hem de örgütsel bağlılığa katkı sağlar. Birçok araştırmada yöneticilerin kişilik özellikleri ile örgütsel davranış ve dinamikleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (A. Aktaş, 2001; Yelboğa, 2006; Üngüren, 2011; Okutan, 2011, Uğurlu, 2012). Çünkü liderlik bir anlamda kişiliğin dışavurumudur.

İ. Yıldırım (2015) okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ile okul etkililiği açısından incelenmesi üzerine yaptığı doktora tezinde; “okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde, okul etkililiğinde birinci derecede sorumlu olması gereken okul yöneticilerinin iç denetimli ya da dış denetimli olmaları onların okul ortamlarında ortaya çıkan birtakım sorunlardan kendilerini sorumlu tutmalarının ya da hatayı başkalarına yüklemelerinin temel nedeni olduğunu” belirtmekte ve “okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu, iş doyumunun da okul etkililiğini yordadığı, buna göre okul yöneticilerinin kişilik özellikleri öğretmenlerin iş doyumunu aracılığı ile okul etkililiğini dolaylı olarak etkilediği” sonucuna ulaşmıştır.

Bu bağlamda, içsel denetim özelliğine sahip okul yöneticisinin ortaya çıkan sorunlarda öncelikle kendini sorumlu tutan, kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkında, korkutma ve baskılamaktan uzak bir anlayış içinde okul performansını olumlu yönde etkileyeceği ve paydaşların gözünde saygınlık kazanacağı beklenen bir sonuçtur. Bu yöneticilerin olumlu kişilik özellikleri ile ikna edici, katılımcı bir yönetim tarzı benimseyip geliştirdikleri, örgütte işe bağlılıkların yüksek düzeyde olduğu, kaygı ve stres düzeylerinin düşük olduğu (Özdemir, 2013), klasik yönetimsel rol ve liderlik anlayışından hızla uzaklaşıp okulun nihai amacı olan öğrenciler için nitelikli öğrenme süreçlerini başlatma amacıyla öğretmenleri ve okul çevresini evrensel değerlere bağlı, ortak vizyon etrafında birleştirmeye odaklandıkları bilinmektedir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011). Cömert ve Dönmez (2018) okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları üzerine yaptıkları araştırmanın sonuçları, “öğretmenlerin değerlemesine göre okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarının kişilik özelliklerinden kaynaklı olduğu” şeklindedir.

Okulun sürekli değişen durumlarının yönetimi ve bütün fonksiyonlarını aktif tutma sorumluluğu olan okul yöneticisi aynı zamanda gerek çevreden gerekse üstlerinden gelen taleplerin de ilk karşılayıcısı konumundadır. Bu yoğunluğun ve ortaya çıkaracağı stresin üstesinden gelebilmek okul yöneticisinin kişilik özelliklerine bağlıdır. Davranış bilimlerinin, özellikle psikolojinin araştırma alanına giren *kişilik* kavramı insanlık tarihi boyunca her din ve kültürde, her toplum ve devlet organizasyonunda gündeme getirilmiş ve insanın kişilik özelliklerinin bir anlamda sonuçları olan tercih ve davranışlarından sorumlu tutulacağı hükmü günümüze kadar geçerliğini korumuştur. Kişilik, bireyin psikolojik temelli duygu, düşünce ve davranışlarındaki farklılıkları belirleyen, yalnız geçmiş ve şu anki biyolojik yapısı ya da sosyo-kültürel çevre değişkenleri ile açıklanmayacak kadar süreklilik, (gelişim) gösteren özellikler ve eğilimler bütünüdür (Berens ve Nardi, 1999).

Yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticisinin kişilik özelliği okula ilişkin birçok boyutu etkilemektedir. Örneğin örgütsel tutum ve davranışlar, liderlik tarzı, içsel ve dışsal denetim odaklılığı, etkililik, ertelemecilik davranışları, çalışanlarda enerji, stres yönetimi, inisyatif alma, zaman yönetimi, çatışma yönetimi, okul iklimi ve kültürü, örgüt performansı, bağlılık, öz-yeterlik ve iş doyumları gibi birçok örgütsel alan yönetici kişilik özelliklerinin etkilediği ve kişilik özelliklerinin de bu alanlardan etkilendiği düşünölmektedir. Değişimin kaçınılmaz sonucu olarak okulun ve okul yöneticiliğinin doğasının ve çevresel beklentilerin değişmesi okul yöneticisi kişilik özelliklerinin yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir (Akın, 2014). Fakat okul yöneticiliğine özgü bütönsel bir kişilik betimlemesinin yapılmasının pek de kolay olmadığı düşünölmektedir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi okul yöneticiliği pek çok fonksiyonu birlikte yürütme görevidir ve çok fonksiyonlu işler çoğu zaman durumsallık gerektirir. Her ortaya çıkan yeni durumun özelliğine göre okul yöneticisi kişilik özelliklerinin farklı boyutlarını yansıtmak durumunda kalabilmektedir.

Okullara görevlendirilen okul yöneticilerinin herbirinin belli ölçülerde teknik ve kavramsal anlamda yönetimsel becerilere sahip olması -ki bu beceriler araştırmacılar tarafından pek çok kez betimlenmiştir- onların üstün liderlik özelliklerine de sahip olacakları ve okul performansını yükseltecekleri anlamına gelmez ancak görevlendirilen her okul yöneticisinin kendine özgü bir kişiliği,

duygusal zekâ düzeyi, öz-yeterlik inancı olduğu ve bu özelliklerinin de bütün okul uygulamalarına olumlu ya da olumsuz yansıtacağı beklenen bir durumdur. Bu nedenle okul yöneticisi kişilik özellikleri ve bu özelliklerin hangi etki alanlarından, hangi kaynaklardan beslendiği üzerine düşünmek gerekmektedir.

Sanayi devrimiyle birlikte anamal sahipleri evrenin birliği ve bütünlüğü ilkesini gözardı ederek pozitivist aklı başarının ve mutluluğun merkezinde görmeye başladılar. Üretim ortamlarında duygulara yer olamayacağı gibi tüketim ortamında da bilince yer verilmemeli ve duygular araçsallaştırılmalıydı. Başka bir ifadeyle sanayi devriminin klasik örgüt ve insan anlayışında öne çıkan imge endüstrinin temelini oluşturan makine idi. Eğitim sistemleri de bu çerçevede kurgulandı. Ne varki eğitim ‘planlamacıların’ istekleri doğrultusunda hazırlanan eğitim programı içeriklerinin ve uygulamalarının bilişsel zekâyâ atfettiği onca öneme rağmen, bilişsel zekânın (IQ) bireyin seçme iradesini, sanatsal yaratıcılığını, başarı ve mutluluğunu tek başına açıklamakta o denli yetersiz kalmasının başka bir izahı olmalıydı (Goleman, 2013a, s. 392-393). Duygusal zekânın önemini ortaya koymaya çalışan bu yaklaşım, duyguların bireyin bilişsel zekâsı ve mantıksal tutarlılığı üzerinde pozitif katkısının olduğunu vurgulamaktadır.

Yöneticilerin kişilik özelliklerinden başka, örgütsel yönetim süreçlerinde duygusal zekâlarının da önemli bir etken olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Yeşilyaprak, 2001; Atay, 2002; Acar, 2002; Çakar ve Arbak, 2004a; Doğan ve Şahin, 2007; Recepoğlu, 2012; Eriçok, 2014; Kuruşcu, 2017; J. N. Cooper, 2018). İkinci bir değişken olan duygusal zekâ, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde sıklıkla karşılaştıkları insan ilişkileri sorunlarında, olayları muhakeme etme ve çözümlemede, bireyleri ikna etmede sıklıkla yararlanacakları duygu gücünün en önemli kaynağıdır. Çünkü duygusal zekânın temel işlevi; bilişsel ve duygusal sistemlerin üretici bir bileşimi olmasıdır (Mayer ve Salovey, 1995).

Goleman (2013a, s. 82) duygusal zekâyı, bireyin kendi kendini motive edebilmesi, karşılaştığı sorunlarla mücadele gücünü kaybetmeden hedefine yürüyebilmesi, gerektiğinde arzu ve dürtülerini denetleyerek öteleyebilmesi, duygusal dengesini, ruh halini düzenleyebilmesi, diğerlerine karşı empatik davranabilmesi, geleceğe dair umutlarını koruyarak iyimserlik içinde kalabilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bar-On ve James (2000) duygusal zekâyı bireyin hem

işsel, hem çevresel yönden maruz kaldığı baskı ve taleplerle baş edilebilmesinde ona yardımcı olan kişisel, duygusal, sosyal yeterlilik ve beceriler bütünü şeklinde açıklamaktadır. İnsanların duygusal zekâ düzeyleri salt genetik yollarla belirlenmediği gibi sadece çocukluk dönemlerinde gerçekleşip biten bir olgu değil, aksine yaşamları boyunca sürekli değişim ve gelişim gösteren özelliktedir (Mayer ve Salovey, 1995; Goleman, 1998; Bar-On, 2006; Arslan, Mazan ve Aydın, 2013). Duygusal zekânın liderlik, insan ilişkileri, öz-yeterlik, okul performansı gibi kavramlarla güçlü ilişkisi bulunmaktadır. Psikolojik ve sosyal beceriler bağlamında öğrenilebilir, geliştirilebilir bir özellik taşıması duygusal zekânın okul örgütleri açısından önemini bir kat daha artırmaktadır.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi bireyler arası ilişkilerde başarıyı sağlayan kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkında olma, duyguları yönetme, empatik yaklaşım, olaylara ve geleceğe iyimser gözle bakabilme ve ümitvar olma gibi özellikler duygusal zekâ ile ilişkilidir. Yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip yöneticiler örgüt çalışanlarıyla daha başarılı ilişkiler kurmaktadır (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Rhodes ve Wedorf, 2001; akt: Babaoğlu, 2010). Okul yönetiminde duyguların etkin kullanımı ilişkilerin değer ve anlam düzeyini belirler. Okul yöneticinin farklı özelliklerde yüzlerce insanla ve birçok öğrenciyle kuracağı ilişki onun güçlü duygusal zekâyâ sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Bu alanda yapılan araştırmalarda örneğin, Pamukoğlu (2004), duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında yönetici etkinliği ile duygusal zekâ arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Güllüce, 2006), okul yöneticilerinin duygusal zekâsı ile öğretmenlerin iş doyumları arasında bir ilişki olduğu (Turanlı, 2007), okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile duygusal zekâ boyutlarından bireysel becerilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu (Ergin, 2008), yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin örgüt ortamındaki iletişim süreçleriyle anlamlı bir ilişkisi olduğu (Tuna, 2008), öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından pozitif ilişkisi olduğu (Recepoğlu, 2012) sonuçlarına ulaşmışlardır. E. Güneş (2016) yaptığı araştırmanın sonuçlarında duygusal zekânın dönüşümcü liderlik boyutları üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuştur. Duygusal

zekânın çalışan performansı üzerindeki etkisi başlıklı araştırmasında Karakoçan (2018), duygusal zekâ ve duygusal zekânın alt boyutları ile iş performansı ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Daha birçok araştırma duygusal zekâ ile etkili liderlik arasındaki güçlü ilişkiyi betimlemektedir (J. N. Cooper, 2018). Tecrübe bilgi kaynaklarına göre, soruşturma geçirip disiplin, idari veya adli cezalarla tecziye edilen okul yöneticilerinin başarısızlıkları incelendiğinde teknik ve kavramsal yeterliklerinden ziyade kişilik ve duygusal zekâ sorunları yaşadıkları bilinmektedir. Okul yöneticiliğine özgü duygusal zekâ sorunlarından bazıları; iletişim ve ilişkilerde katılık, yüksek beklenti ve hırs, kötümserlik, dayatmacılık ve zorbalık, düşük arzulara yenik düşme (şiddet, taciz gibi), sabırsızlık ve inatçılık, bencillik ve benmerkezcilik, tutarsızlık, hoşgörüsüzlük, saygısızlık, adil ve tarafsız davranamama gibi olumsuz duygu uzantılarıdır.

Duygusal zekânın okul yöneticilerindeki yüksek göstergelerinden bazıları ise; kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olma ve duygulara önem verme, kendi duygularını ve beden dilini kullanabilme, empatik yaklaşım sergileyebilme, insanlarla iyi ilişkiler kurabilme ve sürdürübilme, makul olan her konuda uzlaşmacı olduğunu gösterebilme, sağlıklı karar verebilme, olumsuz arzu ve dürtülerini kontrol edebilme, kararlı duruş sergileme, stresle başa çıkabilme, sakin, adil ve dürüst olabilmektir. Duygusal zekâ düzeyi, okul yöneticilerinin olumlu olumsuz her iki açıdan da duygu, düşünce ve eylemlerinin örgütleyici gücü durumundadır.

Yukarıda kısaca değinilen tüm değişkenler arasında bulunan ilişkilere bakarak okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile duygusal zekâ düzeylerinin okul performansı, liderlik ve öğretmen iş doyumunu gibi birçok alanı etkilediği ve yönetici kişilik özelliklerinin duygusal zekâdan beslendiği düşünülmektedir.

Diğer bir değişken olan öz-yeterlik kavramı ise, kişinin bir görevi, bir işi yerine getirebilmesi ya da bir amacı gerçekleştirebilmesi için gerekli olan becerilere kendisinin ne düzeyde sahip olduğuna ilişkin özünde duyduğu inancı olarak tanımlanabilir. Bandura'ya (1997) göre bireyin bu inancı, onun hangi eylemleri seçeceğini, bu eylemleri gerçekleştirmek için ne düzeyde çaba sarf edeceğini, karşılaştığı engellerle nasıl mücadele edeceğini ve bu mücadelede ne kadar sabırlı ve azimli olabileceğini belirleyen en önemli faktördür. Öz-yeterliği yüksek olan yöneticiler başarısızlık durumunda bunun nedenlerini kendilerinde ve çevrelerinde



aramamaktalar; izledikleri yol ve yöntemin yanlışlığını hızlı bir şekilde düşünüp tekrar amaca yoğunlaşabilmektedirler ( F. Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bir okul yöneticisinin başarılı liderlik rollerini sergileyebilmesinin birincil şartı, kendisinin etkili lider olabileceğine dair güçlü bir inancı olmasıdır (Grace, 2000). Okul yöneticisinin sahip olduğu öz-yeterlik inancı hem okul gelişimini sağlamada hem de öğrenci başarısını yükseltmede önemli bir etkidir. McCormick'e (2001) göre okul örgütlerinde yöneticinin nitelikli liderlik özelliklerine sahip olabilmesi için onun öz-yeterliğinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Okul yöneticisinin öz-yeterliği onun karar alma süreçlerindeki kendi davranışlarını etkilediği gibi ekip arkadaşlarının da öz-yeterlik inançlarını etkileyebilmektedir (Bandura, 1995). Öz-yeterlik inancı yetersiz olan okul yöneticisi karar süreçlerinde hata payı maliyetinin yüksek olmasına ve hatanın okulda zincirleme etkisiyle diğer paydaşların mutsuzluğuna ve motivasyon kaybına dahası onların da öz-yeterlik inançlarının düşmesine neden olabilmektedir (Ersever, 1996). Öz-yeterlik üzerine yapılan araştırmalara göre; okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri okul değişim ve gelişim sürecini doğrudan, öğrenci başarısını da dolaylı etkileyebilmektedir (Brown, 2010; Louis vd. , 2010; Locand, 2013; Williams, 2012 akt. Neğiş-Işık ve Gümüş, 2016, s. 422).

Okul yöneticileri okul ortamında başta öğretmenler olmak üzere, bütün paydaşlarla sürekli iletişim ve ilişki halindedirler. İletişim ve ilişkilerin yoğun yaşandığı okul ortamında çatışma kaçınılmazdır ( Açıkgöz, 2009). Çatışma yönetimi okulun en önemli yönetim süreçleri arasındadır ve çatışmanın çözülmesi bir açıdan yöneticinin öz-yeterlik inancıyla yakından ilişkilidir. Çatışma doğru, adil ve etkili yönetildiğinde okulun motivasyonu ve iklimi üzerinde olumlu etki oluşturduğu, çatışanların da bu nedenle yöneticiye güven duygularının artmasına neden olduğu bilinmektedir ( Cenkci, 2013).

Değişim, bütün okulun ve okul yöneticisinin zorlandığı bir süreçtir. Değişim ve gelişim önce girişimcilik duygusuyla başlar. Okul yöneticisinin kendinden ve kendi yeterliklerinden emin bir biçimde girişimci bir özelliğe sahip olduğu algısını öğretmenlere gösterebilmesi onların da değişime katkı vermesini kolaylaştırır. En zor zamanlarda dahi okul müdürünün kendine ve kendi yeterliklerine güvenmesi okuldaki denge ve düzenin bozulmamasına okulun sağlıklı değişim ve gelişimine

destek sağlar. Akın (2014) yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin inisiyatif alma, dirayet gösterme düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ve ayrıca yöneticilerin öz-yeterliklerinin kendiliğinden başlama, proaktif ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Köybaşı (2016) yaptığı doktora çalışmasında okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ata (2015) okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişkiyi incelediği doktora çalışmasında; “öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etkili okul liderliği düzeyleri sınavla ya da görevlendirme yoluyla göreve başlama biçimlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği” bulgusuna ulaşmıştır. Çünkü sınav başarısı ile atanan yönetici diğer yollarla göreve getirilen yöneticiye göre daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olarak göreve başlamaktadır.

Öz-yeterlik yurt dışı araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan bir konudur. Ülkemizde de son yıllarda özellikle branş öğretmenlerine ve öğrencilerin sayısal ve sözel derslerine yönelik öz-yeterlik araştırmaları yapılmış ve bazı öz-yeterlik ölçekleri geliştirilmiştir. Ancak okul yöneticilerinin farklı değişkenlerle öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma ve buna ilişkin ölçek çalışması çok az sayıda bulunmaktadır (Ata, 2015, s. 9). Ulusal Tez Merkezinin kayıtlarına göre Şubat 2019 itibariyle özyeterlik kavramı ile ilişkili 267 yüksek lisans ve doktora çalışması yapıldığı ancak özellikle okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile öz-yeterlikleri arasında ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Çalışmanın bu yönüyle de alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Okul müdürleri eğitim öğretim sürecinin içinde hem özne hem nesne konumunda olduklarından zaman zaman sürece objektif ve bütüncül açıdan bakamayabilirler. Bu nedenle kendi duygusal zekâlarının öz-yeterliklerinin ve nihayet kişilik özelliklerinin okul paydaşlarını nasıl ve ne düzeyde etkilediğine ilişkin önemli bazı noktaları fark edemeyebilirler. “*Yönetim eğitilmeden, eğitim yönetilemez*” diyen Yavuz’a (2015) göre, eğitim liderliğini anlamının en önemli göstergesi; izlenen lider olmaktan önce, izleyenlerin duygu ve düşünce biçimlerini anlayabilmektir.

Okul yöneticisi, karmaşık ilişkiler içerisinde okula ilişkin tüm özelliklerin en temel belirleyicisi ve başat değişkenidir. Okulun tüm fonksiyonları üzerinde

liderliğine ihtiyaç duyulan okul müdürü en başta kendisini ve diğer bireyleri anlama, tanıma çabasından uzaklaşmamalı, öz-yeterlik inancını kaybetmemeli ve kendisinden daha büyük bir bütün olan okulun değerli bir parçası olduğunu unutmamalıdır. Bu tür bir uzaklaşma ve unutmamanın sonucunda okul yöneticisi hem çocukların masumiyetine karşı duyarlılığını kaybedebilir, hem de kendisinin okuldaki bulunuş amacından uzaklaşarak koyu bir umutsuzluğa, boşvermişliğe ya da anlamsız iç ve dış çatışmalara sürüklenebilir.

Sonuçta yöneticilerin kendi duygularının ve öz-yeterliklerinin farkında olmama, kendisinin ve diğerlerinin duygularını anlamama, kontrol edememe gibi handikapları okulda bir takım belirsizliklere yol açabilmektedir. Bu belirsizlik öğretmenlerde, kendilerini ifade edememe, iş doyumunda düşüklük, örgüt bağlılığının zayıflaması, erteleme davranışları gibi pekçok sorununu doğurur ve onlarda her an her şey olabilir kaygısı yaratabilir. Bu nedenle okul performansının bütünüyle olumsuz etkilenmesi kaçınılmaz bir sonuçtur. Bu bakımdan özellikle okul müdürlerinin kendi kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin farkında olmaları önem arz etmektedir.

Yaratıcı duygu ve düşüncelerin merkezi olması istenen günümüz okulları dış dünyaya, değişim ve gelişime, görsel ve duyuşsal algılamalara, bürokratik ilişkilerden daha çok sıcak insan ilişkilerine, sevgi, merhamet, saygı ve paylaşım gibi yüksek duyguların hissedilmesine ne düzeyde imkân verdiği önemli bir soru olarak durmaktadır (E. Yılmaz, 2006). Son derece karmaşık iletişim süreçlerinin ve insan ilişkilerinin yaşandığı okullarda, göreve getirilen okul yöneticilerinin söz konusu sağlıklı ortamı sağlayabilecek nitelikte lider kişilik özelliklerine, duygusal zekâyâ ve öz-yeterlik inancına sahip olmalarını gerekli kılmaktadır.

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin alt boyutları ile duygusal zekânın alt boyutları ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin bilinmesi sayesinde; uygulanacak testlerle okullara görevlendirilecek yöneticilerin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler arasından seçilmesine, diğer bir açıdan, bu değişkenlerin öğrenilebilir ve geliştirilebilir insan özellikleri olması nedeniyle uygulanacak kültürel etkinlikler, uyum ve beceri eğitimleri ile mevcut okul yöneticilerinin de kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz-yeterlik düzeylerinin

geliştirilmesi, farkındalıklarının artırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın insan kaynakları sorumlularının yeni stratejiler geliştirmelerine yapılan bu çalışmanın sonuçlarının katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri açısından incelenmesini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1- Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları kişilik özelliklerini anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

2. a- Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının "*iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi*" alt boyutları, kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

2. b- Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının "*iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi*" alt boyutları, kişilik özelliklerinin *dışa dönüklük* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

2. c- Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının "*iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi*" alt boyutları, kişilik özelliklerinin *gelişime açıklık* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

2. d- Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının "*iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi*" alt boyutları, kişilik özelliklerinin *uyumluluk* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

2. e- Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının "*iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi*" alt boyutları, kişilik özelliklerinin *sorumluluk* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?

3- Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4- Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk* alt boyut puan ortalamaları; *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5- Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk* alt boyut puan ortalamaları; *öğrenim düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi:

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin, duygusal zekâ ve öz-yeterlik düzeylerinin doğrudan yönetim uygulamalarına ve bireyler arası ilişki biçimlerine yansıdığı bunun da bütün okulu doğrudan ve/veya dolaylı biçimde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bilim insanları kişilik özelliklerinin, öz-yeterlik inancının ve duygusal zekânın IQ gibi kader olmadığını, bireyin her yaşta öğrenip geliştirebileceği özellikleri, duygusal becerileri olabileceğini belirtmektedirler. Bu da kişilik özelliklerinin, duygusal zekânın ve öz-yeterlik inancının özellikle okul örgütleri için önemini bir kat daha artırmaktadır. Okul yöneticileri ya da genel anlamda liderlik konusunda; liderlerin özellikleri, çatışma yönetim stilleri, davranış biçimleri, nasıl karar aldıkları ve yönetim anlayışları gibi ayrıntılı pek çok araştırma yapıldığı bilinmektedir. Fakat yönetici ya da liderlerin duygularını, sezgilerini, ruh hallerini, ilişki biçimlerini ve davranış örüntülerini göz önünde bulundurarak, duygusal zekâlarının ve öz-yeterlik inançlarının okul yöneticilerinin kişilik özellikleri üzerindeki rolünü ve aralarındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz yeterlikleri açısından incelenmesi önem kazanmaktadır.

Ayrıca, bu çalışmada her üç değişkenin bütünsellik içerisinde ele alınarak okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri açısından incelenmesi sonucunda; okul yöneticiliğine özgü kişilik özellikleri ve duygusal zekânın okul yönetim anlayışına yansımalarının betimlenmesine yeni bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle bu çalışmanın kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin yönü ve derecesinin saptanmasının okul yöneticilerinin bu özelliklerinin geliştirilmesi açısından bir fikir

vereceğine, Türkiye’de bu alanda yapılan araştırmalara katkı sunabileceğine inanılmaktadır.

#### **1.4. Araştırmanın Sayıtları:**

- 1- Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini geçerli ve güvenilir ölçtüğü varsayılmaktadır.
- 2- Duygusal Zekâ Ölçeğinin okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini geçerli ve güvenilir ölçtüğü varsayılmaktadır.
- 3- Öz-yeterlik Ölçeğinin okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarını geçerli ve güvenilir ölçtüğü varsayılmaktadır.
- 4- Katılımcıların (okul yöneticileri) ölçek ifadelerini gönüllü, samimi ve doğru bir biçimde cevapladıkları varsayılmaktadır.

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

Çalışma, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri açısından incelenmesiyle sınırlıdır.

Bu bağlamda;

- 1- Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları kişilik özelliklerini anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?
- 3- Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının alt boyutları kişilik özelliklerinin alt boyutlarını anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?
- 4- Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri alt boyutları cinsiyetlerine ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sorularına cevap aramakla sınırlıdır.

- 6- Çalışma Konya ilindeki özel, resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan ve örneklemini oluşturan 384 okul yöneticisi ile sınırlıdır.

Araştırma, konu ve uygulama açısından sınırlandırılmış bir çalışmadır.

## 1.6. Tanımlar:

Araştırmada sıkça kullanılan anahtar kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

**Kişilik:** Kişilik, bireyin psikolojik temelli duygu, düşünce ve davranışlarındaki farklılıkları belirleyen, yalnız geçmiş ve şu anki biyolojik yapısı ya da sosyo-kültürel çevre değişkenleri ile açıklanamayacak kadar süreklilik ve (gelişim) gösteren özellikler ve eğilimler bütünüdür (Berens ve Nardi, 1999).

**Kişilik özellikleri:** Her bireyin bedensel, zihinsel ve duygusal özellikleri diğer insanlardan farklılık gösterir. Bu farklı özellikler bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını da diğerlerinden farklılaştırır. Bireyin sahip olduğu ve onu diğer bireylerden farklı kılan ruhsal ve zihinsel özelliklerin tümüne kişilik özellikleri diyoruz (Güney, 1998, s. 170).

**Duygusal Zekâ:** Duygusal zekâ, bireyin hem kendisinin hem çevresindeki insanların duygularını anlama, olay ve olguların arka planını çözümleme, yorumlama ve bu süreçte zihne akan bilgiyi düşünce ve davranış boyutuna taşıyabilme yetisiyle ilgili olan 'sosyal zekâ'nın bir alt türü olarak tanımlanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1995).

**Öz-yeterlik:** Sosyal öğrenme kuramının ortaya koyduğu öz yeterlik kavramı, bireyin bir alanda başarıya ulaşmak için gerekli eylemleri zaman ve zemin şartlarını göz önünde bulundurarak örgütleyip uygulayabilmesine yönelik kendine olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

**Okul yöneticisi:** Okullarda müdürlük, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevleri yapanları ifade etmektedir. Okul yöneticisi, insan ve madde kaynaklarını yönetmede etkili liderlik sergileyebilen, okulu beklenen hedefler doğrultusunda yapılandırabilen, paydaşların tatmin olabileceği standart uygulamalar geliştirebilen, programların uygulanması ve gerektiğinde güncellenmesi hususunda mesleki yeterliliğe ve yetkinliğe, etik ilkelere ve etik liderlik özelliklerine sahip sorumlu ve yetkili kişidir (Mestry ve Grobler, 2004; E. Yılmaz, 2006).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Kişilik Kuramları

Bu bölümde psikodinamik kuramlar, davranışsal, bilişsel kuramlar, insancıl-varoluşçu kuramlar, ayırıcı özellikler kuramına göre kişilik yaklaşımları incelenmektedir.

##### 2.1.1. Psikodinamik Kuramlara Göre Kişilik

Psikodinamik kuramcılardan sayılan Erich Fromm'a göre ekonomik, antropolojik, tarihsel, sosyolojik ve fiziksel koşullar insanlık tarihi boyunca toplumların oluşmasındaki etkileri kadar bireyin kişiliğinin gelişip oluşmasında da etkilidirler (akt: N. Güneş, 2016, s. 13). Freud kişilik gelişiminin bireyin çocukluğunun özellikle ilk beş yaş döneminde şekillendiğini ve bu sürecin erişkinlik döneminde de bireyin kişilik özelliklerinin temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Ona göre özellikle erken dönem cinsel dürtülerin çevresinde gelişen psikososyal çatışma süreci kişiliğin gelişiminde başlıca etkidir (Taymur ve Türkçapan, 2012, s. 157). Freud cinsel dürtülerin ve psikoseksüel (oral, anal, fallik, latent, ve genital) dönemlerin etkilerinin yanında, biyolojik özellikler ile çevre ve sosyo-kültürel yapının da kişilik gelişimindeki etkilerinin önemi üzerinde durmuştur (Simanoitz ve Pearce, 2003, s. 21). Başka bir ifadeyle Freud'a göre bireyin davranışlarının temelinde cinsellik ve saldırganlık şeklinde ortaya çıkan içgüdüsel dürtülerle sosyal kurallar arasındaki çatışma yatmaktadır (Özkalp, 2013, s. 33).

Carl G. Jung da kişilik kavramını İbni Haldun'un (1988) Mukaddime adlı eserinde ele aldığı *asabiyet* kavramına benzer şekilde *kollektif bilinç* kavramı ile açıklamaya çalışmaktadır. Kollektif bilinç kavramı bireyler duygu, düşünce ve davranış yönünden kendilerine benzeyen diğer bireylerle aynı arzu ve heyecanları paylaştıkları ortak bilinç olarak tanımlanmaktadır, birey de bu kolektif bilincin bir temsilcisidir (akt: Cüceloğlu, 2011). Jung'a göre kişilik, birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olan pek çok sistemden etkilenir. Başka bir ifade ile kişilik, ego,



bilinçaltı ve bilinçaltı kompleksleri, kolektif bilinçaltı, arkiptler, persona, anima ve animas gibi sistemlerin etkileşiminden oluşur (Yanbastı, 1990).

Harry Stack Sullivan'a göre, kişilik toplumsal çevrede gelişir, toplumsal ilişkilerden ayrı düşünülemez, birey diğer bireyler olmadan bir kişiliğe sahip olamaz. Kişilik gelişimi bebeklikle başlar ve çocukluk, ilk gençlik (ön çocukluk), ön ergenlik, erken ergenlik ve yetişkinlik dönemlerini içeren bir süreç izler (akt: Doksat, Gönen ve Beşkardeş, 2004). Sullivan, kişiliğin gelişmesinde biyolojik etmenler yerine sosyal ilişkilerin daha belirleyici olduğunu ileri sürmekte ve bireyler arasındaki farklılıklara göre benzerliklerin çok daha fazla olduğunu, bu nedenle aslında insan türünün tek tür özellikler taşıdığını belirtmektedir (akt: Doksat vd., 2004).

Adler insan tabiatına sosyal-psikoloji açısından bakarak, Freud'un biyolojik deterministik anlayışından büyük ölçüde ayrılmaktadır. Carl Jung'un görüşlerini benimseyen Alfred Adler, çocuğun karakter gelişiminde ailenin önemi üzerinde durmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, s. 106). Adler'e göre bireyin kişiliğini yalnızca çocukluk ve geçmiş yaşantıları belirlemez, aynı zamanda birey kişiliğini sürekli kendisi yaratmaktadır. Birey cinsel dürtülerden çok, sosyal ilişkilerle biçimlenir, onun 'ne ile' doğmuş olmasından çok içsel yetileriyle asıl 'ne yaptığı' ve 'ne olmakta olduğu' önemlidir (Adler, 1994). Adler'in kişilik kuramına en önemli katkısı sayabileceğimiz "yaratıcı benlik" kavramı, Freud'un içgüdülere yüklediği psikoseksüel süreçlerden oluşan ego kavramına karşılık, yaratıcı benliğe kişiliğin gelişim ve dönüşümünde yaşamsal bir önem atfetmektedir (Geçtan, 1993).

Ericson (1984) kişilik gelişimini sekiz evrede değerlendirmekte ve bireyin psikososyal evreler arasında kişiliğini sürekli geliştirebildiğini ileri sürmektedir. Bireyin temel kişilik özelliklerinin yalnız çocukluk dönemlerine bağlı olmadığını yaşamı boyunca sosyal çevresinin ve biyolojik özelliklerinin etkisiyle sürekli geliştirebildiğini belirtmektedir. Bu evreleri şu şekilde sıralamaktadır:

1- *Temel güven ve güvensizlik duygusu (0-1 yaş arası)*; birey bebeklik döneminde temel ihtiyaçlarının düzenli bir şekilde karşılanıp karşılanmamasına göre 'güven' duygusu düzeyi ortaya çıkar. Şayet bu dönem sağlıklı yürürse bebek 'temel güven' duygusuna sahip olmaya başlar.

2- *Özerklik ve utanç duygusu (1-3 yaş arası)*; bu evrede çocuk kendi davranışlarının kendisinden kaynaklandığının farkına varmaya başlar. Çocuğun gerçekleştirdiği her

eylemin desteklenmesi ya da engellenmesi onda özerklik ve özgürlük duygusu gelişiminin belirleyicisidir.

3- *Girişimcilik ve suçluluk duygusu (3-6 yaş arası)*; bu yaşlarda çocuğun motor ve dil becerileri gelişir, araştırma, keşfetme istekleri artar, dış dünya ile ilişkisi ve iletişimi yoğunlaşır.

4- *Başarma ve yetersizlik duygusu (7-11 yaş arası)*; bu evrede çocuk geçmiş deneyimlerinden hareketle bir takım sonuçlar elde edebilecek düzeyde düşünce örüntüleri geliştirir. Bu dönemde beğeni ve takdir edilme ihtiyacı ortaya çıkar. Çocuğun başarısı desteklendikçe özgüven ve özsaygı duygusu gelişir, çocuğun başarısızlıkları büyütüldükçe ve ona duyulan güvensizlik arttıkça yetersizlik duygusu da artabilir.

5- *Kimlik ve kimlik karmaşası (11-17 yaş arası)*; çocuk bu yaşlarda “ben kimim, nereden geliyorum, ne olacağım?” sorularını sormaya başlar. Fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminin farkındadır. Çocuk kendisine sorduğu bu soruları “benzeşme” ve “taklit” örüntüleriyle olmak istediği kişiye öykünerek cevaplamaya çalışır.

6- *Yakınlık ve yalnızlık (17-30 yaş arası)*; kimlik kazanan birey çevresiyle yakınlıklar ve arkadaşlıklar kurabildiği gibi bu dönemde ergenlik dönemindeki çevresinden çok daha geniş ve uzak çevrelerle yakınlıklar ve dostluklar geliştirebilir, birtakım başarısızlıklar ve yıkılmışlıklar onu yalnızlığa itebilir.

7- *Üretkenlik ve durgunluk (30-60 yaş arası)*; birey bu dönemde her anlamda üretkendir. Üretme ve yaratıcılık özelliklerini kullanamayan birey ben ne işe yarıyorum duygusuna ve umutsuzluğa kapılabilir, durgunlaşabilir.

8- *Benlik bütünlüğü ve umutsuzluk (60+ yaş arası)*; yaşlılık döneminde bireyin geçmiş yaşantılarının bir sonucu olarak huzur ya da huzursuzluk, doyum ya da doyumsuzluk gibi iç çatışmalar arasında gel gitler yaşayacağı bir dönemdir (Ericson, 1984; Özkalp, 2013).

### **2.1.2. Davranışçı, Bilişsel Kuramlara Göre Kişilik**

B. Frederich Skinner, Neal E. Miller ve John Dollard, Albert Bandura, George Kelly davranışçı bilişsel kuramın temsilcileri olarak bilinmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2016). Skinner, Pavlov’un şartlı refleksde kullandığı temel ilkelerin geçerliğini kabul ederken, bu ilkelerin yalnızca duygusal ve psikolojik koşullar

için geçerli olduğunu belirtmektedir. Skinner, bireyin davranışını edimsel ve tepkisel olmak üzere iki açıdan ele almaktadır. Edimsel davranışın temelinde hangi uyarıcının olduğu genellikle bilinemezken, tepkisel davranışın nedeni olan uyarıcı her zaman bilinebilir, örneğin ansızın göze yaklaşan bir cisim nedeniyle göz kapağının kapanma ve başın geriye çekilme refleksi tepkisel bir davranıştır (Senemoğlu, 2018, s. 95-100).

Miller ve Dollard, Freud'un davranışları içgüdülere dayandığı ve kişiliğin dürtüleri kontrol etmekle geliştiği görüşüne katılmakla beraber Freud'dan birincil dürtüler ve ikincil dürtüler şeklinde dürtülerin iki farklı çeşiti bulunduğunu ileri sürerek ayrılmaktadırlar. Birincil dürtüler, bireyin doğuştan getirdiği güçlü içsel dürtülerdir. Yeme, içme vb. ihtiyaçlardan kaynaklanan bu dürtü türü doyurulabilir ancak ortadan kaldırılamaz. İkincil dürtüler ise, bireyin sonradan kazandığı, öğrendiği dürtülerdir. Öfke, hırs, hükmetme, ele geçirme gibi dürtülerdir. Bu tür dürtüler sonradan kazanıldığı, öğrenildiği için değişebilir, ortadan kaldırılabılır dürtüler olarak kabul edilmektedir ( İnanç ve Yerlikaya, 2016). Miller ve Dollard'a göre, bireyin yaşam boyu öğrendiği alışkanlıklar kişiliğin yapı taşlarını oluşturur ve kişilik davranışsal olarak uyarıcı-tepki ilişkisinde ortaya çıkmaktadır. İkincil dürtülerin kontrolü ve eğitilmesi ya da kontrol edilemezliği kişiliğin oluşmasında önemli bir paya sahiptir (akt: Yeşilyaprak, 2012).

Albert Bandura, bilişsel ve davranışsal kavramlarını birleştirerek geliştirdiği sosyal öğrenme kuramında bireyin bilişsel, davranışsal ve sosyal etmenlerin birbirleri arasındaki etkileşimini vurgular (Tınaz, 2000, s. 25). Bandura, Skinner'in ifade ettiği klasik ve edimsel şartlanma kavramına itiraz etmemekle birlikte bireyin öğrenmelerinin ve kişilik gelişiminin asıl sosyal ortamlarda oluştuğunu savunmaktadır. Bandura bu tür öğrenmeye gözlem yoluyla, model alarak öğrenme adını vermektedir (Cüceloğlu, 2011). Sosyal öğrenme kuramına göre davranış, davranışın sonuçlarına göre yeniden şekillenir. Cherrigton'a göre ödüllendirilen davranışın tekrarlanma ihtimali çok yüksek iken, cezalandırılan davranışın tekrarlanmayacağı ve söneceği ihtimali daha yüksektir. Bu anlayış edimsel (operant) öğrenme ile sosyal öğrenmenin temelini oluşturur (akt: Tınaz, 2000). İçsel güdünün bireyin davranışlarında en önemli faktördür diyenler bireyin davranışlarının temel belirleyicileri özel içsel güçlerdir savını ileri sürerlerken, çevresel faktörlerin mutlak

belirleyiciliğine inananlar bireyin davranışlarının mekanik determinizmin bir sonucu olduğunu öne sürmektedirler. Bandura'nın öncülüğündeki bilişsel etkileşim anlayışına göre birey çevresi ile sürekli bir etkileşim içinde, durumsal seçenekleri tecrübe etmek üzere maksatlı tercihlerde bulunarak düşüncelerini, ihtiyaçlarını, güdülerini ve davranışlarını kendisi belirler (Çelen, 1999, s. 113-116).

### 2.1.3. İnsancıl / Varoluşçu Kuramlara Göre Kişilik

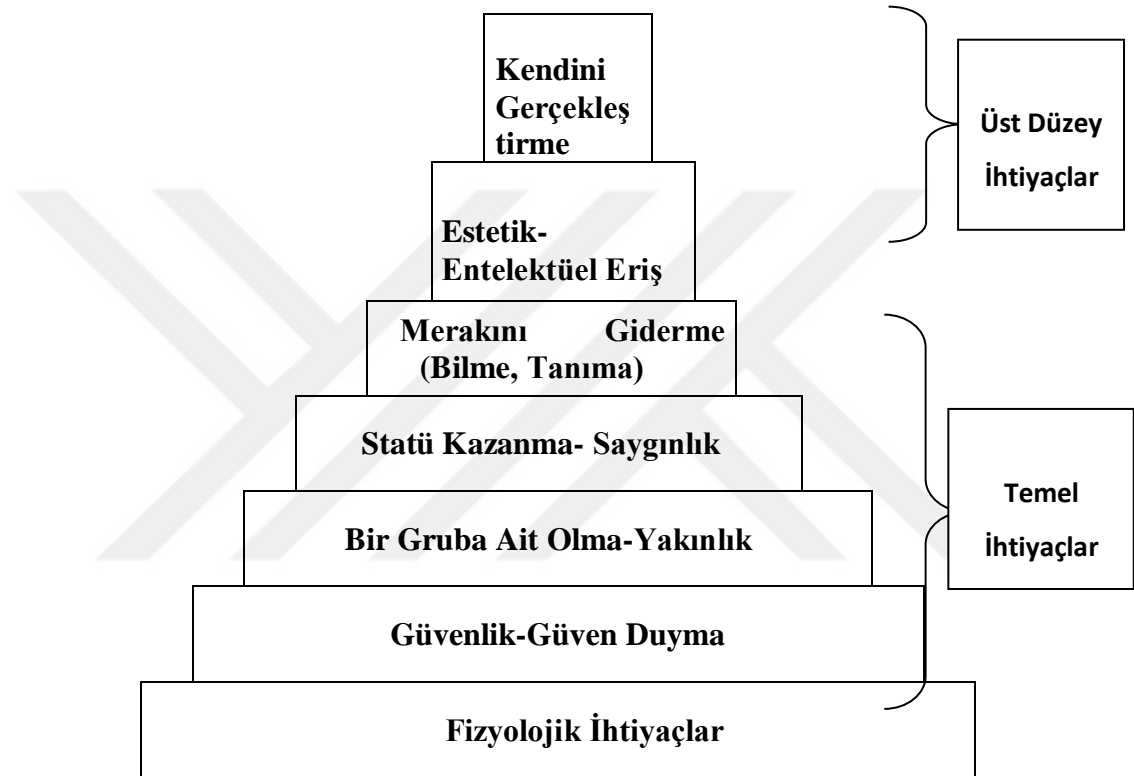
İnsanlık tarihi boyunca bütün dinlerin, kültürlerin önemle üzerinde durduğu ve insan davranışları alanındaki araştırmacıların en çok tartıştığı ancak kesin ortak bir sonuca ulaşamadıkları olguların başında varlık ve öz kavramları gelmektedir. Varoluşçuluk akımının felsefi temsilcileri Sartre, Camus, Heidegger, Kierkegaard ve kişilik üzerine yoğunlaşan Carl R. Rogers, Abraham H. Maslow, Rollo R. May gibi araştırmacılar '*varoluş, özden önce gelir*' anlayışını temel alırlar. Varlık kişinin özünden önce gelir ve kişi seçimleriyle özünü sürekli kendisi oluşturur (Sartre, 2016, s. 58-61). May, varoluşu "insan yalnızca doğal şartların parogramlaması ile gelişmez, gelişimine kendisinin de katkısı vardır" önermesiyle açıklamaya çalışmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2016). Varoluşçuluk insanı özgür ve sorumlu bir varlık olarak niteler. İnsan seçme, karar verme gibi özellikleri ile kendine özgü niteliklerini geliştirebilir ve birey evrende kendi varlığını yaratan tek varlıktır ( Dökmen, 2000; Koçak ve Gökler, 2008 ). Varoluşçu felsefeye dayanan Maslow ve Carl Rogers' ın hümanistik yaklaşımı Hıristiyan inancının tersine insan doğasının baştan temiz ve iyi olduğu ilkesini kabul eder.

Her kültürün, coğrafyanın ve tarihsel süreç içerisinde her dini geleneğin bir kişilik anlayışı ve insan doğası modeli olduğu (Frager, 2005) gibi insancıl/varoluşçu kuram da insan doğası modelini *insanlaşma ve kendini gerçekleştirme* süreci şeklinde ele almaktadır. Varoluşçu öğretinin önemle üzerinde durduğu kişilik kavramı birçok bileşen kavramla ilişkilendirilmekle birlikte daha çok kendini gerçekleştirme kavramının boyutları içerisinde değerlendirilmekte ve geniş bir yer tutmaktadır. Maslow ve Carl Rogers'ın bireyin ontolojik olarak sahip olduğu yeterlik alanı gördükleri "kendini gerçekleştirme" kavramı ile belirtmek istedikleri, bireyin kendisine yeteceği ve yaşamı boyunca kendisini yeniden yapılandırabileceğidir (Topses, 2012). Maslow'a göre bireyin kendini gerçekleştiribilmesi için temel

güdülerinin hiyerarşik bir düzen içinde doyuma ermesi şarttır. Maslow, piramidin alt basamağındaki bir ihtiyaç karşılanmadan bir üst basamaktaki ihtiyacın ortaya çıkmayacağını öne sürmektedir.

Geniş kabul gören Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi pramidi aşağıda Şekil 1.'de verilmiştir:

**Şekil-1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Pramidi**



Kaynak: ( Ercoşkun ve Nalçacı, 2005).

Maslow bireyin biyolojik, fiziksel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarından yola çıkarak geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi pramidinde birey en üst basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının yalnızca %10'unu karşılayabileceğini öne sürmektedir (Koçel, 2005). Bu önermenin doğru olduğunu varsayacak olursak, kendini gerçekleştirmenin en önemli göstergelerinden biri olan kişilik gelişimi tamamlanmadan birey dünyadaki yaşamını tamamlayacak demek olur. Bu da insanın yeryüzündeki en büyük trajedisi olsa gerek. Çünkü Maslow'un yaklaşımına göre ihtiyaçlar hiyerarşisinde en soyut ve en önemli değer ifade eden ihtiyaç, kendini gerçekleştirme basamağı tam da bireyin varoluşsal niteliğinin doruk noktası olarak ele alınmaktadır ve alt düzeylerdeki ihtiyaçlar karşılanmadan bireyin bir üst

basamaktaki ihtiyaçları duyumsayamayacağı öngörülmektedir. Başka bir ifade ile Maslow alt basamaktaki güdünün gereksinimleri karşılanmadan bireyin bir üst basamaktaki güdülerden etkilenemeyeceğini düşünmektedir (Bilge, 1990; Cüceloğlu, 2011). Maslow'un bu kuramına eleştiri getiren Yoshio Kondo'ya göre, birey bütün basamaklardaki gereksinimleri aynı anda duyumsayabilir ancak görelî önemleri bireyin yaşam düzeyine ve koşullarına göre farklılık gösterebilir (Y. Yıldırım, 2015).

Alinyazında görüldüğü üzere kişilik terimi için yapılan tanımlarda; kişiliğin ayırt edici ve kalıcı özellikler sergilediği ve bireyden bireye farklılıklar gösterdiği hususunda birleşilmektedir (Engler, 2009). Bu açıdan bakıldığında her birey parmak izi kadar kendine özgü, nev-i şahsına münhasır, orijinal ve biriciktir denilebilir (Açıkalin, 1999, s. 13). Kişiliğin oluşmasında kalıtım, aile, sosyal-kültürel çevre, coğrafya- fiziksel çevre ve psikolojik etmenlerin varlığı elbette gözardı edilemez (B. I. Yıldırım, 2014, s. 6). Bu etmenler her ne kadar bireyi kuşatan, onu belli ölçülerde şekillendirip sınırlayan etmenler olarak görülse de asıl ve en belirleyici etmen yine bireyin bütünsel anlamda kendisiyle, kendi özü ile olan ilişkisidir. Bu anlamda psikolojik etmenin, kişiliğin değişim ve dönüşüm sürecinde daha belirgin bir özellik taşıdığı söylenebilir.

Psikolojik faktör bağlamında, Yunus Emre'nin "*Beni bende demen bende değilim/Bir ben vardır bende benden içeri*" dizeleri insanın kendi derinliği ile ilişkisini ve aynı zamanda bu derinliği sağladığına, tüm varoluşunun asıl sahibi olduğuna inandığı Tanrı ile ilişkisini ve iletişim biçimini ifade etmektedir. Yunus'un bu dizeleri; bireyin kendi iç dünyasının bütün dış faktörlerin üzerinde bir etkiye sahip olabileceğini, Tanrısı ile ilişkisinin ortaya çıkaracağı karşılıklı onurlandırılmış, razı olunmuş anbean ortaya çıkan ve gelişen halin bireye kim olduğunu/olacağını söyleyeceği, şeklinde anlaşılabilir.

#### **2.1.4. Ayırıcı Özellikler Kuramına Göre Kişilik**

Bireyin diğer bireylerden farklılığını, kendine özgünlüğünü yer ve zaman değişkenlerinden etkilenmeden yansıtmaya sıklığına göre kişilik yapılarının sınıflandırılması yaklaşımıdır. Ayırıcı özellik kuramlarının öne sürdüğü iki varsayımına göre, bireyin kişiliğinin olay ve olgular karşısında süreklilik gösterdiği ve kişiliğin zamanla kalıcı özellik arz etmesidir (Burger, 2006). Ayırıcı özellik

yaklaşımının önemli temsilcisi sayılan Allport'a (1937) göre bireylerin kişiliğini temsil eden ortak özelliklerinin yanında, yalnızca bireye özgü, nev-i şahsına münhasır özellikleri de bulunur. Bireylerin birbirlerinden farklılığını ortaya koyan da işte bu ayırıcı özelliklerdir. Ayırıcı özellik yaklaşımı psikoloji temelli yaklaşımlarda olduğu gibi bireyin karşılaştığı olay ve olgular karşısında ortaya çıkardığı davranışlardan hareketle kişilik analizine girişmemektedir. Daha çok bireyin ayırıcı özelliğinin farklı koşullarda dahi sürekli biçimde bilinen görüntüsüyle ortaya çıkan ve değişmeyen özelliğini öne sürmektedir. Allport'un kişilik yaklaşımı, bireyin biricikliğine ve davranışları etkileyen, içteki bilişsel ve motivasyonel süreçlere vurgu yapar. Kişilik biyolojik ve çevresel faktörlerin ortak etkisiyle oluşur (Ryckman, 2000, s. 275-276; akt: Oğuz, 2007, s. 39).

Biyolojik özellik yaklaşımı temsilcilerinden olan Eysenck (2000) kişiliği dört safhada ele almaktadır. Birinci safha kişiliğin en alt düzeyidir ve belirli uyaranlara belirli özel tepkiler gösterir. Biyolojik kalımsal özellikleri bireyin kişiliğinin bu evresini kapsar. İkinci safha bireyin çevresel faktörlerden kazandığı alışkanlıklardan, bilgi ve deneyimlerinden etkilenerek benzer olay ve olgular karşısında benzer tepkiler gösterme durumudur. Bu evrede kendine özgülük ortaya çıkmaya ve kısmen süreklilik kazanmaya başlar. Üçüncü evre belli kalımsal özellikler ve alışkanlığa dönüşmüş tutum ve davranışlar sonucunda bireyin ayırıcı kişilik yapısının belirginleşmesi ve kalıcı özellikler taşımaya başlamasını ifade etmektedir. Bu evrede birey duygu, düşünce ve davranışlarıyla diğerlerinden rahatlıkla ayırt edilebilir. Kişiliğin dördüncü safhasında alışkanlıkların örgütlenmesinin sonucunda treytlar oluşarak tipleri ortaya çıkarır. Tiplerin ortaya çıkmasında her bir safhanın baskın yönlerinin etkisi söz konusudur. Eysenck'e (2000) göre kalımsal özelliklerimiz bizim nasıl bir çocukluk geçireceğimizin ve nasıl bir yetişkin olacağımızın çerçevesini oluşturur. Eysenck davranışçı ve sosyal kuramlardan yararlanmakla beraber varsayımını daha çok biyolojik özelliklere dayandırmakta ve biyolojik kalıtımın bireyin yalnızca saç rengi, göz rengi, boy gibi fiziksel özelliklerini etkilemediğini aynı zaman da kişiliğin de en temel belirleyicisi olduğu görüşüne sahiptir. Kişiliği içedönüklük, dışadönüklük ve nevroitiklik (duygusal denge/dengesizlik) olmak üzere üç boyutlu şekilde ele almaktadır.

## 2.2. KİŞİLİK KAVRAMI VE BİLEŞENLERİ

Öncelikle anlam kargaşasının önüne geçebilmek için kişilik ile ilgili diğer kavramları hatırlatmak gerekebilir. Karakter, tabiat, mizaç, huy, benlik, kişilik vb. kavramlar günlük yaşamdaki kadar olmasa da davranış bilimlerinde de insanın varoluşundan ne anlaşıldığına göre çoğu kez değişebilmekte ve birbirlerinin yerine kullanılabilir. Bu nedenle kavramların zihnimizde yaptığı çağrışımları, en azından lügat anlamlarını ve aralarındaki ilişkiyi bilmekte yarar olduğu düşünülmektedir.

**2.2.1. Karakter:** Bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye gibi anlamlara gelmektedir (TDK, 2018). Karakter, kişiliğin bir parçası ve yaşanan tecrübelerle birlikte süreklilik ve tutarlılık gösterir ve bireyin benliğinden çok daha fazla değer ifade eden temel olgularından biridir (Leonard, 1997, s. 240). Karakter kişiliğin bir boyutu kabul edilmektedir ve kişiliğin genellikle kültürel, toplumsal ve ahlaki özellikleriyle ilgilidir ve bu anlamda bireyin kişiliğinin bir görünümüdür denilebilir. Bireyin değerleri ve inançları kalıtsal değil, sonradan öğrenilen ve kişiliğinin karakter boyutuna ilişkin özellikleridir.

**2.2.2. Mizaç:** Huy, yaratılış, tabiat. Bireyin duygularının yönünü, şiddetini gösteren ve kişiliğin duygu boyutunu ifade eden bir kavramdır (Hançerlioğlu, 1988, s. 32; Kulaksızoğlu, 1998, s. 93). Mizaç kişinin yapısal olarak eylemlerini ve duygularını etkileyen tabiatı, başka bir ifadeyle bireyin davranışsal, duygusal ve düşünsel özelliklerini şekillendiren bir tür yazılım, ya da psikolojik DNA'sı olarak tanımlanmaktadır. Mizaç kişiliğin üzerinde gelişip serpildiği henüz işlenmemiş biyolojik zemin olarak da kabul edilmektedir. Kişilik mizaç, karakter ve yeteneğin dinamik etkileşiminin bir sonucudur. Bireyde kişiliğin temel fonksiyonu algılamak, hissetmek, düşünmek, değerlendirmek ve bütün bunları bütünleştirip amaçlı eylemlere dönüştürmektir. Kişiliği anlayabilmek için özellikle mizaç ve karakter ile aralarındaki ilişkiyi ve etkileşimi göz önünde bulundurmak gerekir (Schultz ve Schultz, 1998; akt: Aslan, S. 2008, s. 9).



**2.2.3. Benlik:** Bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsılık. Benlik kişiliği etkiler, ‘ben kimim?’ sorusuna verilen cevaptır ve bireyin kendisini tanıma, değerlendirme biçimidir. Benlik, bireyin sosyal çevre faktörleriyle etkileşimi sonucunda oluşan ve davranışlarına yön veren bireyin kendisi hakkındaki hükmü ve değerlendirmesidir (Kinch, 1963, s. 481; akt: Aslan-Yılmaz, H. 2016). Psikoloji ve sosyolojide benlik kavramının iç dünya ve dış dünya faktörlerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda oluştuğu anlayışından yola çıkarak farklı yaklaşımların geliştirildiği bilinmektedir. Benlik, bireyin farkında olduğu tutumları, duyguları, algıları ve kendisini bir varlık olarak değerlendirmesini içermektedir (Grubb ve Grathwohl, 1967, s. 24; akt: Armutlu, 2008, s. 27 ).

**2.2.4. Fitrat:** Arapça bir kavramdır, ‘yaratılış, hilkat, ilk yaratılış hali’ anlamlarına gelmektedir. Allah’ın bir şeyi yaratması ve onu herhangi bir fiili gerçekleştirmeye aday bir halde düzenlemesidir (Isfahani, 2012, s. 801). **“Sen yüzünü hanif olarak (bozulmamış halinle) dine; Allah’ın, insanları üzerine yaratmış olduğu fitratına yönelt! (...) (Kur’an/Rum/30). Fitrat,** Allah’ın insanda yarattığı ve onda kökleştirdiği O’nu bilme yetisine işaretir. Bütün doğallığı ile toprağı yarıp çıktığı için mantara da Arapça’da yine fitrat kökünden *fatr* denilmektedir (Isfahani, 2012, s. 801). Fitrat, başlangıcı ve mahiyeti açısından insan varlığından önce gelir ve bireyin geleceğini, kendisinin gerçekleştireceği eylemlerini yönlendirecek olan “insani kıvam”, “özgün hususiyet”, içsel programlar bütünüdür (S. Kılıç, 1991, s. 13). Başka bir ifadeyle; fitrat, kendi varoluşunu gerçekleştirebilmesi için Yaratıcısı tarafından bir program dâhilinde kodlanarak inşa edilen bireyin el değmemiş ontolojisidir.

### **2.2.5. KİŞİLİK KAVRAMI**

Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet. Bireyin toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü (TDK, 2018). Kişilik, bireyin psikolojik temelli duygu, düşünce ve davranışlarındaki farklılıkları belirleyen, yalnız geçmiş ve şu anki biyolojik yapısı ya da sosyo-kültürel çevre değişkenleri ile açıklanamayacak kadar süreklilik ve (gelişim) gösteren özellikler ve eğilimler bütünüdür (Berens ve Nardi, 1999).

Görüldüğü üzere tüm bu kavramlar ve kavramlar ile yapılan tanımlamalar insanın ruhsal yapısını, ontolojisini kapsayıcı anlamda ifade etmeye, açıklamaya yetmemektedir. Ayrıca kavramların lügat anlamlarında çok büyük farklar bulunmamakta ve içiçe geçmiş anlamlar içerdikleri görülmektedir. Türkçede kullanılan ve yapılan tanımlamalarda tabiat, mizaç, huy, fitrat ve seciye gibi özelliklerin yaradılıştan gelen yapısal özellikler olduğu ve değişim-dönüşümlerinin oldukça zor gerçekleştiği kabul edilirken, benlik, şahsiyet, karakter ve kişilik kavramlarının sonradan kazanıldığı ve değişebilen özellikler içerdiği kabul edilmektedir (Kulaksızoğlu, 1998).

Bireysel farklılıkların ve bu farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan davranış örüntülerinin temel nedenlerini araştırmaya, anlamaya ve sonuçları üzerinde çalışmaya başlanıldığında karşımıza “kişilik” kavramı çıkmaktadır. (Eroğlu, 2004; Özkalp ve Kirel, 2005). Kişilik, bireyin iç dünyasından kaynaklanan ve genellikle davranışlarına hükmeden onun biyolojik doğasını ve çocukluktan başlayarak tecrübe yoluyla öğrendiklerini kapsayan algılama, düşünme, öğrenme, değerlendirme, başa çıkma ve uyum gibi davranış örüntülerini ifade eder (Aslan, 2008, s. 8). Kişilik ilgi, yetenek, tutum, bir olaya yaklaşım biçimi, konuşma tarzı, dış görünüş, uyum ve benzeri özellikleri de kapsayan bir bütündür (Keskin ve Yapıcı, 2008). Bu bakımdan bireyin gözlemlenebilir, yorumlanabilir, ölçümlenebilir, farklılaşabilir ve tekrarlanabilir fiziksel, bilişsel ve duygusal etkinliklerinin en temel belirleyicisi kişiliğidir (Başaran, 2000, s. 323). Kişilik hem geçmiş yaşantıların izleriyle, hem şimdiki zaman uygulamalarıyla, hem de geleceğe ilişkin beklentilerin belirlediği temel eğilimler ile şekillenmekte ve gelecekteki davranışları hakkında ipucu verebilmektedir (Zel, 2011, s. 22).

Alanyazın incelendiğinde kişilik hakkında çok çeşitli tanımlar yapılmış olsa da yapılan tanımların genelinde bireysel farklılık, özel nitelikler, davranışsal özellikler, iç ve dış faktörlerin etkilediği evrimsel süreç, tutarlı davranış örüntüleri şeklinde ortak öğelere farklı vurguların yapıldığı görülmektedir. Kişilik kuramcılarının yaklaşımlarında öne çıkardıkları bu vurgulamalardan hareketle benzer tanımlar yapıldığı da görülmektedir. Bu bakımdan kişiliği “bireyi diğerlerinden ayıran, bireye özgü, yapılaşmış, tutarlı özellikler bütünü” olarak tanımlamak mümkündür (Yazgan ve Yerlikaya, 2016, s. 15). Kişilik, bireyi diğer bireylerden ayıran, onu ender kılan,

duygu, düşünce ve tutumlarının bütünüdür (Köknel, 2005, s. 19). Bireyin belirgin, yerleşmiş ve zaman-mekân farkından dolayı değişmeyen, tutarlı özelliklerinin tümü kişiliğidir (Aytaç, 2001). Bireyi diğerlerinden ayıran ve onu kendine özgü kılan özelliklerin oluşturduğu soyut yapıdır kişilik (Şentürk, 1997, s. 54).

Görüldüğü gibi tanımlarda ortak yön özgünlük, bireysel benzersizlikler, tutarlılık ve değişmezlik niteliklerinden yola çıkarak davranış örüntüleriyle açıklamaya çalışan “kendine özgünlük, özellik” yaklaşımının çok daha ağır bastığı söylenebilir. Aynı coğrafyada, aynı toplumda ve aynı aile çevresinde yetişmiş olsa bile birey, kendi inanç ve eylemleri ile özgün bir biçimde kişiliğini geliştirir ve diğerlerinden farklılaşır. Kişilik, bireyin bulunduğu sosyal ve fiziksel çevreye uyumunu sağlayan ve bireyin iç dünyasından kaynaklanan devinimli yapısıdır (Allport, 1937, s. 38).

Kişilik, bireyin ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma ve iletişim tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini kapsayan bir terimdir. Kişiliği orijinal, kendine özgü ve ahenkli bir bütün olan bir insana ait her nitelik onu anlamada bize bir ipucu verebilir. Kişinin zekâsı, hafızası, dış görünüşü, ses tonu, konuşma tarzı, ilgileri, tepkileri gibi pek çok özelliği bu bireyin kişiliği hakkında bize bir takım veriler sunar (Baymur, 1994). Kişilik kavramı benzer olaylara ve olgulara verilen tepkilerdeki farklılıkları ve farklı durumlarda oldukça tutarlı olan tepki ve davranışları anlamamızı sağlar. Bir bakıma kişilik, çevre ile birey arasında bir ahenk, bir köprü oluşturur. Bireyin geçmiş yaşamına ve deneyimlerine özel uyumunu ve şimdiki toplumsal ve fiziksel çevresini değerlendirmesini sağlar (Onur, 2000, s. 183). Kişilik, bireyin zihinsel, duygusal ve bedensel özelliklerinde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların kişinin duygu, düşünce ve davranışlarına yansımış biçimi, karakteristik görüntüleri olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 1991, s. 236).

Kişilik hem genetik yoldan, hem toplumsal yaşam süreçlerinden etkilenerek değişim ve gelişim yoluyla bireyin kendine has yaşam tarzı ve çevreye uyum modeli, içselleştirilmiş tutarlı düşünce, duygu ve davranış kalıpları olarak tanımlanmaktadır (Girgin, 2007, s. 43). Benzer bir tanıma göre kişilik, bireyin tutum, davranış ve kabiliyetleri ile fiziki görünüşünün, konuşma ve iletişim biçiminin, yaşadığı dış

dünyaya karşı uyumunun, alışkanlık ve özelliklerinin tamamıdır (Yıldız ve Dilmaç, 2012, s. 123).

Kişiliğin şaşırtıcı bir şekilde değişim ve gelişimine bakarak bazı psikologlar bireyin birden fazla kişilik taşıyabileceğini öne sürmüşlerdir (Cüceloğlu, 2011, s. 433). Bireyin gerek kalıtımla getirdiği gerekse yaşamı boyunca kazandığı bilinen ve bilinmeyen birçok kişilik özelliği ve anlaşılması oldukça zor birçok boyutu mevcuttur (Adler, 1994). Bireyin doğumundan ölümüne kadar süren dinamik bir süreç olan kişilik, yaşayan her bir insan tekinin sahip olduğu bir olgudur (Yakut, 2006, s. 37). İnsanın karşılaştığı olaylar ve olgular karşısında gösterdiği zihinsel, duygusal, fiziksel tepkilerine bakarak çevresinde bulunan diğer insanlar onun nasıl bir insan olduğunu, nasıl bir kişiliğe sahip olduğunu ifade etmeye çalışırken öfkeli, neşeli, kültürlü, eğitilmiş, bilgili, merhametli, acımasız, nüktedan, kasıtlı, cömert, cimri, çalışkan, tembel vb. bir takım sıfatlardan yararlanırlar. Herhangi bir bireyin kişiliği hakkında bir yargıya varabilmek için onun farklı zaman ve ortamlarda ortaya koyduğu iletişim ve ilişki biçimi önemli ipuçları verebilir (Hazar, 2006).

Kişilik “içten ve dıştan” gelen uyarıcıların az ya da çok ancak sürekli tesiri altındadır. İnsanın kalıtım yoluyla getirdiği ve yaşamı boyunca elde ettiği biyolojik ve psikolojik temelli davranış biçimleri, duyguları, alışkanlıkları, ilgi ve istekleri, geleceğe ilişkin arzuları o insanın kişiliği üzerinde etkili olabilmektedir. Bu bakımdan kişiliğin geçmiş, yaşanan an ve gelecek ile bir çeşit alış veriş olduğu bir yana, süreklilik özelliğinden dolayı evrensel anlamda zaman kavramı ile ilişkisi de göz ardı edilmemelidir. Başka bir deyişle kişilik kendine uygun bir zaman kesitinin içinde şekillenir. Ortak bir çevrede yaşam süren bireyler hem kendilerine özgü kişilik özelliklerine sahip olabilirler, hem de ortak çevrenin diğer bireylerinin de sahip olduğu benzer kişilik özelliklerine sahip olabilirler. Yani ortak çevrede yaşayan bireyler kişilik özellikleri bakımından hem birbirlerine benzerler hem de birbirlerinden farklılaşabilirler (Tınar, 1999, s. 93).

Bireyin kişilik özelliklerini belirleyen en önemli faktör nedir? Bireyin davranışlarının temel belirleyicisi içinde bulunduğu durum mudur, yoksa bireyin sahip olduğu kişiliği midir? Antik çağdan bu tarafa tartışılan bu sorunun günümüzde kabul gören anlayışı; davranışlarımızı etkileyen hem içinde bulunduğumuz durumun hemde kişiliğimizin belirleyici olduğudur ( Yazgan ve Yerlikaya, 2016, s. 13).

Kişilik özellikleri bireyin daha ana rahmindeyken belirlenen ve hayatı boyunca peşini bırakmayan bir olgu mudur, yoksa içinde doğup büyüdüğü zaman ve mekânın ona kazandırdığı bir tecrübenin eseri olarak sürekli değişen ve gelişen bir sonuç mudur? Bu soru psikolojideki ‘kalıtım etkisi mi yoksa çevre etkisi mi?’ tartışmasının odağını oluşturmaktadır (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014). Son yıllarda kişilik özelliklerinin yalnızca kalımsal ya da yalnızca çevresel faktöre göre şekillendiği görüşünün hemen hemen terk edildiği, kişiliğin oluşmasında pek çok faktörün etkili olduğu ifade edilmektedir (Parikh ve Gupta, 2010: 191; akt: Özsoy ve Yıldız, 2013, s. 4). Kişilik bireyin doğumundan itibaren hem genetik hem çevresel faktörlerle şekillenen ancak kolay kolay değişmeyen özellikler bütünüdür (Atak, 2013).

Sürekli bir seyir izleyerek, içsel ve dışsal uyaranların etkisine açık olan kişiliğin oluşmasında genetik özellikler, aile ve ailenin yaşam şartları, toplumsal beklentiler, hayatın gereklilikleri, öğrenilmiş çaresizlikler, avantaj ve dezavantajlar gibi çevresel özellikler birlikte rol oynamaktadır (Tatlıoğlu, 2014). Kişiliğin temel belirleyici faktörü olarak yalnız kalıtımı, biyolojik yapıyı öne sürmek determinist bir yaklaşım olur. Çevresel faktörleri savunanlar ise kişiliğin zaman ve mekân içinde coğrafya, toplum, kültür, aile, fiziksel koşullar gibi çevresel faktörlerden etkilenerek gelişip şekillendiğini belirtmektedirler. Doğa mekanizmasının kanunları olduğu gibi, birey de irade, bilinç, özgürlük, yaratıcılık, aşkınlık gibi ontolojik niteliklere sahiptir. Bu temel özellikleri diğer dışsal faktörler yanında hafife aldığımız anda hem bireyi bir takım şartların elinde bir zavallı durumuna düşürmüş oluruz, hem de yeryüzünde hiç kimseyi davranışlarından ve bu davranışlarının neden olduğu sonuçlardan dolayı suçlayamayız. Bu bağlamda suç ve ceza da söz konusu olamazdı (Cebeci, 1985, s. 64-65).

Toplumların kendine özgü değişim ve dönüşüm özelliklerine göre zaman içinde gelenek ve görenekleri, ekonomik yaşam biçimleri, inanç sistemleri, kolektif bilinç düzeyleri de değişebilmektedir. Toplumsal ve kültürel değişim bireylerin kişilik yapısını değiştirebildiği gibi bireyler de toplumun yapısal özelliklerini değiştirebilmektedir. Günümüz yaklaşımlarında kişiliğin temel belirleyicileri kabul edilen genetik özellikler ile çevresel, toplumsal faktörlerin birbirleri arasındaki etkileşimin, harmoninin sonucunda kişilik özelliklerimiz şekillenmekte ve gelişmekte

anlayışı daha yaygın bir görüş olarak benimsenmektedir. Bu anlamda kişiliği etkileyen beş temel faktörden söz edilmektedir (Merdan, 2013).

#### 2.2.6. Kişiliği Etkileyen Temel Faktörler:

Kişiliği etkileyen temel faktörler; kalıtım ve fiziksel yapı etmenleri, sosyo-kültürel etmenler, sosyal yapı ve sosyal sınıf etmenleri, aile etmeni, coğrafi ve fiziki etmenlerdir (Özkaya, 2003, s. 92). Bir başka gruplandırmaya göre kişiliği etkileyen faktörlere psikolojik etmen de dâhil edilmektedir. Bu etmenler; aile etmeni, kalıtımsal etmenler, sosyo-kültürel etmenler, fiziki ve coğrafi etmenler ve psikolojik etmenlerdir (B. I. Yıldırım, 2014, s. 6).

**Kalıtımsal etmenler;** bireyin zayıf, şişman, güzel, çirkin, uzun, kısa, yeşil gözlü, ela gözlü gibi bir takım fiziksel özellikleridir. Bu özellikler bireyin hem kendisinin hem çevresinin gözünde bir anlam ifade eder. Birey bu anlam ve algıdan olumlu ya da olumsuz ama sonuçta tepkisel bir etkilenme süreci yaşayabilir, psikolojisi etkilenebilir. Başka bir ifadeyle bireyin ve toplumun fiziksel özelliklere yüklediği anlam ve yaklaşım tarzı bireyin kişiliğinde etkin rol oynayabilir (Köknel, 1986, s. 83). Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere kalıtımsal etmen aynı anda psikolojik etmenin belli bir boyutunu da etkileyerek kişiliği etkilemektedir. Bununla birlikte kalıtımsal etmeden kaynaklanan kişilik özelliğinin zaman içerisinde değişmesi-dönüşmesi olasıdır. Çünkü eskilerin deyişiyle, kişi “zarfı ile karşılaşır, mazrufu ile uğurlanır.” Karşılanma ile uğurlanma arasındaki içerik farkı bireyin kişiliğinin değişim ve dönüşümünü hızlandırabilir. Daha açık bir ifadeyle, bireyin kültür düzeyinin yükselmesi ya da insani niteliğinin herhangi bir yönünün artması durumunda fiziksel dış görünüme ilişkin bir takım ön yargılar anlamını yitirerek önemsizleşebilir ve kişilik üzerindeki etkisi ortadan kalkabilir. Ancak bu özelliklerin dışında; Nesselroade ve Penke’ e (1991) göre, *genetik bilimi alanında son yıllarda yapılan çalışmalar bireyin davranış özelliklerinin önemli bir kısmı kalıtımsal miras yoluyla açıklanmaktadır* (akt: Develioğlu ve Tekin, 2013, s. 17)

**Aile etmeni;** bireyin çocukluk yıllarında en yoğun bir biçimde örnekleyip etkilendiği sosyal çevre ailesidir. Sosyal-kültürel değerlerin, inanç kalıplarının, olay ve olgulara yaklaşım biçiminin, davranış örüntülerinin ve ileride filiz verebilecek birçok kişilik özelliğinin tohumları aile ortamında atılmaktadır (Ericson, 1984; Adler,

1994; Bandura, 1995). Ailenin değerleri ve bu değerlerin çocukta yankılanması onun karakterini büyük lde belirler. Aile bireyleri farkında olurlar ya da olmazlar, çocuklar başta anne ve babalarının sözlerinden daha çok davranışlarını örnek alarak kişiliklerini oluşturabilmektedirler (Zel, 2011, s. 20-24). Çünkü birey i dünyasındaki programların bazı kapılarını açma ve içerik kodlarına erişme imkânına büyük lde ailede ya da ailesi kadar sevdiği, aidiyet duyduğu insanlar arasında, onlarla kurduğu ilişkiler ve iletişim sayesinde kavuşabilmektedir.

**Sosyal ve kültürel etmen;** kişiliğin oluşmasında aile etmeninden hemen sonra sosyal-kültürel etmen de oldukça önemli rol oynamaktadır (Güney, 2000, s. 260). Sosyal-kültürel evre ile ailenin karşılıklı etkileşiminin bileşimini de göz önünde bulundurmak gerekir. Çünkü aile bireyleri de içinde doğup büyüdükleri sosyal-kültürel çevrenin büyük oranda etkisindedirler. Birey içinde bulunduğu toplumsal, kültürel ortamın doğal yesi olmakla birlikte aile, sivil toplum, inanç grupları, meslektaş grubu, akran ve cinsiyet gibi alt grupların da yesi olabilir. Birey bu alt grupların özelliklerine göre öğrenip içselleştirdiği bir takım sosyal roller stelenir ve bu rolleri davranışlarına yansıtır (Güler, 2001). Bireyler, tıpkı ailelerini ya da kalıtımsal fiziksel özelliklerini önceden seçme hakkına sahip olmadıkları gibi içinde yaşayacakları toplumu ve onun kültürel değerlerini de baştan seçme olanağına sahip olamazlar. Birey toplumsal yaşamı boyunca diğer bireylerle iletişim, ilişki ve etkileşim süreçlerini aynı anda yaşamaktadır. Söz konusu süreçlerde birey farklı kültürel inanış ve davranış örüntüleriyle zaman içinde kendi inanış ve davranış örüntülerini bütünleştirir, benzeştirir. Birey benzeşmeyi başardıka içinde bulunduğu çevrenin ya da herhangi bir topluluğun kabulüyle rahatlamaya başlar ve kişiliğine yeni bir boyut eklemiş, yeni bir elbise giydirmiş olur. Artık o ‘toplumsal bir varlık’tır.

**Coğrafi ve fiziki etmen;** bireyin doğup büyüdüğü iklim, dağlık, ormanlık, plato, ova, l, bozkır, deniz, gl kıyısı ya da içinden nehir geçen bir yerleşim merkezi olması, kısaca fiziksel şartlar ve coğrafya kişilik özellikleri üzerinde etkilidir (Zel, 2011, s. 25). Nitekim yukarıda sayılan coğrafi ve fiziksel şartlar bireyin kişilik özelliklerine yansıdığından ilk karşılaşmada herhangi bir kişinin nereli ya da hangi yöreden olduğu az çok tahmin edilebilmektedir. Yaşadığı coğrafyanın fiziki koşulları aęırlařtıķa insanların alışkanlık düzeylerinin arttığını gözlemleyebilmekteyiz.

Örneğin dağlık bölgelerde yetişen insanların sert mizaçlı ama bir o kadar mertlik özelliklerine sahip oldukları söylenegeldir. ‘*Havası-suyu sert, adamı mert*’ deyişi daha çok yüksek dağ bölgelerinde, zor şartlarda yaşamlarını sürdürebilenler için kullanılır.

İbn-i Haldun, Mukaddime adlı eserinde hava şartlarının, iklimin, coğrafyanın, toplumsal çevrenin ve kan bağının insanın kişiliği üzerindeki etkisinden bahseder. Örneklendirdiği Mısır, Sudan ve Fas insanının farklı kişisel özelliklerinin nedenlerini coğrafi, çevresel farklılıklar ve kan bağı gibi değişkenlere dayandıran İbn-i Haldun, “toplumsal kişiliği”, bireylerin tek tek benzer kişilik özelliklerinin toplamı, “kolektif hafıza- kolektif bilinç” olarak ele aldığı “asabiyet” kavramının bir boyutu ile açıklamaktadır (İbn-i Haldun, 1988).

**Psikolojik etmen;** bireyin kişilik oluşumunda psikolojik etmenler de önemli rol oynamaktadır. Bireyin çocukluğu, gençliği, gelişme ve olgunlaşma süreci, bireysel anlamda özgürleşmesi, beğenilip sevilmesi, toplum ve yakın çevresiyle iletişim kurması, başarıya ve mutlu olma arzusu psikolojik etmenler arasında sayılmaktadır (Vural, 2007, s. 49).

Yukarıda belirtilen faktörlere ilaveten günümüzde sosyal medya faktörü de önemli bir etken olarak düşünülmelidir. Sosyal medya, sosyal kültürel faktör bağlamında ele alınamayacak kadar farklı ve güçlü etki özelliklerine sahiptir. Sosyal medyanın, uyku düzensizliği, izole olma ve yalnızlık, duygusal dengesizlik, özsaygı kaybı, sanallık ve kendini değersiz hissetme, öykünme, stres, depresyon, endişe, gerçeğe yoğunlaşmama gibi etkileri henüz bilinen olumsuzlukları olarak sayılabilir.

Kişilik üzerine yapılan araştırmaların pek çoğunda, kişiliğin davranışsal özellikleri, genetik ve kalıtsal etmenlerden kaynaklandığı şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır (İşçi, 1999). Genetik ve kalıtım yoluyla miras kalan özelliklerin kişilik üzerindeki etkileri kişiden kişiye değişiklik arz etmektedir. Zekâ ve benzeri durumları ifade eden zihinsel özellikler, boy, çehre, ten, saç rengi gibi fiziksel özellikler ile korkaklık, cesaret, duygusallık, inatçılık gibi davranış eğilimlerinin ortaya çıkmasında genetik/kalıtım daha belirleyici rol oynadığı söylenmektedir. Sosyo-kültürel etmenler ise; değerlerin ve değer yargılarının kazanılmasında, amaç ve ideallerin oluşmasında, kültür ve dini inanç örüntülerinin ortaya çıkmasında kalıtsal özelliklere göre çok daha belirleyicidir (Zel, 2011, s. 10-18).



İnsan, içine doğduğu coğrafyanın, toplumun, kültürel yapının, ailenin elbette etkisindedir. Fakat insan bunların tamamen esiri olacak kadar basit bir yapıda değil, aksine öngörülemeyen, çok girift, tahminlerin çok ötesinde olağanüstü, tıpkı karaciğer gibi gerketiğinde kendisini onarabilen, yenileyebilen, değişebilen bir ‘yapıdonatım’ özelliğindedir. Farklı durumlarda çeşitli seçeneklerle karşı karşıya kaldığında insan neyi tercih edeceğine, ne şekilde davranacağına son kertede özgürce kendisi karar verebiliyor ise kendi varoluş öyküsünü de kendisi ‘yazıyor’ sonucuna ulaşabiliriz. Birey insan olma yolunda bir takım engeller ve çeldiriciler ile elbette sık sık karşılaşabilir, ancak o yolun her zaman açık bir tarafının bulunabileceği ve doğası gereği insanın bu yolu aşabilme yetkinliğine sahip olduğu gerçeğinden hareketle denilebilir ki birey *insani* tarafını, daha dar bir çerçevedeki ifadesi ile kişiliğini adım adım kendisi inşa etmektedir. Ne var ki ‘insanlaşmak’ yine insanın en başta kendisine sahici olmasını, bir hayli emek ve zaman harcamasını gerektirmektedir.

### **2.2.7. Kişilik Özellikleri (Beş Faktör Kişilik Özellikleri)**

Bu çalışmada okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz yeterlikleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesi için kullandığımız Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği (McCrae ve John, 1992) hakkında kısaca durmakta yarar var. 1990’lı yıllara doğru kişilik üzerinde çalışan psikologlar, kişilik kavramı çerçevesinde elde edilen bulguların metodolojik ve anlamlı bir sınıflandırmasını sağladığı düşünülen beş faktörlü kişilik modeli üzerinde kabul edilebilir ortak bir yargıya varmışlardır (Zel, 2011, s. 26). Alanyazın incelendiğinde kişiliği tanımlamaya çalışan birbirinden farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Psikanalitik yaklaşım kişiliği, içedönük ve dışadönük özellikler temelinde açıklamaya çalışmış ve bireylerin sosyal ilişkileri açısından kişiliği betimlemeye çalışmıştır. Özellikler Kuramı ise sonuçta sıfatlara dayalı beş faktör kişilik betimlemesiyle bireyi diğerlerinden ayırt etmeye yönelik bireysel özgüllükleri tespit etmeye çalışmaktadır. Bireyde kolay gözlenebilen düşünce, duygu, tutum ve davranışlar üzerinden kişilik özelliklerinin ölçülmesinin ve analizinin daha kolay olacağı anlayışı ile kuramsal ve uygulamalı araştırmaların pek çoğunda Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri envanterine sıklıkla başvurulduğu görülmektedir (Somer, 1998; Moberg, 2001; Yelboğa, 2006; Özkalp, 2013; Çeliköz

ve Şeker-Sır, 2016). Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Modeline göre kişilik özellikleri alt boyutları Nevrotiklik (Duygusal Denge), Dışa Dönüklük, Gelişime Açıklık (Deneyime Açıklık), Uyumluluk (Geçimlilik/ Yumuşak Başlılık) ve Sorumluluk şeklinde adlandırılmaktadır.

### **2.2.7.1. Nevrotiklik/Duygusal Denge**

Bu kişilik özelliği duyguların çift yönlü olumlu-olumsuz özelliklerini kapsamaktadır. Bireyin, sakin-sinirli, sabırlı-sabırsız, tutarlı-tutarsız, iyimser-karamsar, huzurlu-huzursuz gibi duygularının düzeyini ifade etmektedir (Köknel, 1986). Duygusal tutarlılık, bireyin kendini ne derece güvende ve rahat, endişe ve hüzünden uzak hissettiğini belirler. Duygusal anlamda istikrarlı olan bireyler daha dengeli, sakin, hoşgörülü ve çevreyle ilişkilerinde rahattırlar. Bireyin başkalarıyla ilişkilerinde *nevrotiklik/duygusal denge* düzeyi önemli bir etmendir (B. I. Yıldırım, 2014, s. 30). Yüksek duygusal istikrarı olan bireyler, düşük duygusal dengeye sahip bireylere göre yönetimin getirdiği stres ve çatışmaları yönetmekte daha başarılıdırlar. Pek çok araştırmacı, yönetim görevi üstlenen kişilerin yüksek duygusal istikrar boyutuna sahip olması gerektiğini söylemektedir (Moberg, 2001; Zel, 2011, s. 27; Özkalp, 2013, s. 34-35). Nevrotiklik sorunu olan bireyler bunalımlı, endişeli ve takıntılı ruh hali içinde bir yaşam sürdürürler. Duygusal denge problemi yaşayan bireylerde genel olarak davranış bozukluklarına da rastlanmaktadır (C. A. Cooper, Golden ve Socha, 2013). Yapılan araştırmalar, duygusal denge sorunu yaşayan bireylerin iş yaşamlarında karşılaştıkları olay ve olguları negatif bir bakışla algılayıp yorumladıklarını ve bunun sonucunda da iş doyumlarının düşük olduğunu göstermektedir (Erkuş ve Tabak, 2009). Nevrotiklik sorunu yaşayan bireyler işlerini aksatmaya meyilli olsalar da işi bırakmaya pek gönüllü ve niyetli olmadıkları görülmüştür (Girgin, 2007, s. 84).

### **2.2.7.2. Dışa Dönüklük**

Bu özellik bireyin dış dünya ile ilişkilerindeki özgüven seviyesi ve bireylerin kendi aralarındaki iletişim becerisi ile ilişkilidir. McCrea ve Costa'ya (1991) göre dışadönüklük boyutunun altı belirleyici özelliği vardır ve bu özellikler; girişken, enerjik, iddialı, maceracı, heyecan merkezli, sıcakkanlı ve iyimser sıfatları ile ifade

edilmektedir (Costa, McCrae ve Dye, 1991, s. 890-293). Dışadönük kişilik özelliğine sahip bireyler, çevreye açık, girişken, konuşkan, cesur, atak, iyimser, öne çıkan, iddia sahibi, müteşebbis ruhlu, kararlı ve eylemci olmalarının yanında topluluklardan hoşlanan, olumlu duygular besleyen, arkadaşlık ilişkileri kuvvetli, enerjik, ekip ruhu gelişmiş, iletişim ve ilişki kurmakta mahir kişilerdir (Antonioni, 1998). Bu kişilik özelliğine sahip bireyler yapılacak herhangi bir çalışmada ihtiyaç duyulan kaynakların elde edilmesinde ve yönetilmesinde liderlik özellikleri derhal öne çıkan kişilerdir. (Zel, 2011, s. 26). Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; dışadönüklük özelliği belirgin olan bireyler sosyal iletişim becerileri gelişmiş, arkadaş canlısı, güler yüzlü, enerjik ve baskın karakter kişiliğe sahiptirler (Morsünbül, 2014). İçe dönük kişilik özelliğine sahip bireyler ise daha durgun ve düşünceli, temkinli, soğuk yapılı, çekingendirler (Yeni, 2015, s. 25). Dışadönük özelliği olan bireyler iş yaşamında motivasyon ve özendirmeye karşı duyarlıdır ancak, cezalandırılma gibi durumlarda işi bırakma davranışına sıklıkla başvurdukları görülmektedir (Girgin, 2007, s. 80).

### **2.2.7.3. Gelişime Açıklık**

Gelişime açıklık ya da deneyimlemeye açıklık şeklinde adlandırılan bu boyut bireyin kendine özgünlüğünü, değişime ve alışılmadık deneyimlere yönelimini, hem zihinsel hem duygusal anlamda kendini yetiştirme ve geliştirme azim ve kararlılığında oluşunu, olaylara sanatsal bakış ve yaratıcı yaklaşım becerilerini ifade etmektedir (Costa vd., 1991; Develioğlu ve Tekin, 2013). Gelişime açık kişiler yenilikçi, özgür ve özgün düşüncelere açık, hayal gücü ve ilgi alanları geniş ve değişimden hoşlanan özelliklere sahiptirler. Bireyin kültür düzeyini, engin hayal gücünü ve vizyon sahibi oluşunu ifade etmektedir. Gelişime açıklık özelliğine sahip bireyler öğrenmeye, kendi yetenek ve becerilerini geliştirmeye dönük bir yapıdadırlar. Yeni fikirlerle karşılaştıklarında kendi fikirlerini değiştirip dönüştürmekten kaçınmadıkları gibi kendilerini gerektiğinde eleştirmekten de çekinmezler (Özkalp, 2013, s. 34-35; Zel, 2011, s. 30). Bu kişilik özelliklerine sahip bireylerin yaratıcı ve analitik düşünme becerileri gelişmiştir. Sürekli değişim ve gelişim gerektiren iş alanlarında yaratıcı düşünce ve uygulamaları ile öne çıkarlar.

Gelişime açıklık özelliğine sahip bireylerden çok farklı iş kollarında başarılı olmaları beklenebilir (Yelboğa, 2006, s. 199).

#### **2.2.7.4. Uyumluluk (Geçimlilik/Yumuşak Başlılık)**

Uyumluluk bireyin yardımsever, ılımlı, iyi huylu, çevresine karşı dikkatli, kendine yetebilen, güvenilir, diğer insanlarla ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilen, açık sözlü, fedakâr, sevgi dolu bir yapıya sahip olmalarını ifade eder (Develioğlu ve Tekin, 2013). Costa, vd., (1991) uyumluluk boyutunu beş farklı sıfatla betimlemektedir: Uyum, dürüstlük, merhamet, güven ve alçakgönüllülük. Bu kişilik özelliğine sahip bireyler, içten, arkadaş canlısı, ele geçirme hırsı olmayan, güven veren, merhametli, müsamahakâr, çelebi, işbirliğine açık kişilerdir ve diğer insanlarla iyi niyetli ilişki kurma becerileri gelişmiştir (Bono vd., 2002). Uyumlu kişiler çevreleriyle birlikte çalışmaktan hoşlanırlar. Sıcakkanlı, çatışmadan uzak, hoşgörülü, şefkatli ve cana yakın özelliklere sahiptirler ve içinde buldukları sosyal çevrenin özelliklerine uygun davranırlar, beklenmedik olaylar karşısında sakin ve olumlu bir biçimde çözüm yolu ararlar (Tathloğlu, 2014). Uyumluluğun erteleme davranışı ile zıt yönlü bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir (Baltacı, 2017) Uyumluluk boyutu yüksek olan bireylerin iş hayatında ve yönetim alanında insanlarla iletişim ve ilişkilerinde daha içten ve daha başarılı oldukları görülmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002; Özkalp, 2013, s. 34-35).

#### **2.2.7.5. Sorumluluk**

Beş faktörlü kişilik özelliklerinin bir diğer alt boyutu olan sorumluluk, bireyin dürtülerini denetleyebilmesi, başarı odaklı olması, planlılığı ve güvenilirliği gibi özelliklerini yansıtır (McCrea ve John, 1992, s. 177-178). Sorumluluk özelliği yüksek bireylerin başarı arzuları da yüksektir; son derece dikkatli, dakik, titiz ve tertipli, başarıya ulaşmak için oldukça kararlı ve istikrarlı çalışırlar. (Özkalp, 2013, s. 34-35). Sorumluluk sahibi kişiler üstlendikleri görev ve sorumlulukların bilinciyle daha sabırlı, dikkatli, planlı - programlı hareket ederler ve çalışkan, azimli, güvenilir, disiplinli, güçlü ve iradeli bir yapıya sahiptirler (Yürür, 2009). Özerk görevler üstlenen bireylerin başarıları ile sorumluluk boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Zel, 2011; Develioğlu ve Tekin, 2013). Costa vd.

(1991) sorumluluk boyutunu başarıya odaklı, azimli, titiz, sistemli, aktif olmak üzere beş ayrı sıfatla betimlemektedir. Kişilik bütünlüğüne sahip bireyler işlerine, eşlerine, davalarına ve sosyal iletişim alanlarına özen gösterirler ve yaşamlarına anlam katarlar. Özdenetim ve disiplin becerileri gelişmemiş bireyler ise yaşamlarında üstlendikleri görevleri ve işleri sürekli yarına bırakma, erteleme ve sonuçta başarısızlık durumunda yılgınlık, umutsuzluk ve geri çekilme eğilimi göstermektedirler (Sevi, 2009, s. 42). Sorumluluk bilinciyle çalışan bireyin çalıştığı iş alanlarında takımın diğer üyelerinin de etkinlikleri artmaktadır. Örneğin okulların yardımcı hizmetlerinde görevli beş hizmetliden sadece birinin bile yüksek sorumluluk özelliğine sahip olması diğer hizmetlilerin de görev anlayışlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

#### **2.2.8. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile İlgili Araştırmalar**

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar aşağıda ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

##### **a- Yurtiçi Araştırmalar:**

Korkmaz (2006) “ Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada kişiliğin temel özellikleri ile okul örgütlerinde sergilenen liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan 35 lise ve 62 ilköğretim okulu yöneticisi ve bu okullarda görev yapan 375 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler “ MLQ, KAI ve NEO-PI” olmak üzere üç farklı ölçek uygulayarak elde edilmiştir. Yapılan analiz çalışmasında 1. Yenilikçiler, 2. Yöneticiler, 3. Gelenekçiler, 4. Güdüleyiciler olmak üzere 4 ayrı grup elde edildiği ve bu gruplar kullanılarak yapılan ANOVA testleri yöneticilerin liderlik davranışlarının algılanması konusunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı; *Yenilikçi* ve *Güdüleyici* grupta yer alan okul yöneticileri *Gelenekçi* ve *Yönetici* grupta yer alan okul yöneticilerine göre daha fazla dönüşümsel liderlik özellikleri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kültür (2006) “Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması” adlı tezinde araştırmanın örneklemini Ankara

İli, Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde 38 okulda görev yapan 318 öğretmen ve 32 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin okulda “dönüşümsel liderlik” stili algıları bakımından görev yapan gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, okul yöneticilerinin öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek bir algı ile kendilerinin “dönüşümsel liderlik” stili sergilediklerine inandıkları, ayrıca okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile “etkileşimci liderlik” stili ve alt boyutu olan “Laissez-faire” (Bırakınız yapsınlar) liderlik stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Yakut (2006) “Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” çalışmasını İstanbul İli Küçükçekmece İlçesinde özel ve resmi 11 ilköğretim okulunda görev yapan 38 okul yöneticisi, 342 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre; okul yöneticilerinin Yapıyı Kurma davranışları, Anlayış Gösterme davranışlarına oranla daha ön planda olduğu, Yapıyı Kurma davranış boyutundaki lider davranışları Anlayış Gösterme boyutuna göre tutarlılık gösterdiği, yöneticilerin öğretmenlere göre kendilerini daha iş odaklı ve daha fazla insana odaklı gördükleri, müdürler müdür yardımcılara göre kendilerini daha fazla iş odaklı algıladıkları, müdür ve müdür yardımcılarının insana yönelik davranışlarına ilişkin algılarında farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kentsu (2007) “Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Etik Üzerine Etkisi” araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin farklı kişilik özellikleri ile örgütsel etik arasında ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Örneklem İstanbul’da görev yapan 200 okul yöneticisinden ibarettir. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin saptanması için ACL Sıfat Tarama Kişilik Ölçeği ve etik davranışları alt boyutları olan hoşgörü, adalet, dürüstlük, sorumluluk, özelliklerinin düzeylerini belirlemek için Etik Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgusu; okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin örgütsel etik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğudur.

Oğuz (2007) “Okul Müdürlerinin Demokrafik Değişkenler ile Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki Farklılıklar ve İlişkiler” başlıklı araştırmasında okul müdürlerinin Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri (ROCI II) ile ölçülen bireyler

arası beş çatışma yönetimi stili tercihleri ve 16 PF Kişilik Envanteri ile ölçülen kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırma verileri İstanbul İli Fatih İlçesi sınırları içinde 44 okul müdürüne sözü edilen ölçeklerin uygulamasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerini kullanma düzeyleri arasında okul büyüklüğü, mezun olunan okul türü, yaş, kıdem ve yöneticilikteki kıdem değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu, çatışma yönetimi stillerinin alt boyutları ile kişilik özelliklerinin alt boyutları arasında pozitif ya da negatif birbirinden farklı ilişkiler bulunmuştur.

Ö. Tufan (2010) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişilik Özellikleri İle Benimsedikleri Örgüt Kültürünün Temel Sayıtları Arasındaki İlişki” nin ortaya çıkarılmasını amaçladığı çalışmada İstanbul İli Beyoğlu, Beşiktaş ve Şişli İlçelerinde görev yapan 85 resmi ilköğretim okulu müdürü örnekleminde Beş Faktör Kişilik Envanteri ve Örgüt Kültürü Ölçeği uygulamıştır. Okul müdürlerinin benimsedikleri sayıtlar ile beş faktör kişilik özelliklerinden *Uyumluluk/Yumuşak başlılık* ve *Sorumluluk/Özdenetim* boyutları arasında istatistiksel olarak negatif yönlü bir ilişki olduğu, *Nevrotiklik/ Duygusal denge* özellikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ayrıca okul müdürlerinin benimsediği insan doğasına ilişkin sayıtlar ile beş faktör kişilik özelliklerinden *Gelişime açıklık* boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Kayalar (2012) “Okul Yöneticileri ile Eğitim Denetmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Sosyotropik ve Otonomik Kişilik Özellikleri (Erzincan İli Örneği)” isimli doktora çalışmada; Erzincan İlinde görev yapan 13 müfettiş, 60 okul müdürü ve 80 müdür yardımcısının sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerini belirlemek için Beck, Epstein, Harrison ve Emery'nin geliştirdiği Sosyotropik ve Ototropik Kişilik Ölçeği uygulayarak değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada sözü edilen eğitim yöneticilerinin Sosyotropik ve Otonomi puanları arasında bazı demografik değişkenler açısından bir farklılık görülmediği, herhangi bir sanatsal faaliyet içerisinde bulunma durumlarına göre okul müdürlerinin Sosyotropik ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

R. Şahin (2012) “Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ve Çalışanların Davranışlarına Bakış Açısına Göre Yönetim Stillerinin Belirlenmesi” çalışmada

Kocaeli İli Çayırova İlçesinde 341 öğretmen örneklemini oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre kişilik özellikleri ve çalışanların davranışlarına bakış açısına göre yönetim stillerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri çoğunlukla yetkeci yönetim stiline başvurdukları, koruyucu ve birlikçi yönetim stiline nadiren başvurdukları anlaşılmaktadır.

Avcı (2014) “Okul Müdürlerinin Duygu Yönetimi Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesi ve Kişilik Özellikleri İle İlişkisi” çalışmasının örneklemini Sakarya İli Adapazarı İlçesinde görev yapan 296 öğretmen oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin duygu yönetimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki öğretmen algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri araştırmacının kendisinin geliştirdiği ve üç bölümden oluşan bir ölçek aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmada yapılan betimsel istatistiklere göre lise okul müdürlerinin duygu yönetimlerinin yeterli olduğu; A tipi karakter özelliği olan okul müdürlerinin duygu yönetimi yeterliklerinin düşük, B tipi karakter özelliği olan okul müdürlerinin ise duygu yönetimlerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ercan (2014) “İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasının örneklemini İzmir İli, Karşıyaka, Çiğli, Bayraklı, Bornova, ve Konak ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görevli okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Beş Faktör Kişilik Ölçeği” ve “Okul Yöneticilerinin Karar Verme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tathlıoğlu (2014) “Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik kuramına Göre Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” üzerine yaptığı çalışmada; geniş ailede yetişen bireylerin daha çok kişiyle sosyal etkileşime girmesinin onların *dışa dönüklük* ve *gelişime açıklık* özelliklerinin gelişmesinde belirleyici bir rolü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım ve Ada (2015) “ Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri ve Denetim Odakları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarının amacı okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odaklarına yönelik algıları ile öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin ortaya



çıkarılmasıdır. Araştırmanın örneklemini Erzurum İli Aziziye, Palandöken, Yakutiye ilçelerinde görev yapan 54 okul müdürü ve 516 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği, Rotter İç Dış Kontrol Odağı Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Özellikleri Ölçeği olmak üzere üç ölçekten yararlanılarak elde edilmiştir. Okul müdürlerinin kendi algılarına göre kişilik özellikleri yüksek düzeyde olumlu ve kendilerini daha çok iç denetim odaklı algıladıkları bulgularına ulaşılan araştırmada en önemli bulgu okul müdürlerinin denetim odağı puanları ile öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları arasında ters yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğudur. Diğer bir bulgu da okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamasıdır.

Koca (2016) “Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki” yi incelediği araştırmanın örneklemini 50 resmi okulda görev yapan okul müdürü ve müdüryardımcısı oluşturmaktadır. Katılımcılara Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Mesleki Doyum Ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Çalışmada kişilik özellikleri alt boyutları ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki olduğu, olumlu kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk/özdisiplin* alt boyutlarına sahip yöneticilerin mesleki doyum düzeyleri yüksek, kişilik özelliklerinden *nevrotiklik* boyutuna sahip yöneticilerin mesleki doyum düzeylerinin düşük olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Baltacı (2017) “Erteleme Davranışı Eğilimi ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Okul Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın örneklemini 379 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Nedensel karşılaştırmalı araştırma modeline göre tasarlanan araştırmada okul yöneticilerinin erteleme eğilimlerini ölçmek için “Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği” ve kişilik özelliklerini ölçmek için “Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bulgulara göre cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki kıdem ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak kişilik özellikleri alt boyutlarından *duygusal denge, sorumluluk ve uyumluluk* ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir etkileşimin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kişilik özellikleri, erteleme davranışının %42’lik bir bölümünü açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Cömert ve Dönmez (2018) “Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları” isimli makalede; 270 okul

yöneticisiyle yaptıkları çalışmayı tarama (sürvey) modeliyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticileri Ertelemecilik Davranışları Ölçeği”, “ Rol Kaynaklı İş Yükü Ölçeği” ve “ Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada yöneticiler “*ertelemecilik davranışları*”nı kısmen sergiledikleri, *iş yüklerini*” orta düzeyde algıladıkları, kişilik ölçeğinin “*sorumluluk*” alt boyutuna çoğunlukla, “*uyumluluk*” orta düzeyde, “*duygusal denge/nevrotiklik*” alt boyutuna çoğunlukla katıldıkları, “*ertelemecilik*” ile “*iş yükü*” arasında orta düzeyde pozitif yönde, “*ertelemecilik*” ile “*sorumluluk*” arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma bulguları açısından okul yöneticilerinin görevlerini ertelememeleri için içten denetimli olmalarının sağlanması, görevleri içselleştirmeleri için de yüksek iş doyumuna ve örgütsel bağlılık duygularının geliştirilmesinin önemine değinmektedirler.

Gökpinar (2018) “Eğitim Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile İş Stres Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasının örneklemini İstanbul İli Küçükçekmece, Bahçelievler ve Bağcılar ilçelerinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni ve 100 eğitim yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları; eğitim yöneticilerinin iş stresi düzeylerinin çok yüksek olduğu, ancak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin kişilik özellikleri alt boyutları ile iş stresi puanları arasında bir ilişki olmadığı şeklindedir.

Kazancıoğlu (2018) “Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Benimsedikleri Liderlik Tarzları Üzerindeki Rolünün İncelenmesi” çalışmasının örneklemini Rize İlinde resmi okullarda görev yapan 338 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Çok Faktörlü Liderlik Özellikleri Ölçeği ile Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmada dönüşümsel liderlik tarzı ile kişilik özelliklerinin Dışadönüklük, Gelişime açıklık Uyumluluk ve Sorumluluk alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin dönüşümsel liderlik tarzının %6’sını, etkileşimci liderlik tarzının %4’ünü, serbestlik tanıyan liderlik tarzını %10’unu açıkladığı görülmüştür.

M. Şahin (2018) “Okul Yöneticilerinde Genel Erteleme Davranışının Mükemmelliyeçilik Düzeyleri ve Kişilik Özellikleri İle İlişkisi” başlıklı

çalışmasında araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van İlindeki İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 352 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri Çakıcı vd. (2003; akt: M. Şahin, 2018) tarafından geliştirilen Genel Erteleme Ölçeği, Oral (1999; akt: M. Şahin, 2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Boyutlu Mükemmelliyetçilik Ölçeğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Bulgulara göre okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden *uyumluluk/yumuşak başlılık, dışa dönüklük, gelişime açıklık ve sorumluluk* boyutlarında yüksek puan alanların daha az erteleme davranışı gösterdikleri, duygusal olarak tutarsız okul yöneticilerinin daha fazla erteleme davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

#### **b- Yurtdışı Araştırmalar:**

Smith ve Canger (2004) "Effects of Supervisor 'Big Five' Personality on Subordinate Attitudes" yöneticilerin beş büyük kişilik özelliklerinin astların tutumlarına etkisini inceledikleri çalışmada örneklemini 131 üst yönetici ve 467 çalışan oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yöneticilerin kişilik özellikleri ile çalışanların göreve ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yöneticilerin kişilik özelliklerinden *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük ve uyumluluk* boyutlarında puanları yükseldikçe çalışanların işe yönelik tutumlarının da daha olumlu bir boyuta yükseldiği, yöneticilerin kişilik özelliklerinden *uyumluluk ve nevrotiklik/duygusal denge* alt boyut puanları arttıkça çalışanların iş doyumları üzerinde olumlu etkisi olduğu, yöneticilerin *dışa dönüklük* alt boyut puanları yükseldikçe örgütsel bağlılığın arttığı ve işten ayrılmaların azaldığı, yöneticilerin kişilik özelliklerinden *sorumluluk* alt boyut puanları ile çalışanların örgütsel bağlılık tutumları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Church (1998; akt: Zel, 2011, s. 158-160) yöneticilerin kişilik özellikleri ile dönüşümcü liderlik stili arasındaki ilişkiyi betimlemeye çalıştığı araştırmasında "*kavramsal düşünme*", "*gelişime açıklık*", "*ikna edebilme*" ve "*amaç gerçekleştirme*" özelliklerine sahip yöneticilerin "*dönüşümcü liderlik*" tarzları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

J. N. Cooper (2018) "The Influence of Emotional Intelligence and Personality Traits on Effective Leadership" başlıklı ve örneklemini 54 sağlık hizmeti üst yöneticisinin oluşturduğu duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin etkili liderlikleri üzerindeki etkisini incelediği doktora tezinde duygusal zekânın alt boyutları ve beş faktör kişilik özelliklerinin, *uyumluluk, gelişime açıklık, dışa dönüklük, sorumluluk* boyutlarının etkili liderlik üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu, kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/ duygusal denge* boyutu ile etkili liderlik arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

## 2.3. DUYGUSAL ZEKÂ KAVRAMI VE BİLEŞENLERİ

### 2.3.1. Duygu

Duygu, bireyin iç ve dış dünyasından gelen uyaranlara karşı ilkin iç âleminde gerçekleşen daha sonra yaşamla mücadele edebilmesi için acil plan ve program yaparak davranışlarını etkileyen dürtülerdir (Goleman, 1998, s. 20). Biyolojik temelli yaklaşımlara göre duygular biyolojik ve fizyolojik etkilerin, elektrokimyasal tepkilerin sonucudur. Psikolojik yaklaşımlar ise duyguları "şuur, his ve bilişsel" tecrübeler şeklinde açıklama eğilimindedir. Duygular oldukça karmaşık bağlantılar ve tepkiler içerir ve bu nedenle araştırmacıların üzerinde anlaştıkları ortak bir duygu tanımı yapılamamıştır (Barutçugil, 2004, s. 74). TDK (2018) Sözlüğünde duygu duyularla algılama, his; belirli nesne, olay, olgu veya kişilerin insanın iç âleminde uyandırdığı izlenim, önsezi şeklinde tanımlanmaktadır. Beceren'e (2012) göre duygular biyolojik, yaşamsal ve bilişsel olguların birlikte ortaya çıkmasıyla gerçekleşen tepkilerdir.

Duygular bireyin hem kendisiyle hem çevresiyle ilişkilerinde yaşamsal öneme sahip olumlu ve olumsuz yönleri olan olgular dizinidir. Bireyin davranışlarının temelinde yatan itici güç onun duygularıdır. Caruso ve Salovey (2007, s. 39-42) insanda meydana gelen duyguları analiz ederek duyguların özelliklerini ve yansımalarını aşağıdaki şekilde betimlemeye çalışmışlardır:

- Duygular bireyin çevresinde ortaya çıkan anlık değişimler sonucunda doğabilir,
- Bireyin kendi doğasından, içgüdüsel olarak ortaya çıkabilir ve ruh dünyasında ani değişikliklere neden olabilir,

- Bireyin düşünme biçiminin ve ilgilerinin yönünü değiştirebilir,
- Bireyin eylemlerini yeniden düzenleyebilmesini sağlar,
- Bireysel hisler uyandırarak çevreye hızla sirayet edebilir, (bir anlamda bulaşıcıdır),
- Bireyin yaşamla mücadele etmesini ve hayatta kalmasını sağlar.

Caruso ve Salovey (2007) duyguların birer veri kaynağı olduğunu, duyguların yaşamda mutlaka hesaba katılması gerektiğini, duyguları görmezden gelmenin birçok soruna neden olabileceğini, duyguları gizlemenin pek kolay olmadığını, etkili karar almada duyguların önemli rol oynadığını çünkü duyguların mantıklı olanı örnek aldığını ve duyguların tıpkı bireyin kendisi gibi özgün olduğunu ifade etmişlerdir.

İngilizce’de duygu sözcüğünün karşılığı olan “emotion” sözcüğü, Latince’de etimolojik anlamda “hareket etme” anlamına gelen “motere” sözcüğünden gelmekte ve duygu bireyin bir şekilde eylemlerini etkilemektedir (Vries, 2007). Batı terminoloji kültürü kapsamında düşünülürse duyguların hareketle olan bu ilişkisi bireyin yaşamındaki rolünü ve önemini açıklamaktadır. Goleman (1998) duyguların bireyi eyleme geçiren dürtüler olduğunu ve yaşamla mücadele edebilmesi için plan yapabilme becerisine sahip olacak biçimde programlandığını ifade etmektedir. Duygularımızın eylemlerimiz üzerindeki etkileri anlaşıldıkça duygu ve duygusal zekâ gibi kavramlar üzerinde önemli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Çünkü insan yalnız bilişsel akıldan ibaret değil aynı zamanda duygu sahibi ve bu duygularla yaşamını anlamlandıran bir yapıda programlandırılmıştır.

Birey olumlu duygularını pekiştirip geliştirmedikçe bu duygular yerlerini olumsuz duygulara bırakabilmektedir. Bu anlamda çocukların duygu gelişimi ve eğitimi yaşamsal öneme sahiptir. İslam düşünürlerinin “nefsin idrak etme gücü” şeklinde tanımladıkları duygu, psikolojik bir etkileşimdir ve genel anlamda “hoşlanma/haz” ya da “acı duyma/elem, hüznün” biçiminde ortaya çıkar (Yavuz, 1997, s. 29). Duygular bireyin hareket enerjisidir ve onun yaşamında stratejik bir öneme sahiptir (Aysel, 2006, s. 78). Duygular bireyin yaratıcı özelliğini ortaya çıkarmasını, hem kendisine hem çevresine dürüst davranmasını, güvenilir sağlam ilişkiler kurmasını sağlayan, değerler ve anlam dünyasını şekillendiren tüm yaşamı ve iş hayatında yol gösterici içsel bir pusula işlevi görmektedir (R. K. Cooper ve Sawaf, 2000).

Özellikle okul örgütlerinde insan ilişkilerinin yoğun yaşanması duygu eğitimi meselesini daha bir önemli hale getirmiştir. Okul ortamında bireyler arası duygu yönetiminin önemi yanında duygusal atmosfer, duygusal iklim yönetiminin de önemi gözle görülür derecede artmaktadır. Duygusal iklim yönetiminin en temel amacı; okulda yaşanan olumlu duyguların yaygınlaşmasını ve geliştirilmesini sağlamak, olumsuz duyguların yıkıcılığını ortaya koymak ve olumsuz duyguların sönmesini gerçekleştirerek okul performansını, iş doyumunu artırmaktır (Akçay ve Çoruk, 2012).

### **2.3.2. Zekâ**

Zekâ kavramına ilişkin yapılan çalışmalarda araştırmacıların zekânın tanımı, ölçülebilirliği, etkin kullanımı, geliştirilebilirliği gibi konuları ele aldıkları görülmektedir. Zekâ, insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset gibi anlamlara gelmektedir (TDK Sözlüğü, 2018). Sözlükteki başka bir tanıma göre zekâ; olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce ya da erek çevresinde toplayabilme yeteneğidir. Algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme gibi ruhsal işlevlerin tümüne verilen addır.

Zekâ terimi üzerinde birçok tanım yapılmış ve bu tanımların özelliği “kalıtımsal zekâ” ve “performans zekâ” kavramları ile birbirinden ayrılmıştır. Bu konuda psikologların bir kısmı zekâyı bilişsel ve duygusal yetenekler açısından ele almışlardır. Bireyin çevresine uyum yetenekleri olarak saydıkları bu yetenekler mantıklı ve soyut düşünebilme, yaratıcı özellikler ve bu yetenekleri anlık gelişen her yeni duruma uygulayabilme şeklinde ifade etmektedirler (Sternberg 1981; Berg, 1992; akt: Titrek, 2013). Sternberg (1999) zekâ kavramını zihinsel yetenek olarak ele alırken “problemi anlama, problemi çözmek için strateji oluşturma, problemi çözme” şeklinde problem ve karar verme süreçlerinden yararlanmaktadır. Başlangıç noktası zihinsel engelli olan çocukların IQ özelliklerini ölçme amaçlı kullanılan Theodore Simon ve Alfred Binet’e ait Zekâ Ölçeğini ilk kez gözden geçirilmiş şekliyle 1916 yılında yayınlayan Terman (1921) zekâyı yetenek temelli bir tanımla soyut semboller üzerinde düşünebilme yeteneği şeklinde açıklamıştır. Wechsler (1944) zekâyı belli

bir amaç için hareket edebilme, akılcı ve mantıklı düşünebilme, çevresiyle ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneği şeklinde açıklamıştır (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000, s. 399).

Goertzel (2006, s. 45-47), zekâ kavramını çeşitli boyutlarda ele almakta; “kişinin yeni katıldığı çevrenin şartlarına kısa sürede uyum sağlama, bu çevrenin özelliklerini çözümlenerek amaçlarını en uygun şekilde gerçekleştirebilmesi, tasarruflu kaynak kullanarak karmaşık durumlarda karmaşık hedeflere ulaşabilme başarısıdır” şeklinde tanımlamakta ve zekâyı çevreye uyumun çeşitli boyutlarında değerlendirmektedir. Başka bir tanıma göre zekâ, bireyin kendi zihinsel işlevini yeni ortaya çıkan durum ve şartlara maksatlı bir biçimde uyarlamasıdır (Stern, 1914, s. 3). Gardner sosyal zekâ kavramından yola çıkarak çoklu zekâ kavramını geliştirmiştir: Zekâ; çok boyutlu birçok yeteneği kapsayan ve bireyin karşılaştığı bir soruna çözüm bulabilme ve birden fazla alanda, birçok ortamda değer ifade eden bir şeyler yaratabilme yeteneğidir. Gardner zekâyı klasik anlayışla tanımlayıp değerlendirmenin yanlışlığı üzerinde durarak bireysel başarıların temelinde farklı zekâ türleri olduğunu ileri sürmüştür (Baltaş, 2013). Çoklu zekâ anlayışına göre, birey sürekli değişim ve dönüşüm içindeki yaşamın yeni koşullarına uyum sağlama, değişimi kendine özgü yetenek ve becerileriyle yeniden değerlendirebilmektedir. Her birey birden fazla zekâ türüne de sahip olabilir, çünkü birey yaşamı boyunca çok farklı eylemlerde bulunmakta ve bu eylemleri farklı zekâ özelliklerine göre gerçekleştirmektedir (Gardner, 1983; akt: G. Yılmaz ve Fer, 2003). Çoklu zekâ kuramı okullarda öğrencilerin farklı alanlarda başarı gösterebilecekleri anlayışının doğmasını sağlamıştır. Hiçbir öğrenci bilişsel zekâsı düşük diyerek görmezden gelinemez, her çocuk çok farklı zekâ türlerine ve değerlere sahip olabilir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi zekâ kavramı da en az duygu kavramı kadar girift ve anlaşılması zor bir kavramdır.

### **2.3.3. Duygusal Zekâ Kavramı ve Gelişimi**

Duygusal zekâ ve kişilik üzerine yapılan araştırmalar kişiliğin, bireyin benlik algısı, bilinçaltı motivasyonu ve gözlenebilen davranış örüntüleri arasındaki ilişkileri ve etkileşimi ifade ettiğini ve duygusal zekânın da bu unsurlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Boyatzis, 2009, s. 760). Kendini ve duygularını tanıyan, öz

denetim sahibi, kendi kendini motive edebilen, empati ve sosyal becerileri yüksek bireyler duygusal zeka yönünden güçlü bireyler olarak kabul edilmektedir. Kararlılık, sabır, empati, sıcakkanlılık, iyimserlik, neşe, tutku, sosyal beceriler, yaşamdan zevk alma gibi çeşitli kişilik özelliklerinin duygusal zekanın kapsamına girdiği düşünülmektedir. (Schulte vd., 2004, s. 1060). Bireyin iç dünyasının gelişimini, hayallerini ve bu hayallerin gerçekleştirilmesi için gerekli enerjiyi ve coşkuyu sağlayan güç onun duygusal zekâsıdır (Güney, 2000).

Duygusal zekâ kavramını davranış bilimlerinin konusu haline getiren ve bireyin duygu alanındaki yetilerini bilimsel yöntemlerle ölçmeye çalışan ilk bilim insanları kabul edilen Mayer ve Salovey; “duygusal zekâyı, bireyin hem kendi duygularının hem çevresindeki diğer bireylerin duygularının farkında olması, duyguları izlemesi, ayırt etmesi, duygulara dair elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarına yansıtarak kullanabilmesidir” şeklinde tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1990; akt: Yaylacı, 2006, s. 46).

Mayer ve Salovey (1995) duygusal zekâyı daha komplike bir yaklaşımla yetenek temelinde daha sonra yeniden tanımlamışlardır: Duygusal zeka; bireyin hem kendi duygularını hem çevresindeki bireylerin duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve yorumlama, duyguları değerlendirme ve düşünceyle örtüştürme, duyguları kullanma ve değerlendirme yeteneğidir. Başka bir ifade ile duygusal zekâ bireyin duygu, düşünce ve davranış örüntülerinden yararlanarak duyguyu algılama, anlama ve bilme becerileri ile duyguları düzenleme, kullanma ve değerlendirme yeteneğidir (Nettelbeck ve Wilson, 2005). Goleman’a (1998) göre, birey kalımsal olarak bazı kişilik özelliklerine, yetenek ve eğilimlere sahiptir ancak, duygusal zekâyı ilişkin yeterlikler sonradan kazanılabileceği gibi bireyin yaşamı boyunca geliştirebileceği yeterliklerdir. Bu alanda yapılan çalışmalar ve uygulamalar bireyin duygusal zekâsının gelişiminde eğitimin en az kalıtım kadar önemli etki bıraktığını göstermektedir. Görüldüğü gibi duygusal zekâ tanımlarında beceri ve yetenek temelli bir yaklaşım söz konusudur. Yetenek ve beceri de sonradan da kazanılabilecek ve geliştirilebilecek özelliklerdir. Duygusal zekâ düzeyi geliştikçe bireyin kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını fark etme, karar verme, problem çözme becerisi, karşılaştığı olaylara karşı duygusal tepkilerini kontrol etme ve duyguları



değerlendirme, kullanma becerileri de gelişmektedir (Karabulutlu, S. Yılmaz ve Yurttaş, 2011).

Duygusal zekâ kavramının son yıllarda genellikle Daniel Goleman ile ünlenip anılmasının nedeni, Daniel Goleman'ın duygusal zekânın bilişsel zekâdan çok daha önemli ve üstün taraflarının olduğu savını ileri sürmesidir. 1995 yılında yayınladığı "Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?" isimli kitabında Goleman, duygusal zekayı bireyin kendini motive ederek harekete geçirebilmesi, her hangi bir sorunla, beklenmedik bir engelle karşılaşsa bile amacını gerçekleştirmek için yılmadan yoluna devam edebilmesi, kişisel arzu ve dürtülerini denetleyerek öteleyebilmesi, kendi iç âlemini düzenleyebilmesi ve diğer bireylere karşı empati ile yaklaşabilmesi, geleceğe dair umut besleyerek iyimserlik içinde olması şeklinde tanımlamaktadır (Goleman, 2013a, s. 82).

Duygusal zekâsı yüksek bireyler kendi duygularının ve diğer bireylerin duygularının farkında olarak kullandıkları dile dikkat ederler, muhatapları ile ikna edici ve yapıcı bir üslupla konuşurlar, sorunlarla karşılaştıklarında kolay kolay yılmıya düşmezler, çözüm odaklıdır, değişim ve gelişime açıktır, olumsuzluk ve başarısızlık durumlarında çevrelerini suçlamazlar, diğer bireylerin mutsuzluklarının ve üzüntülerinin kaynağı olmayı asla istemezler, ufak tefek şeyler yüzünden sebepsiz yere mutsuzluk hissetmedikleri gibi sorunları ertelemezler, derhal amaçlarına yoğunlaşırlar, kararlıdır, sinir krizi ve öfke nöbeti gibi durumlardan kendilerini uzak tutma becerilerine sahiptirler, arkadaşlarını seçerken ya da çalışma ekibi oluştururken duygusal zekâsı yüksek kişileri tercih ederler, nerede nasıl konuşacaklarını iyi bilirler ve iletişimde ölçülülük kuralına uygun davranırlar, arzu ve dürtülerini kontrol altında tutarak erteleyebilirler, kendilerinin, kendi duygularının ve sınırlarının farkında oldukları gibi muhataplarının duygularının da farkındadırlar, beden dilini kullanma becerileri yüksektir, gereksiz tartışmalara girmezler, yararsız sohbetleri kısa keserler, neşeli ve tutkuludurlar, yaşamdan zevk almasını bilirler, gelecekte umutlu oldukları için kendi davalarının takipçileridirler.

Bütün pozitif özelliklerine rağmen bireyin duygusal zekâsı onun her şeyi demek değildir. Akademik başarının %20'sini IQ'ya bağlayan bazı çalışmalardan yola çıkarak başarının geri kalan %80' ini duygusal zekâ (EQ) ile açıklamaya çalışma insan gerçeği ile bağdaşmamaktadır. Yenilik ve yaratıcılığın kilit unsuru olan

beyin insanın duygu, düşünce ve davranışlarının yönetim merkezidir ve yaklaşık 100.000.000.000 civarında nöron adı verilen ve birbirinden farklı sinir hücrelerinden oluşmaktadır (Özden, 2003, s. 55). İnsan beyni üzerine yapılan bilimsel araştırmalara göre insan beyninde hala gizemini koruyan birçok bölge bulunmaktadır. Bu bölgelerin fonksiyonel özellikleri ile aralarındaki bağlantı ve ilişkiler hakkında henüz çok az şeyin bilindiği düşünülünce ‘muazzam kıvamda bir varlık’ olan insanın keşfedilmeyi bekleyen sayısız özelliklere sahip olduğu yargısına ulaşılabilir (Kesken, 2002, s. 32).

Goleman’a (1998) göre, bilişsel ve duygusal zihin genellikle uyum ve ahenk içinde işlemekle birlikte her ikisi de kısmen özerk bir yapıdadırlar. Bireyin yaşamsal önemi yüksek kararlar almakla yüz yüze gelmesi ya da yüksek düzeyde korku, öfke, endişe gibi hislere kapılması, arzu ve tutkuların baskın bir şekilde öne çıkması gibi durumlarda duygusal zekâ ile bilişsel zekâ arasındaki denge ve uyum bozulabilmekte bunun sonucunda duygusal zekâ (EQ) yoğun bir şekilde faaliyete geçerek bilişsel zekânın (IQ) işlevselliğini tamamen devre dışı bırakabilmektedir. Duygusal zekânın (EQ) temel işlevi; bilişsel ve duygusal sistemlerin üretici bir bileşimi olmasıdır. Kavramı ilk gündeme getiren Mayer ve Salovey’e (1995) göre bireyin iki temel özelliği olan bilişsel ve duygusal zekânın birlikte işlevselliği bireyin duygusal zekâsını oluşturmakta ve uyum sağlayıcı üç boyutta gelişmektedir:

- **Duyguların değerlendirilmesi;** (bireyin hem kendisinin (sözel ve/veya olgusal) duygularını hem diğer bireylerin (olgusal, empatik) duygularını değerlendirmesi).
- **Duyguların düzenlenmesi;** (Kendisinin ve diğerlerinin duygularını düzenleyebilmesi, içsel ve dışsal talep ve baskılara karşı kendi ruhsal durumunu kontrol edebilmesi).
- **Duyguların kullanımı;** (Karar verme ve problem çözme süreçlerinde esnek, yaratıcı düşünme becerisi, motivasyon ve dikkati toplama ve yönetme) şeklinde üç boyutta özetlenerek kategorize edilen duygusal zekâ düzeyinin okul yöneticilerinin öz-yeterlik ve kişilik özellikleri üzerinde önemli bir yordayıcı olabileceği düşünülmektedir (Mayer ve Salovey, 1995).

Bar-On’a (2006) göre duygusal zekâ “bireyin çevresinden gelebilecek taleplere ya da baskılara karşı mücadelesinde başarılı olabilmesi için gerekli olan kişisel,

duygusal ve sosyal yeterliklerdir”. Okullarda duygusal zekâ üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Duygusal zekâ ile ilgili çalışmalarda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve özellikle rehber psikolojik danışmanlarına önemli görevler düşmektedir (Yeşilyaprak, 2001, s. 144).

Zekâ üzerine yoğunlaşan araştırmacıların beyin üzerinde yaptıkları çalışmalar duygusal bağları koptuğunda bireyin seçim yapmakta zorlandığını, basit kararları dahi alamadığını göstermiştir. İnsanların duygusal zekâ düzeyleri genetik yollarla belirlenmediği gibi sadece çocukluk dönemlerinde gerçekleşip biten bir olgu da değildir, aksine yaşamları boyunca sürekli değişim ve gelişim gösteren özelliktedir. Genetik olarak sabit olduğu düşünülen IQ’ ya oranla insanlar yaşamları boyunca deneyimlerinden yola çıkarak duygusal zekâlarını geliştirebilmektedirler (Mayer ve Salovey, 1995; Goleman, 1998; Çakar ve Arbak, 2004a; Bar-On, 2006). Duygusal zekâ bireyin hem içsel, hem çevresel yönden maruz kaldığı baskı ve taleplerle baş edilebilmesinde ona yardımcı olan kişisel, duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizisidir (Bar-On ve James, 2000). Bireyin kendi duygusal boyutlarının farkına varabilmesi, gerek mizacından gerekse çevresinden gelen olumsuz duygularla başa çıkabilmesi, yaratıcılık vasfını ortaya koyarken özgürce seçip karar vermesi, özdenetim ve liderlik becerisi gösterebilmesi duygusal zekâ düzeyi ile doğrudan orantılı ve ilişkilidir (Goleman, 1998). Duygusal zekâ ile IQ’nun birbirlerini etkilediği ve birbirleri arasında bir bağlantı olduğu son yıllarda yapılan araştırmalarla daha iyi anlaşılmaktadır. Bireyin önemli bir tercihte bulunması ya da hayati bir karar alması zorunluluğu ortaya çıktığında özellikle duygusal zekâsı, bilişsel zekâsının (IQ) imdadına koşarak alacağı kararları daha isabetli, daha nitelikli üstelik çok daha kısa sürede almasını sağlamaktadır. (Goleman, 1998).

Duygusal zekâ konusunda çalışan bilim insanları duygusal zekânın IQ gibi kalıtımsal zorunluluk ilkesiyle açıklanamayacağını, duygusal zekânın yaşam boyu geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. İnsanın seçme, yaratıcılık, aşk, başkaldırı ve bilinç gibi ontolojik özelliklerini kullanmasında onun yalnızca bilişsel zihni, (IQ)’su değil aynı zamanda duygusal zihni de etkin rol oynamaktadır (Goleman, 1998). İnsandaki duygusal zekâ olgusunun varlığı henüz bilinmezden önce, bireyin kendisi ve çevresiyle barış içerisinde başarılı bir yaşam elde edebilmesinin ve bunu sürdürebilmesinin sadece IQ’ sunun düzeyi ile mümkün olduğu düşünülmekteydi.

Oysa üst düzey eğitim alarak akademik açıdan oldukça başarılı olduğu halde söz, duygu, davranış ve olayların arka planını anlamlandırma, yorumlama bağlamında ciddi sıkıntılar çeken, bireysel ve toplumsal ilişkilerde büyük sorunlar yaşayan dolayısıyla hem kendisine hem çevresine hayatı zindan eden bireylerle günlük hayatta sık sık karşılaşılmaktadır. İnsan bir şeyi tercih edebilir, bir şey yaratabilir, bir davaya tutkuyla bağlanabilir ya da başkaldırabilir... Bütün bu işlemleri yerine getirmesinde bilişsel zekânın (IQ) etkisi elbette yadsınamaz ancak, IQ'nun tek başına yeterli olmadığı da bariz bir şekilde ortadadır.

Bireysel ve toplumsal gelişim ve etkileşim açısından önemli bir anlamı olan duygusal zekâ kavramını davranış bilimleri araştırmacıları yaklaşım modellerine göre duygusal ve bilişsel ve sadece bilişsel olarak iki farklı boyutta ele almışlardır. Goleman ise (1998), duygusal zekâ kavramına bilişsel unsurlar dışında bir anlam yükleyerek duyguların bir bütün halinde zihinsel iş ve işlemlerin yapısına olumlu-olumsuz etkisinden bahisle duygusal zekânın bilişsel zekâdan çok daha önemli olduğunu ileri sürmekte ve duygusal zekâsı gelişmemiş bireylerin iş yaşamlarından aile yaşamlarına, çevreleriyle iletişimlerinden sağlık durumlarına kadar pek çok alanda sorunlar yaşayabileceklerini, acı tecrübelerle karşılaşabileceklerini dolayısıyla bilişsel zekâlarının yüksekliği onların mutluluğunu sağlamaya yetmeyeceğini belirtmektedir. Bridge (2003), duygusal zekâyı analitik düşünme, dil ve mantıksal yetenekler temelinde değil çok daha farklı yetenekleri kapsayan bir zekâ türü olarak görmektedir:

- Kendi duygu ve yeteneklerinin farkında olma ve anlama,
- Gelişime açık olma, yeni yetenekleri kazanmaya yönelme,
- Kişisel vizyonuna ve başarıya odaklanma,
- Diğer bireylerin duygusal gereksinimlerinin ve sorunlarının farkında olma ve onların duygularını önemsemeyerek iletişim kurma,
- Örgüt içi ve dışında gerekli olan iletişim, ikna, uzlaşma ve yönlendirme becerilerine sahip olma özelliklerini kapsamaktadır (Bridge, 2003, s. 13-14).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, duygusal zekâyı “bireyin hem kendisinin hem çevresindeki insanların duygularını anlama, olay ve olguların arka planını çözümleme, yorumlama ve bu süreçte zihnine akan bilgiyi çözümleyip düşünce ve

davranış boyutuna taşıyabilme yetisiyle ilgili olan ‘sosyal zekânın’ bir alt türü olarak tanımlamaktadır (Mayer vd, 2000). Duygusal zekâ tanımlarından yola çıkarak denilebilir ki, duygusal zekâ kişinin yaşam niteliğinin, başarı öykülerinin belirleyicisi olarak, kişinin kendi benliğini, kendi duygularını tanıması, anlamlandırması, bu duyguları yer ve zaman değişkenlerine bağlı kalmadan gerektiği şekilde denetleyip kontrol edebilmesi, kendine özgü iç programı ile kendi yetenek ve becerileriyle çevresindeki insanların duygularını sezip kendini onların yerine koyabilmesi ve onlarla etkili iletişim içinde iyi ilişkiler geliştirebilmesi ve sürdürebilmesiyle ilişkili sosyal yetenek ve beceriler bütünüdür. Duygusal zekâ bireyin her yaşta öğrenip geliştirebileceği duygusal becerileri olduğuna göre özellikle okul örgütleri için duygusal zekânın önemi bir kat daha artırmaktadır (Baltaş, 2013, s. 7). Çünkü insan ontolojik açıdan öğrenmeye, deneyimlemeye açık ve sürekli kendisini onarabilen, geliştirebilen bir özelliكتedir.

İnsanın yaşamında karşılaştığı sorunlarla mücadelesinde duyguların çok önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Bireyin yaşamı boyunca geride tutarlı ve anlamlı bir hikâye bırakabilmesi hem bireyin kendi mutluluğu hem de yaşadığı toplumun mutluluğu açısından önemlidir. Hız çağının akıntısına kapılmadan gerektiğinde yavaşlayan, durup düşünceleri ile duygularını ölçüp tartabilen, kendi iç derinliklerine yönelip samimiyetini sorgulayan, hatırlayan ve kendisi olmayı başarabilen insan yaşamın tadına varabilir. Çünkü sorgulanmayan, hissedilmeyen her an bir anlamda farkında olunmadan yaşanmış bitmiş bir andır. Çağımızda insanın kendisi olmayı başaramaması, mutluymuş gibi görünmesi, taklit edilen sanal bir hayatın peşinden koşması, gerçek kimliğini bırakıp sahte bir kimliğe bürünmesi <ve sürekli ele geçirme, hükmetme hırsı içinde olması ve benzeri bunalımların küresel rüzgârla hızla yayılmakta olduğu çağımızda davranış bilimleri araştırmacılarının duygusal zekâ olgusu üzerinde yoğunlaşmalarına neden olmaktadır.

#### **2.3.4. Duygusal Zekâ Yaklaşımları (Modelleri)**

Duygusal zekâ araştırmacıları bilişsel yetenek temelli model ve karma model olarak iki gruba ayırdıkları görülmektedir. Yetenek temelli modelin temsilcileri olan Mayer ve Salovey yaptıkları duygusal zekâ tanımlarından da anlaşılacağı üzere duygusal zekâyı bilişsel yeteneklerin birlik ve bütünlük içindeki işlevselliği şeklinde

açıklamışlardır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2008). Yetenek tabanlı bu model, bireyin kişilik özelliklerinden ziyade, duyguların bireyin bilişsel düşünebilmesine, karar verme, planlama, problem çözme ve çevreye uyum davranışını nasıl gerçekleştirebileceğine ağırlık vermişlerdir. İkinci yaklaşım karma model olarak adlandırılabilir ve bu modele göre duygusal zekâ, bireyin kişilik özelliklerinin, zihinsel yeteneklerinin ve öğrenilebilir yeteneklerinin bir birleşimidir. Goleman, R. K. Cooper, Sawaf ve Bar-On'un duygusal zekâ modelleri karma model olarak adlandırılabilir (Kavcar, 2011).

#### **2.3.4.1. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Yaklaşımı**

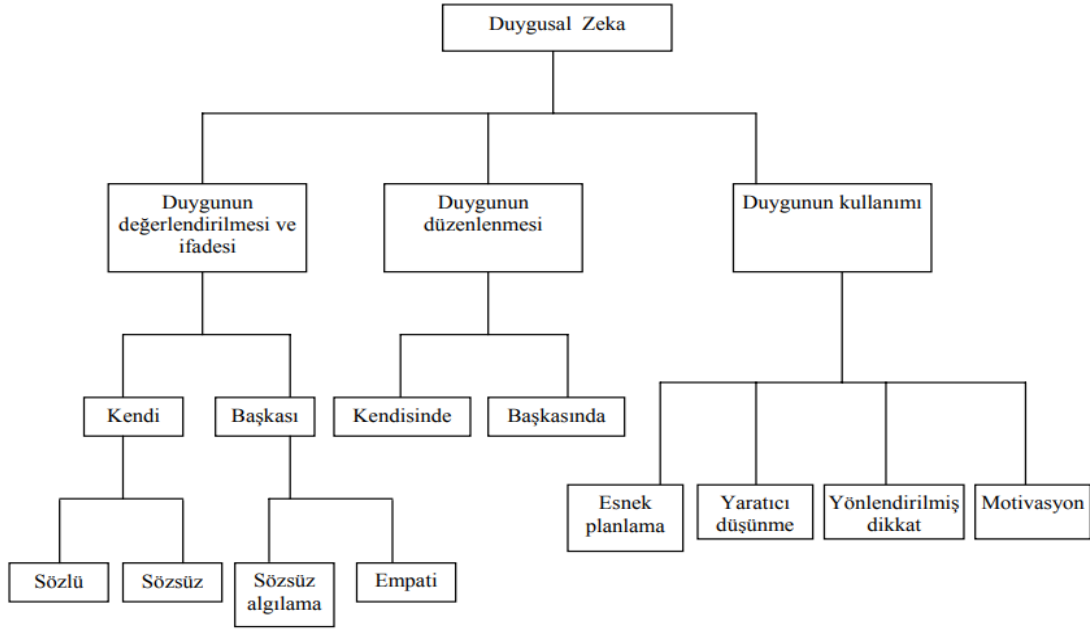
Mayer ve Salovey duygusal zekânın bir zekâ olabilmesi için gerekli olan üç şartı taşıması gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu şartlar; bilişsel yetenekler, bu yetenekler arasındaki işlevsel birliktelik ve bu yeteneklerin süreç içerisinde gelişebilmesidir. Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ yaklaşımlarının temelinde sosyal zekâ kavramı bulunmakta ve bir anlamda duygusal zekâyâ bireysel, sosyal ve pratik zekâ türlerini kapsayan sınıflandırmanın içinde yer vermektedirler. Mayer ve Salovey duygusal zekâyı sosyal zekânın bir anlamda tanımı olan; bireyin hem kendisinin hem diğerlerinin duygularını izleyebilme, bu duyguları ayırt edebilme, elde ettiği bu bilgileri düşünce ve davranışlarına rehber olarak kullanabilme yeteneği şeklinde tanımlamaktadırlar (Mayer vd, 1999; akt: Kavcar, 2011).

#### **2.3.4.2. Mayer ve Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli ve Alt boyutları**

Mayer ve Salovey'in geliştirdiği aşağıdaki modelde yer alan duygusal zekâ yeteneklerinin kavramlaştırılmış hali görülmektedir. Bu modelde duygunun değerlendirilmesi ve ifadesi bireyin hem kendisinin hem başkalarının duygularını değerlendirmesini, kendi duygularını sözlü ya da sözsüz ifade etmesini ayrıca başkalarının psikolojik durumlarından ve beden dillerinden onların duygularını algılamasını ve empati becerisini içermektedir. Duyguların düzenlenmesi ise hem kendisindeki duyguların hem başkalarındaki duyguların düzenlenmesini kapsamaktadır. Bireyin, duygularını dizginleyerek kendisini sakin, güvenli, tutarlı bir ruh hali içinde hissedebilmesi ve bunu sürdürebilmesini, çevresine de neşe ve iyimserlik yayarak insanların mutlu olmasını sağlamasını ifade eder. Duyguların

kullanımı ise esnek planlamayı, yaratıcı düşünmeyi, dikkatin yönlendirilmesini ve motivasyonu ifade etmektedir. Duyguların kullanımı kişilerarası ilişkiler, gözlem ve uygun yaklaşım biçimleri için gerekli becerileri kapsamaktadır. Duygularını düzenleyebilen ve doğru kullanabilen bireyler özeleştirel bir kişilik kazanarak sürekli değişime ve gelişime açık olmaları nedeniyle hem teorik hem pratik anlamda eğitime ihtiyaç duyarlar. İnsan kişiliği, doğası gereği pozitif ve negatif yönde değişime açıktır. Bu yüzden onu anlamak ve eğitmek de pek kolay değildir. Onu anladığımızı, bütün özellikleri ile tanıdığımızı düşündüğümüz anda onun çoktan yeni bir durumdan başka bir duruma doğru yol aldığını görebiliriz.

### Şekil-2: Mayer ve Salovey'in Geliştirdiği Duygusal Zekâ Modeli



Kaynak: P. Salovey, J.D. Mayer, 1990 b, s.190; akt: Kavcar, 2011).

Yukarıdaki tabloda Mayer ve Salovey'in kavramlaştırdığı duygusal zekâ modeli duyguların değerlendirilmesi ve ifade edilmesini, duyguların düzenlenmesi ve duyguların kullanımını kapsamaktadır. Bu modelde bireyin iki temel özelliği olan bilişsel ve duygusal unsurun birlikte işlevselliği bireyin duygusal zekâsını oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre birey duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme; düşüncelerle örtüşürmek üzere duyguları kullanma; duyguları anlama ve yönetme şeklinde dört alt boyutta duygusal zekâsından yararlanabilir (Mayer vd, 2004, s. 198-200).

- **Duyguları algılama;** bireyin beden dilini ve ses tonlarındaki tınıyı izleyerek diğerlerinin duygularını fark etme ve kendi duygularının farkında olma yeteneğini ifade eder. Duyguları algılamada sözlü dil hariç kişilerin tüm vücut dilinden (jest, mimik, yüz ifadesi, ses tonu vb iletişim öğeleri) yararlanmayı kapsar.
- **Duyguları değerlendirme;** duyguların bilişsel öge ile yardımlaşarak bireyin zihnine rehberlik yapma ve düşünmeyi duygular temelinde yönlendirme yeteneğidir. Karar alma, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi süreçler bu boyutta gerçekleşir.
- **Duyguları anlama (idrak etme);** duygular arasındaki bağlantıları, neden sonuç ilişkilerini ve duyguların süreç boyunca olası yönelimlerini değerlendirme ve sonuçlarını kavrama yeteneğidir.
- **Duyguları yönetme;** bireyin amaçlarını gerçekleştirmek için hem kendisinin hem diğerlerinin duygularını yöneterek kişisel gelişimi ve sosyalleşmenin gerçekleşmesini sağlamasıdır. Duyguları yönetme genel anlamda duyguları etkileme becerisidir (Mayer vd., 2004).

#### **2.3.4.3. Reuven Bar-On'un Duygusal Zekâ Yaklaşımı**

İlk başta Mayer ve Salovey'in geliştirdiği duygusal zekâ modeline diğer tüm modeller gibi bazı ayrıntılar eklenerek geliştirilen eklektik yaklaşımlardan bir tanesi de Bar-On modelidir (Emmerling, Shanwal ve Mandal, 2008; akt: Eriçok, 2014, s. 37). Bar-On, duygusal zekâyı, bireyin çeşitli ortamlarda karşılaştığı problemleri çözmede, çevresinden gelen talep ve baskılarla mücadele etmede başvurduğu birçok duygusal ve sosyal beceri ve yetenekleridir, şeklinde tanımlamaktadır. Bar-On duygusal ve sosyal işlevselliğe ve daha çok duygusal ya da sosyal yönden davranışa odaklanmakta ve duygusal zeka bireyin kendisini ve çevresini anlamasını diğer bireylerle ilişki kurup geliştirebilmesini, içinde bulunduğu durum ve şartlara uyum sağlayabilmesini sağlayan yeteneklerden oluşur, bu yetenekler sayesinde çevreye uyum gücünü arttırarak başarılı olur anlayışını ileri sürmektedir (Carney, 1999).

#### **2.3.4.4. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli ve Alt Boyutları**

Bar-On (2006, s. 13-26) göre kişisel, kişilerarası, stres yönetimi ve genel ruh halinin düzenlenmesi becerileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.



### Şekil-3: Bar-On Duygusal Zekâ Modeli ve Alt Boyutları

Duygusal Zekâ Boyutları	Duygusal Zekâ Alt Boyutları
Kişisel Beceriler	Öz saygı Duygusal Öz-farkındalık Dışavurum Bağımsızlık Kendini Gerçekleştirme
Kişilerarası Beceriler	Empati Sosyal Sorumluluk Kişilerarası İlişkiler
Stres Yönetimi	Strese Dayanma Dürtü Kontrolü Problem Çözme
Genel Ruh Hali	Gerçeklik Ölçüsü Esneklik İyimserlik Mutluluk

Kaynak: Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.

- **Bireysel beceriler;** iç dünyasının farkında olması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, etkileşim içindeki diğer bireylerin saygınlığını kazanacak şekilde kendini ifade edebilmesidir.
- **Bireyler arası beceriler;** çevresinde bulunan diğer bireylerin duygu ve düşünce gereksinimlerinin farkında olarak onlarla sosyal sorumluluk ve ilişkiler gereği yapıcı, uzlaşıcı, empatik ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir.
- **Uyum becerileri;** ortaya çıkan yeni koşullarla, çevreden gelen baskılarla mücadele edebilmesi, problem çözme ve karar verme süreçlerini yönetebilmesi, gerçeklik ile esneklik arasındaki dengeyi kurabilmesidir.
- **İçsel ve dışsal çatışma yönetimi becerisi;** stresle başedebilmesi, sabırlı olması, dürtülerini kontrol edebilmesi ve erteleyebilmesidir.

- **Ruh halinin düzenleme becerisi;** bireyin kendisini ve diğer bireyleri olduğu gibi kabul ederek geleceğe umutla bakabilme, mutluluk ve iyimserlik ruh halini düzenleyebilmesidir.

Bar-On, yukarıda belirttiği duygusal zekânın bireysel, bireyler arası, uyum, içsel ve dışsal çatışma yönetimi ve ruh halinin düzenlenmesi becerilerinin bireyde eğitim yoluyla ve belli bir süreç içerisinde değişebileceğini ve özellikle anlamlı yaşantılar yoluyla geliştirilebileceğini ileri sürmektedir (Bar-On, 2006, s. 13-25). Duygusal zekâ modeli karma bir model olarak değerlendirilmekle beraber Bar-On'un kendine özgü bir yaklaşımı olduğu görülmektedir.

#### **2.3.4.5. Goleman'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı**

Daniel Goleman duygusal zekayı, bilişsel yetenek modeline ilaveten bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkında olması ve kendini motive edebilmesi, iç ve dış dünyası ile ilişkilerinde duygularını yönetebilmesi, empati ve sosyal beceri ve yetileri olarak tanımlamıştır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi Goleman duygusal zekâ modelini Mayer ve Salovey'in (1995) temel yetenek modelini temel olarak geliştirdiği görülmektedir. Onlardan farklı olarak zihinsel yetenekleri ( bireyin kendi duygularının farkında olması, kendini motive edebilmesi) ve diğer zihinsel yetenekleri kapsayan karma bir modeldir (Arbak ve Çakar, 2004b, s. 41).

Daniel Goleman, geliştirdiği modelde duygusal zekâyı beş temel boyutla kavramlaştırmıştır. Bu boyutlar ve anlamları Goleman (1998) ve Goleman (2013a)' den yararlanılarak aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır:

#### **2.3.4.6. Goleman'a Göre Duygusal Zekâ Alt Boyutları ve İçerikleri**

- **Bireyin kendi duygularının farkında olması;** bireyin, hissettiği duyguyu tanıması, anlaması, izlemesi ve elde ettiği bilgi birikimini problem çözme ve karar verme sürecinde kullanabilme yetisidir.
  - Kendi duygularının farkında olan birey, kendi duygusal durumuna ilişkin muhasebesini yapabilir,
  - Kendisini doğru değerlendirerek özgüveni artabilir,
  - Kendisini gerektiğinde eleştirebilen bir boyuta yükselebilir.

- **Bireyin kendi duygularını yönetmesi;** bireyin kendi duygularına hâkim olması, ağır duygu salınımlarında enerjisini doğru kullanabilmesi, dürtülerini kontrol edebilmesi ve sükûnetini koruyabilme yetisidir.
  - Kişiyi güvenilir ve dürüst olmakla olmamak arasında bir seçime zorlayabilir,
  - Kişinin değişim ve gelişim yönünü belirlemesini sağlayabilir,
  - Anlık gelişmelerde nasıl ve ne yönde karar vereceğine yardımcı olabilir.
- **Bireyin kendini motive etmesi;** Bireyin, kendi duygularını hedeflerine ulaşmada kullanabilme, karşılaştığı engeller karşısında duygularının gücünü kullanarak umutsuzluğa ve yılgınlığa düşmeme yetisidir.
  - Bireyi bulunduğu durumdan daha üst bir duruma taşıyabilir,
  - Olay ve olguların daha iyi ve güzel taraflarını görmesini, iyimserliğini artırabilir,
  - Bireyin girişimciliğini sağlayabilir,
  - Bireyi davasına sadık ve benimseyerek içinde bulunduğu sosyal yapıya daha faydalı olmasını sağlayabilir.
- **Empati;** diğer bireylerin duygu ve düşüncelerinin nesnel, önyargısız bir gözle, (basiretle) farkında olabilme, duygu ve davranışları arasındaki bağlantıyı sözlü ifade olmadan anlama ve gerektiğinde onların yerine kendini koyabilme, diğerkâmlıkta bulunabilme yetisidir.
  - Bireyin sevilip saygı duyulmasını sağlayabilir,
  - Bireye başkalarını anlama ve onları geliştirme becerisi kazandırabilir,
  - Farklılıklara saygı duymayı sağlayabilir,
  - Hizmete yönelik politik farkındalık sağlayabilir,
- **Sosyal beceriler;** diğer bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkında olarak onların duygu ve düşüncelerini yönetebilmesi, barışçıl ve uzlaşa içinde iyi ilişkiler kurabilmesi yetisidir.
  - Sosyal becerileri gelişmiş birey diğer bireyleri kolay ikna edebilir,
  - Anlaşmazlıkları uzlaşa yoluyla çözebilir,
  - İletişimde etkililiğini sağlayabilir,
  - İçinde bulunduğu gruplara ortak hedefler belirleyerek, umut aşılayarak liderlik edebilir, değişim ve dönüşümün öncüsü olabilir (Goleman, 2013b).

### 2.3.4.7. Cooper ve Sawaf'ın Duygusal Zekâ Yaklaşımı

R. K. Cooper ve Sawaf, duygusal zekâyâ ilişkin geliştirdikleri alt boyutlardan da anlaşılacağı gibi, duygusal zekâyı daha çok örgütsel yapı ve liderlikteki etkileri üzerinde incelemiştir. Bu modele göre duygusal zekâ; “duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, bireyin enerjisi, bilgisi, ilişkilerinde ve iletişim becerilerindeki etkisinin kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir şekilde kullanma yetisi”dir (R. K. Cooper ve Sawaf, 1997). R. K. Cooper ve Sawaf liderin etkileme gücünü, liderin takipçilerinin, hitap ettiği hedef kitlenin kültürel dokusunu, nelere inanıp nelere inanmadıklarını, duygusal özelliklerini, yönelim ve eğilimlerini derinlemesine bilmesinden ileri geldiğini söylemektedirler. Liderin sözlü ya da sözsüz kaynaklardan elde ettiği bilgiyi doğru algılayıp değerlendirmesi liderlik gücünün etkililiğini belirler. Hedef kitlenin iç dünyasında hissettiği duyguları, duygusal zekâsı sayesinde bilgi ve sezgiyle inceliklerine varıncaya kadar ayırt edip yorumlayabilmesi liderliğin olmazsa olmazlarındadır (R. K. Cooper ve Sawaf, 1997, s. 12). Lider ya da yönetici yoldaşları ile ilişki ve iletişim biçimine duygularını kattığında çalışanlarda güven, işbirliği, bütünlük, hayal ile gerçeklik arasında denge, inisiyatif kullanma, empati ve yaratıcılık duyguları harekete geçer. Çalışan kendisini bir makine olmaktan uzaklaştırarak insan olduğu olgusuyla yaptığı işe amaç ve anlam katar (Tufan, 2011, s. 18).

R. K. Cooper ve Sawaf'ın (2000) geliştirdikleri duygusal zekâ modelinde dört köşe taşı ve bunların her birine bağlı dörder alt boyut bulunmaktadır:

### 2.3.4.8. Cooper ve Sawaf Modelinde Duygusal Zekâ Köşe Taşları ve Alt Bileşenleri

**1- Duyguları Öğrenmek (Birinci Köşetaşı)** ; bireyin kendi iç dünyasının farkında olması, duygusal gücünün (potansiyelinin) farkında olması ve bu gücü yaşamsal ilişkilerinde kullanabilmesidir. ‘Duygu okuryazarlığı’ olarak da bilinmektedir. Duygusal duyarlılığın ifadesidir. Duyguları öğrenmenin dört alt boyutu bulunmaktadır:

**a- Duygusal dürüstlük**, bireyin hem kendi duygularına hem diğer bireylerin duygularına karşı dürüstlüğünü, tarafsız ve önyargısız algılama biçimini yansıtır.

**b- Duygusal enerji,** herhangi bireyin çevresindeki insanlara pozitif ya da negatif enerji yayması gündelik yaşamda sıkça konuşulan bir konudur. Çevresine sevgi ve mutluluk saçabilen gelişmiş bilinç sahibi insanlar yüksek yaşam enerjisine ve yüksek duygusal enerjiye sahiptirler. Bu enerji bireyin inançları, bilinci ve duyguları arasında bağlantı kurabilmesiyle ortaya çıkar.

**c- Duygusal geribildirim,** duygulardan kaynaklı mesajları algılama ve anlamlandırma, çünkü her duygu titreşimi geniş bir olgunun işaretidir. Duygusal geri bildirim bir anlamda bireyler arası bir hediyeleşmedir. Geri bildirim bireyin kendi duygularının kalitesinin ne düzeyde olduğunu bilmesini sağlar ve birey için “neyi, ne zaman, nasıl, neyle, neden ve kiminle” sorularına doğru cevaplar bulmasında işlevsel bir rehberliği içerir.

**d- Pratik sezgi,** duyguları en hızlı biçimde sezme, yargılama ve değerlendirme sürecidir. Pratik sezgi bilgiye ve olgulara bir anlam ve bağlam katarak bireyin önemli karar alma ve problem çözme aşamalarında yardımcısı olur ve yaratıcılığına imkân sağlar. Pratik sezgi bireyi ‘kalbinin gittiği’ yere götürür, pratik sezgi birey için ayrıcalıklı bir yetenektir.

**2- Duygusal Zindelik (İkinci Köşetaşı);** bireyin üzerinde hissettiği baskıları, olumlu olumsuz duygu ve düşünceleri yönetebilmesi, duyguların bilincinde, duygusal öz varlığı yok saymadan ilişkilerinde saygı, güven, sadakat, dürüstlük gibi erdemli duygular besleyebilmesi ve bu duyguları yönetebilmesidir. Bu köşe taşının da dört alt boyutu vardır.

**a- Öz varlık,** bireyin hem kendi duygularının hem diğerlerinin duygularının varlığını oldukları gibi kabul etmesi, duygularda farklı niyetler aramamasıdır.

**b- Güven çemberi,** bireyin etkisini ulaştırabildiği güven alanını ifade eder. Diğer bireylerin iç dünyalarında uyandırabildiğimiz bizim hakkımızda duydukları emniyet ve aynı zamanda bizim kendimize duyduğumuz özgüvendir.

**c- Yapıcı hoşnutsuzluk,** hoşnutsuzlukların yapıcı birer bilgi ve davranış alanına aktarılmasıdır. Duyguların çift yönlü özelliğinden hareketle olumsuz bir durumu olumluya çevirebilmede kullanılan dil ve üslup yaklaşım tarzı son derece önemlidir. Hoşnutsuzluğun yıkıcı etkisi olmasına rağmen derin bir güven yaratmak, iletişimi sağlamak adına gereksinim duyulan düşünce ve eylemlerin ortaya çıkmasına yarayan yönleri de bulunmaktadır.

*d- Esneklik ve yenileme*, bireyin mutlak anlamda etki alanının, kontrolünün dışında gelişen durumlarda bireyin bakış açısını yenilemesi onun uyumluluğunun ifadesidir ve uyumluluk esnekliği doğurmaktadır. Esneklik ilişkilerin sürdürülebilirliğini sağlar.

**3- Duygusal Derinlik (Üçüncü Köşetaşı);** duygusal ve zihinsel gelişimi sağlamada duyguların düşüncelerle birlikte hareket ettirilmesi, motivasyonun gerçekleşmesi ve amaca ulaşılması için duyguların rehberliğine başvurulmasıdır. Bireyin iç dünyasının amaçlarını belirleyerek bu yolda kendini adanması, örgütün amaçlarıyla kendi amaçlarını örtüşürmesidir. Duygusal derinliğin dört ayrı bileşeni bulunmaktadır.

*a- Özgün potansiyel ve amaç*, bireyin sahip olduğu kendine özgü yetileridir. Potansiyel gücünü amaçları doğrultusunda kullanmasıdır. Amacın yüksekliği ya da yüceliği potansiyelin özgünlüğünü büyük ölçüde belirleyicidir.

*b- Adanmışlık*, yüksek amaçlar duyguları coşturur, amaca ulaşmada kavramsal düşünceye yol gösterir. Tükenmişliğin zıddı olarak yüksek motivasyonun temel yordayıcısıdır. İş yaşamında performans, yaratıcılık ve yenilikçiliği hızlandırır.

*c- Dürüstlüğü yaşamak*, bireyin dürüstlük ve doğruluğu yaşamdan gerçek anlamda haz almasını sağlar, duygusal zekâsına yön verir.

*d- Yetki olmadan etki*, duygusal zekâ otoriteden ve buyurganlıktan tamamen bağımsız bir olgudur. Bireyin bir emrediciye ihtiyaç duymadan içten gelen etki ile yönelimlerini belirlemesi ve diğer bireyler üzerinde hiçbir yetki gücü olmadığı halde onları duygusal yönden etkileyebilmesidir.

**4- Duygusal Simya (Dördüncü Köşetaşı);** duygusal zekânın bireyin potansiyelini ve bilhassa yaratıcı özelliğini arttırma durumudur. Duygusal simya önemsiz görülen, değer verilmeyen duyguların değerlendirilmesi ve yararlı hale dönüştürülerek yararlanılmasıdır. Duygusal simyanın dört bileşeni aşağıdaki gibidir.

*a- Sezgisel akış*, akışın yönünü ve hızını belirlemeye çalışmak yerine duygularımızın bizi götürdüğü yere ulaşmaya çalışmak daha önemlidir, gerektiğinde durup kendimizi ve sezgilerimizin bize ne söylediğini iyi anlamak gerekir, sesin hızı değil bize ne söylediğidir önemli olan.

*b- Düşüncesel zaman değişimi*, zaman soyut bir kavram ve zihinsel bir olgu olduğu için geçmiş, gelecek şu an ile duygularımız arasındaki ilişkinin değişebilmesidir. Nasılki bilgi ile bilgelik arasında güçlü bir bağ var ise duygularımız ile yaşanmış

zaman aralıkları arasında bir bağ vardır. Birey bu bağı canlı tuttuğu sürece geçmiş yaşantılarını şimdiye ve geleceğe daha arınmış biçimde taşıyabilir.

**c- Fırsatı sezinlemek**, duygusal zekâ bireyin önüne çıkan fırsatların kendisine ve çevresine ne gibi artı değer katabileceğini sezinlemesine yardımcı olur ve geleceği yeniden planlamasını sağlar.

**d- Geleceği yaratmak**, bireyin en umutsuz anında iç dünyasından, sezgilerinden gelen bir ışıkla durumu yeniden değerlendirebilmesi, küçük değişikliklerle olumsuzlu lehine çevirebilmesi ve geleceği keşfetmesidir (R. K. Cooper ve Sawaf, 2000).

Duygular gücünü sürekli iç dünyamızdaki enerjiden alır ve yaşamımızı her yönden etkileyen derin süreçler içerir. Duygusal zekâmız geliştikçe içimizdeki enerjinin yönü de, yaşamsal yönelimlerimiz, ilişki biçimlerimiz, işimizin niteliği de değişebilir (R. K. Cooper ve Sawaf, 2000). Duygusal zekâ araştırmacılarının geliştirdikleri tanım ve modellerde farklılıklar olsa da birleştikleri dört ortak nokta aşağıdaki şekilde betimlenebilir:

- 1- Duyguların doğru ve bütünsellik içerisinde algılanabilmesi, analizi ve ifadelendirebilme yeteneği,
- 2- Bireyin ihtiyaç duyulduğu anda duyguları üretebilme ve harekete geçirebilme yeteneği,
- 3- Duyguların tam olarak ne ifade ettiğini anlamlandırabilme yeteneği,
- 4- Duygusal ve bilişsel süreçlerde duyguların enerjisini itici güç olarak düzenleyebilme yetisidir (Weisinger, 1998). Başka bir ifadeyle duygusal zeka modellerinin ortak noktası özet olarak söylenecek olursa “öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki yönetimi ve empati” gibi alt boyutları içermesidir.

Duygusal zekâ ile ilgili olarak; “okul yöneticilerinin duygusal zekâları kişiliklerine ne şekilde, hangi düzeyde yansımaktadır? Kişilik özelliklerinin hangi boyutlarını etkilemekte? Bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir mi? Bir ilişki varsa bu ilişki ne düzeydedir?” Bu ve benzeri soruların cevaplarını aramak okul örgütleri için önem arz etmektedir. Okul yöneticileri ya da genel anlamda liderlik konusunda; liderlerin özellikleri, davranış biçimleri, nasıl karar aldıkları ve yönetim anlayışları gibi ayrıntılı pek çok araştırma yapıldığı

bilinmektedir. Fakat yönetici ya da liderlerin duygularını, sezgilerini, ruh hallerini göz önünde bulundurarak, duyguların liderdeki kişilik özellikleri ve öz-yeterlikleri açısından rolünü araştıran çok az çalışma yapılmıştır (Acar, 2002, s. 56; Ata, 2015; Köybaşı, 2016; J. N. Cooper, 2018).

Yaşamın pekçok alanında bireyin sahip olduğu farklı zekâ türleri birbirleriyle bağlantılı ve etkileşim içinde ahenkli bir işleyiş içindedir. Bu bağlamda okullarımızda zekânın yalnız bir yönünü değil farklı alanlarının olduğunu hesaba katarak öğrenci ya da yetişkinleri potansiyel zekâ türlerine göre geliştirmek amaçlanmalıdır (Yeşilyaprak, 2012). Goleman (2013a) bu gerçeği şöyle vurgulamaktadır: “... Çocuklarımızın eğitimini şansa bırakıyoruz hep ve bunun yıkıcı sonuçlarıyla yaşıyoruz. Çözümlerden biri, öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak aklını ve kalbini birleştirerek nasıl eğitilebileceğine dair bir vizyon geliştirmektir... Yakın gelecekte okullardaki eğitimin düzenli olarak özbilinç, özdenetim, çatışma çözme, empatiyle dinleme ve işbirliği gibi temel insan becerilerini kapsayacağına inanıyorum...” (s. 23). Bu anlamda vizyon geliştiren okulların kendi geleceğinin efendisi olacak bireyler yetiştirmesi muhtemeldir.

### **2.3.5. Duygusal Zekâ Alt Boyutları**

Yukarıda ayrıntılarını verdiğimiz farklı modellere göre duygusal zekâ alt boyutlarını özetlersek; Mayer ve Salovey’in (2000) geliştirdiği duygusal zekâ modeline göre; a- Duyguları algılama, değerlendirme ve ifade etme, b- Duyguları kullanma, c- Duyguları anlama ve yorumlama, d- Duyguları düzenleme ve yönetme şeklinde duygusal zekânın dört boyutu bulunmaktadır.

Bar-On (2006), modelinde duygusal zekâ; a- Bireysel beceriler, b- Bireyler arası beceriler, c- Stres yönetimi, d- Genel ruh hali, e- Uyumluluk olmak üzere beş boyutlu bir yapı önermektedir (Gürbüz ve Yüksel, 2008).

Goleman (2013a) duygusal zekayı; a- Bireyin duyguların farkında olması, b- Duyguları yönetebilmesi, c- Empatik yaklaşım, d- Kendi kendini harekete geçirme (motivasyon), e- Sosyal beceriler olmak üzere beş boyutlu bir yapıda tanımlamaktadır.

Mayer ve Salovey modelinde ortaya konulan duygusal zekânın a- Duyguları algılama, b- Duyguları anlama ve yorumlama, c- Duyguları düzenleme ve yönetmeyi



kapsayan boyutlardan yola çıkarak Schutte tek boyutlu bir Duygusal Zekâ Ölçeği geliştirmiştir (Kuruşcu, 2017). Tek boyutlu Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğini Austin ve arkadaşları, a- *İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi*, b- *Duyguların kullanımı*, c- *Duyguların değerlendirilmesi* olmak üzere üç boyutlu şekliyle yeniden düzenlemişlerdir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Çalışmamızda duygusal zekânın bu üç boyutlu halinden yararlanılmıştır.

### **2.3.5.1. İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi**

İyimserlik/ Ruh Halinin Düzenlenmesi, psikolojik baskılardan bireyin kendisini kurtarabilmesi için duygularını her yeni duruma göre düzenleyebilmesi ve olumlu duygular hissederek bu duyguları ifade edebilme becerilerini kapsar. Bireyin, duygularını dizginleyerek kendisini sakin, güvenli, tutarlı bir ruh hali içinde hissedebilmesi ve bunu sürdürebilmesidir. Çevresine de iyimserlik yayarak diğerlerinin de mutlu olmasını sağlamasını ifade eder. Bunu başarabilen bireyler hem kendisinin hem de kendisine dışardan yönelen duyguların sebep olabileceği arzulanan sonuçların daha ortaya çıkmasından önce duygusal stratejiler geliştirebilirler (Tatar vd., 2011; Bağcı, 2014). Duygusal zekânın iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, bireyin kendi duygularını hedeflerine ulaşmada kullanmak üzere düzenlemesi, hedeflerine ulaşmak için duygularının gücünü harekete geçirerek olumsuz durumlar karşısında umutsuzluğa kapılmaması, ağır duygu salınımlarında enerjisini doğru kullanabilmesi, içsel ve dışsal duygu devinimlerinde sükûnetini koruyabilmesi, olay ve olguların daha iyi ve güzel taraflarını görmesi ve iyimser bakış açısı kazanması, çevresine de iyimserlik yayarak ekip arkadaşlarının da mutlu olmasını sağlamasını ifade etmektedir.

### **2.3.5.2. Duyguların Kullanımı**

Duyguların kullanımı, bireyin olumlu ya da olumsuz duygularını kontrol ederek kendisine ve çevresine pozitif enerji yayacak şekilde yeniden düzenleyip yumuşattığı duygularını bireysel ve örgütsel performansı için kullanabilmesi yetkinliğidir. Sorunsuz iletişim kurabilme, liderlik, ekip çalışması, çevresini ikna edebilme, arabuluculuk vb. etkinlik alanlarında duygularını kullanabilme becerilerini ifade eder (Goleman, 2013a).

### **2.3.5.3. Duyguların Değerlendirilmesi**

Bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını anlaması, ifade etmesi ve çeşitli duygu durumlarını ayırt edebilmesi yetkinliklerini kapsamaktadır (Doğan ve Şahin, 2007). Bireyin hayatında ilk kez deneyimlemeyi düşündüğü alanlarda başarılı olacağını düşünmesi ve buna inanması, insanların yüz ifadelerini, ses tonlarının ne anlam ifade ettiğini ve beden dilini doğru anlayabilmesi, duyguların değişme nedenlerini kavraması, duyguları kontrol etmekte zorlanmaması, bir sorunla karşılaştığında sabırlı olması ve hemen yılgınlığa düşüp pes etmemesi, ümitvar olması, samimi arkadaşlıklar kurabilmesi gibi beceriler içermektedir (Tatar vd, 2011; Bağcı, 2014).

### **2.3.6. Duygusal Zekânın Okul Yöneticileri Açısından Etkileri**

Duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarına göre duygusal zekânın okul yöneticileri açısından etkileri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi eğitimle geliştirilebilir, yükseltilebilir.
- Öğrenme okul yöneticilerinin duygusal zekâlarından bağımsız bir süreç değildir.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin her bir öğrencinin kendine özgülüğünü göz önüne alarak çoklu öğrenme modelleri sunmaları ve öğrencilerin duygusal zekâ gelişimini gerçekleştirmeleri kendi duygusal zekâ düzeyleri ile ilişkilidir.
- Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri duygusal zekâ düzeyleriyle doğrudan orantılıdır.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılık konularında anlamlı bir etkiye sahiptir.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini etkiler.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları, diğer paydaşlarla kuracakları ilişki ve iletişim becerilerine yansır.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları örgütsel vatandaşlığı etkiler.

- Okul yöneticilerinin etik değerlerle mesleki değerler arasındaki dengeyi kurabilmelerinde duygusal zekâ yeterlikleri önemli rol oynar.
- Okul yöneticilerinin esinleyici liderlik özellikleri duygusal zekâları ile ilişkilidir.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri okuldaki insan kaynaklarının duygu ve düşüncelerini anlama, yorumlama ve onları yöneltme gibi insancıl yeterliklerinin önemli ölçüde yordayıcısıdır.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları çatışma yönetimi becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları yenilik yönetimi becerilerinde etkilidir.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri denetim görevlerini etkiler.
- Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında zıt yönlü bir ilişki vardır. Duygusal zekâ arttıkça tükenmişlik düzeyi düşer.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul performansı arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları öz-değerlendirme, öz-bilinç, stres yönetimi, stres ile başa çıkma, iletişim, ikna, imaj yönetimi, halkla ilişkiler, izlenim yönetimi gibi alanların anlamlı bir yordayıcısıdır.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları dönüşümcü liderlik boyutlarının tamamı üzerinde etkilidir.
- Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri üç noktaya; kendisine, diğerlerine ve örgüte odaklanma düzeylerini belirler ve kişilik özelliklerini etkiler.

### **2.3.7. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâları İle İlgili Çalışmalar**

Okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara aşağıda ayrı ayrı incelenmektedir.

#### **a- Yurtiçi Araştırmalar:**

Tıkır (2005) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışmasında Gaziantep İli, Şahinbey ilçesinde görev yapan 38 ilköğretim okulu müdürü ve 254 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin

değerlemelerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarında duygusal zekâ becerilerini kullanabilmeleri durumunda örgüt ikliminin düzenlenmesi, ilişki yönetimi, bireysel güç ve kararlılık gerektiren konularda etkili olabildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Turanlı (2007) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri” konulu doktora tezinde; araştırmanın örneklemini İzmir İli ve ilçelerinde görev yapan 178 ilköğretim okulu müdürü ve 2050 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler ile okul müdürlerinin duygusal zekâ iş doyumunu ilişkisinde en yoğun etkilendikleri boyutun esinleyici liderlik boyutu olduğu, öğretmenler en yüksek iş doyumunu denetim alt boyutunda müdürlerinin esinleyici liderlik yeterliğinden sağladıkları, ilköğretim okulu öğretmenleri müdürlerinin duygusal zekâlarını ortanın biraz üzerinde ve iş doyumunu düzeylerini orta düzeyde buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ergin (2008) “Okul Yönetiminde Duygusal Zeka ve dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları” çalışmasında ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekaya ilişkin öğretmen algıları cinsiyete, öğretmenlerin sınıf ya da branş öğretmeni olmalarına ve yönetici ile çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmenlerin yaşlarına, en son mezun oldukları okullara ve öğretmenlikte geçen süreye göre ise anlamlı bir farklılaşma gösterdiği, ilköğretim okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları cinsiyete, öğretmenlerin branş ya da sınıf öğretmeni olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak, öğretmenlerin yaşına, en son mezun oldukları okula, meslekte geçen süreye ve şu anki yöneticileriyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaştığı görülmektedir.

Demirdiş (2009) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Şanlıurfa Örneği)” isimli araştırmasında okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri artarken duygusal zekâ düzeyleri azalmakta olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Çarıkçı ve Kanten (2010) “Kişilik, Duygusal Zekâ ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” çalışmalarında

Mehmet Akif Üniversitesi bünyesindeki yükseköğretim kurumları ile meslek yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygusal zekâ ile kişilik özellikleri alt boyutlarının *Dışa Dönüklük, Uyumluluk, Gelişime Açıklık* arasında pozitif yönde, *Nevrotiklik* ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Kavcar (2011) duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri üzerine yaptığı çalışmada; duygusal zekâ düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Savaş (2012) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ ve Duygusal Emek Yeterliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” başlıklı doktora çalışmada; okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı bir düzeyde yordadığı, müdürlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumunu yordamasında müdürlerin duygusal emek düzeylerinin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarına bakıldığında, müdürlerin duygusal emeğinin kısmi ara yordayıcısı olduğu sonucuna ulaştığını belirtmektedir.

B. Eroğlu (2012) “İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki” konulu çalışmada liderlik stilleri ile duygusal zekâ ölçeği arasında dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik alt boyutları ile duygusal zekânın kişisel beceriler, kişiler arası beceriler ve genel ruh hali boyutları toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır. Ayrıca çok faktörlü liderlik ölçeği etkileşimsel liderlik skorları ile Baron duygusal zekâ ölçeği stresle başa çıkma boyutu arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gürsoy (2014) “Yenilik Yönetiminde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Rolü” konulu doktora çalışmada; yöneticilerin duygusal zekâ yeteneği ile yenilik yönetim sürecinin tüm aşamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, bu faktörler birbirinden bağımsız incelendiğinde duygusal zekâ yenilik yönetimini olumlu yönde etkilemekteyken, birlikte incelendiğinde genel ruh halinin, yani yöneticinin ortaya çıkma sorunlara karşı iyimser yaklaşımının, yenilik yönetiminde diğer değişkenlere kıyasla önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaştığını belirtmektedir.

Şayir (2015) “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Okul Kültürünün Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkisi” araştırmasında; okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu, ortaokullarda oluşturulan okul kültürü ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

E. Güneş (2016) “Duygusal Zekâ ve Liderlik Üzerine Bir Araştırma” başlıklı araştırmasında çalışmanın örneklemini Türkiye’de çeşitli sektörlerde çalışan, orta ve üst düzey 398 yönetici oluşturmakta ve yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Wong ve Law tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği ve dönüşümcü liderlik davranışlarını belirlemek için Avolio vve Bass’ın Dönüşümcü Liderlik Davranışları Ölçeğinden yararlanılmıştır. Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik boyutlarının tamamı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çetinkaya (2017) “Duygusal Zekâ Yeteneğinin İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Uygulama” çalışmasında elde ettiği verilere göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve başarı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ve başarı düzeylerinin yöneticilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Uylas (2017) “Okul Yöneticilerinin Sosyal- Duygusal Eğitim Liderliği ve Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı doktora çalışmasında elde ettiği bulgulardan yola çıkarak eğitim örgütlerinde yöneticilere öz-değerlendirme, öz-bilinç, stres yönetimi, stres ile başa çıkma, iletişim, ikna, imaj yönetimi, halkla ilişkiler, izlenim yönetimi gibi konularda eğitim verilmesi, bu alanlarda başarılı olmak için okul yöneticisi seçiminde duygusal zekâsı yüksek olanların tercih edilmesi önerilerinde bulunmaktadır.

E. Çarıkçı (2018) “Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyleri ile Duygusal Emek ve Çatışmayı Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki ( Bilecik İli Örneği), başlıklı araştırmasında; duygusal zekâ çatışmayı çözme stratejileri üzerinde duygusal emeğe oranla daha güçlü bir etkiye sahip olduğu, ancak duygusal zekânın duygusal emek üzerindeki etkisi, çatışmayı

çözme stratejileri üzerindeki etkisine göre daha fazla olduğu, çatışmayı çözme stratejileri üzerinde duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanmanın doğrudan etkisi ve duygusal emek aracılığıyla da dolaylı etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kandaz (2018) “Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Liderlik Özellikleri İle Duygusal Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasının örneklemini Trabzon ilinde anaokulu, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan 200 müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmakta ve elde edilen bulgulara göre; yöneticilerin liderlik özelliği puanları ile duygusal zeka düzeyleri arasında korelasyon katsayısı oldukça düşük ve anlamlı olmadığı okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre liderlik özelliği açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu, kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

#### **b- Yurtdışı Araştırmalar:**

Ruderman ve Bar-On (2003; akt: Anand, 2010) liderin bireysel başarısının duygusal zekasıyla ilişkisini 236 yönetici üzerinde Bar-On’un geliştirdiği 133 maddelik Duygusal Zeka Ölçeğini uygulayarak araştırdığı çalışmada liderlik başarılarının %55’i duygusal zeka düzeyleri ile ilişkili olduğu, liderlik başarısı üzerinde en fazla etkiye bireyler arası ilişki yönetimi, empati, problem çözme, sosyal sorumluluk, strese dayanıklılık alt boyutlarının sahip olduğu, ayrıca örgütsel ilişkilerden kaynaklanan problemlerin çözümünde, takım liderliği başarısında, uyum ve örgütsel amaçlara ulaşmada duygusal zeka düzeyleri yüksek liderlerin çok daha başarılı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Anand (2010) “Emotional Intelligence and Its Relationship with Leadership Practices” adlı çalışmada duygusal zekanın tüm boyutlarının liderlik uygulamaları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu, iş doyumunu, motivasyonu, kişiler arası ilişkiler, ikna etme, vizyon esinleme, problem çözme ve karar verme süreçlerinin yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal zekâsı yüksek liderlerin esnek liderlik uygulamaları ile çalışanların motivasyonu, öngörülemez dinamik koşullara uyum sağlama, problemlere esnek çözümler üretme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Modassir ve Singh (2008) “Relationship of Emotional Intelligence ith Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior” başlıklı, duygusal zekânın dönüştürücü liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisini inceledikleri araştırmada 114 yönetici üzerinde Çok Faktörlü Liderlik Arayışı Ölçeği, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği ve Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği uygulamışlardır. Liderlerin duygusal zekâ düzeyleri ile izleyicilerinin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak, liderlerin duygusal zekâlarının dönüştürücü liderlik algısı üzerinde tek başına açıklayıcı bir faktör olamayabileceği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ramchunder (2012) “ The Role Of Emotional İntelligence And Self-Efficacy As Attributes Of Leadership Effectiveness” konulu araştırmasında 107 katılımcı üzerinde etkili liderlik stilleri, duyguların değerlendirilmesi ve öz-yeterlik ölçeklerinden yararlanarak yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile öz-yeterliğin etkili liderlik stilleri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu, duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Batool (2013) “Emotional Intelligence and Effective Leadership” başlıklı duygusal zekâ ile etkili liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada duygusal zekânın etkili liderlik için olmazsa olmaz özellik olduğu ve liderlik özelliğinin geliştirilmesinde duygusal zekâdan yararlanılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca liderin duygusal zekâsını kullanmasının; etkili liderlik üzerinde ve örgütsel amaçları gerçekleştirmede güçlü bir etkisinin olduğu, liderin izleyicilerinin performanslarını artırmada, streslerini gidermede, başarıya odaklanmalarında ve örgütsel yaşamlarında olduğu gibi günlük yaşamlarında da mutlu olmalarına katkı sağladığı betimlemelerinde bulunmuştur.

J. N. Cooper (2018) “The Influence of Emotional Intelligence and Personality Traits on Effective Leadership” adlı 54 sağlık hizmetleri üst yöneticisinin duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin etkili liderlikleri üzerindeki etkisini incelediği doktora çalışmada duygusal zekânın alt boyutları ve beş faktör kişilik özelliklerinin, *uyumluluk, gelişime açıklık, dışa dönüklük, sorumluluk* boyutlarının etkili liderlik üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu, kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/ duygusal denge* boyutu ile etkili liderlik arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.



Çalışmada ayrıca duygusal zekânın vicdanlılık boyutunun sağlık hizmetleri liderinin etkililiği üzerinde en güçlü yordayıcı olduğu saptanmıştır.

Goleman (2013b) “The Focused Leader” başlıklı makalesinde etkili liderin üç hedefe “*kendisine, diğerlerine ve dış dünyaya*” odaklandığını; belirtmektedir. Kendine ve diğerlerine odaklanma liderin duygusal zekâsının gelişimini sağlar. Dış dünyaya odaklanma ise örgüt yönetiminde yenilenme ve strateji geliştirme becerilerine yardımcı olur. Kendisine, kendi duygularına odaklanan öz-farkındalık, öz-denetim ve öz-yönetim becerileri gelişmiş, iç sesleriyle iletişim halindeki liderdir. Diğerlerine odaklanan lider empati ve ilişki inşa edebilen liderdir ve bu liderin izleyicilerinin duygusal durumlarını, ne düşündüklerini, kendisinden ne belediklerini anlama düzeyi oldukça yüksektir. Bu liderler saygın, düşüncelerine ve sözlerine güvenilen, değer verilen, insanların onunla birlikte olmaktan, onunla çalışmaktan zevk aldıkları doğal liderlerdir. Bu tür okul liderleri okullarını bir etkileşim merkezine dönüştürebildikleri gibi her bireyi etkileşimin odağı olarak görürler.

#### **2.4. ÖZ-YETERLİK KAVRAMI**

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde öz-yeterlik kavramı henüz yer almamakla birlikte yeterlilik sözcüğünün lügat anlamı şöyledir; “yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü, kifayet” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Özyeterlik kavramının TDK sözlüğünde yer almaması kurumlar arası işbirliği ve etkileşimin Türkiye’de henüz tam gerçekleşmediğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Bandura’nın (1977) geliştirdiği sosyal öğrenme kuramında ortaya koyduğu öz yeterlik kavramı, bireyin bir alanda başarıya ulaşmak adına gerekli eylemleri zaman ve zemin şartlarını göz önünde bulundurarak örgütleyip uygulayabilmesine yönelik kendine olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle öz-yeterlik, bireyin başı sonu belli bir görevi başarıyla yerine getirebilmesi için gerekli olan eylemleri planlama ve uygulama yeteneğine olan inancıdır. Bu bakımdan öz yeterlik, bir çeşit beceri değil, kişinin sahip olduğu becerileri en etkili şekilde nasıl örgütleyip uygulayabileceğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1995). Öz-yeterlik, bireyin herhangi bir eylemi gerçekleştirebilmesi için kendi iç dünyasında yüksek bir inançla ‘ben bu

işi en iyi şekilde yaparım' diyebilme gücüdür. Öz-yeterlik, bireyin yaşam sürecinde karşılaştığı kendi başarı ya da başarısızlık hikâyesinden, deneyimlerinden aldığı güçle oluşan ve gelişen inancıdır (Lee, 2005). Öz-yeterlik inanç düzeyi bireyin bir işi başarabilmesine ilişkin motivasyon düzeyini ve performansını da etkileyebilmektedir (Lombardo, 2006, s. 48).

Bandura'ya (1997) göre bireyin kendisinden beklenen eylemleri yönetmesini sağlayacak becerilerine olan inancı, onun hangi eylemleri seçeceğini, bu eylemleri gerçekleştirmek için ne düzeyde çaba sarf edeceğini, karşılaştığı engellerle nasıl mücadele edeceğini ve bu mücadelede ne kadar sabırlı ve azimli olabileceğini belirleyen en önemli faktördür. Öz-yeterlik inancı bireyin eylemlerini doğrudan etkilemekle kalmaz, aynı zamanda bireyin amaçlarını, beklentilerini, duygusal değişimlerini ve çevresel kaynaklı engel ya da fırsatları nasıl algıladığını ve nasıl değerlendirdiğini de belirler (Cherniss, 1997). Algılanan düşük öz-yeterlik inancı göze kestirilemeyen zorlayıcı anlarda bireyin üstesinden gelemeyeceğine inanmaya başladığı eylemlere girişmekten ve risk almaktan çekinmesine neden olur.

#### **2.4.1. Öz-Yeterlik İnancı ve Görünümleri**

Öz-yeterlik inancı bir yönüyle bir işi, bir görevi gerçekleştirebilmek için bireyin kendi içinde algıladığı yapabilirim inancıdır. Buna "akademik öz-yeterlik" de denilmektedir. Bireyin eyleme geçebilmesi için herşeyden önce bu eylemin sonunda kendisinin başarıya ulaşabileceğine inanması gerekir. Bu inancın diğer bir yönü, bir eylemin gerçekleştirilmesi sırasında ortaya çıkabilecek zorluklarla bireyin mücadele edebileceğine ilişkin inancıdır. Buna da "mücadeleci öz-yeterlik" denilmektedir (Donald, 2003; akt: Gülpınar, 2018, s. 10). Eylemin sonunda ulaşılan başarı bireye bir başka eyleminde tecrübe kolaylığı sağlayacak ve zorlukla karşılaşsa bile artık yılmayacaktır.

Öz-yeterlik inancını Bandura yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi olmak üzere iki kategoride değerlendirmektedir. Bireyin ortaya koyacağı performansın sonunda nereye ulaşacağına dair öngörüsü sonuç beklentisini oluştururken, yine bireyin ortaya koyacağı eylemin başarıya ulaşacağına kendini ikna etmesi yeterlik beklentisini belirler (Bandura, 1997). Bu bakımdan, öz-yeterlik inancı yöneticilerin yönetim süreçleri üzerindeki etkililiklerini, alınan kararları eyleme dönüştürüp

dönüştürememelerini ve engeller karşında ne düzeyde direnç ve mücadele gösterebildiklerini belirleyebilir. Çünkü yöneticinin bir yığın stres ve çatışmalı süreçle başa çıkması, okulda gerekli yenilikleri başlatması, belirsizliklere karşı risk alması onun özyeterlik inancıyla doğrudan ilişkilidir.

#### **2.4.2. Öz-Yeterlik İnancının Beslendiği Kaynaklar**

Öz-yeterlik inancı bireyin iş yaşamında ve sosyal olgular karşısında göstereceği başarı düzeyini etkileyebilmektedir. Sosyal bilişsel kuramın özellikle üzerinde durduğu öz-yeterlik inancı dört farklı kaynaktan etkilenecek ortaya çıkar ve gelişir. En önemli etkilenme bireyin kendi yaşamsal tecrübeleridir. İkinci etkilenme alanı sosyal modellerin deneyimlerinin gözlemlenmesi sonucu öğrenilen öz-yeterlik deneyimleridir. Diğer bir etkilenme sözel ifade ve telkinler, son olarak bireyin kendi psikolojik yapısıdır (Bandura, 1977). Burada bireyin kendi deneyimlerinden yola çıkarak elde ettiği öz-yeterlik inancı diğer kaynaklardan elde ettiği öz-yeterlik inançlarına göre çok daha etkin ve çok daha belirleyicidir (Pajares, 2002).

##### **2.4.2.1. Performans Deneyimleri (Kişisel Deneyim)**

Performans deneyimi (kişisel deneyim) bireyde güçlü bir yeterlilik inancının doğmasını sağlar. Diğer bir ifadeyle bireyler eylemlerinin sonuçlarını hesap ederler ve bu sonuçların etkilerini yorumlamaları onların öz-yeterlik inançlarının doğmasına yardımcı olur. Her başarılı performans bireyin “bunu da başarabilirim” hissini besler ve ustalık deneyimi kazandırır. Yapararak yaşayarak öğrenmeler sonucunda oluşan kişisel deneyimler bireyin hem “akademik öz-yeterlik” hem “mücadeleci öz-yeterlik” inançlarının beslendiği en güçlü kaynağı teşkil eder (Pajares, 2002). Bireylerin başarılı kişisel deneyimleri onların üst performans beklentilerini yükseltirken, olumsuz durumların ‘aksiliklerin’ erken dönemde ortaya çıkması performans beklentisinin düşmesine yol açabilir (Bandura, 1977). Bireyler elde ettikleri tecrübeler yoluyla bir performansı başarıp başaramayacakları yönünde bir yorum şeması geliştirirler ve bu şema doğrultusunda öz-yeterlik inanç düzeyleri oluşur. Esnek bir öz-yeterlik inancı, ısrarlı çaba ile engellerin aşılması konusunda bireyin tecrübesini artırır. Birey ancak başarılı olacağına ikna olduktan sonra önüne çıkan engel ve zorluklarla mücadele edebilecek gücü kendisinde bulmaya başlar

(Pajares (2002). Netice olarak bireyin yaşadığı kişisel deneyimler gelecek performansları hakkında bir veri setine neden olur, bu veriler öz-yeterlik algısı üzerinde deneyimsel bir etki bırakır (Telef, 2011; Zararsız, 2012; Kartopu, 2015; Baltacı, 2017).

#### **2.4.2.2. Model Alma (Temsili Deneyim)**

Öz-yeterlik inancını yaratmanın ve geliştirmenin ikinci yolu, sosyal modellerin sağladığı güvenilir deneyimlerin gözlemlenmesinden geçer. Birey kendisiyle özdeşlik kurduğu diğer bireylerin başarılı deneyimlerini gözlemleyerek kendisinin de bu eylemleri başarabileceğine ilişkin bir inanç geliştirir (Pajares, 2002). Bu esinlenerek örnek alma davranışı bireyin öz-yeterlik inancını besleyen ikinci bir kaynaktır. Birey herhangi bir eyleme girişmeden önce bu eylemi deneyen diğer bireylerin elde ettiği sonuçlardan hareketle öz-yeterlik inancını geliştirebilmektedir. Ancak gözlemlenen modelin deneyim başarısızlığı gözlemleyeninin de öz-yeterlik inancını sekteye uğratabilir. Gözlemleyenle gözlemlenen modelin özdeşliği ve deneyimin benzerliği arttıkça öz-yeterlik inancı da o oranda yükselmektedir.

Sosyal öğrenmede model almayı etkileyen en önemli etmenlerden biri modeli gözlemleyeninin kendi yeterliklerine duyduğu inancıdır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan birey önüne çıkan problem ya da engelleri aşabileceğine dair duyduğu inanç düzeyine göre model alma ya da taklit etme davranışlarını en aza indirgeyip ortaya çıkan koşullara kendini hazırlayarak yeni deneyimlere yönelecek ve bu konudaki arzusu artacaktır (Arı, vd., 1999). Öz-yeterlik algısı düşük olan birey ise karşılaştığı engelleri aşabileceğine dair kendisine duyduğu inancı düşük olduğundan yeni şeyler deneyimlemekten kaçınarak taklit etmeyi ya da model almayı sürdürecektir (Locke ve Latham, 1990).

#### **2.4.2.3. Sosyal İkna (Sözel Etki)**

Sosyal (sözel) ikna bireyin başarılı olması için gerekli yeterliklere sahip olduğu inancının güçlendirilmesinin bir diğer yoludur. Sosyal iknanın etkisiyle, sosyal modellemenin etkisi arasında bir derece farkı vardır. Sosyal model almada eylemin somut örneği gözlemleyeninin gözü önünde gerçekleşirken, sosyal iknada sözel gerçeklik söz konusudur. Birey, öz-yeterlik inancını sosyal çevresinde güvendiği

bireylerden aldığı mesajlarla da geliştirebilmektedir. Ancak gerçekçi olmayan, bireyin usuna yatmayan boş nasihatlerle ya da sözel iknaya girişen kişinin güven vermemesi gibi durumlarda öz-yeterlik inancının gelişmesi olası değildir (Bandura, 1995). Yüksek öz-yeterlik inancını yalnız sözel ikna yolu ile aşmak, öz-yeterlik algısını yıkmaktan çok daha zordur. Olumlu ve gerçekçi sözel ikna süreçleri cesaret algısını güçlendirirken, olumsuz ve abartılı sözel ikna süreçleri öz-yeterlik algısının ve cesaretin zayıflamasına neden olmaktadır (Say, 2005, s. 20; Kartopu, 2015, s. 63). Erikson'un yıllar önce çocuklar için söylediği gibi "*çocuklar boş övgü ve sahte cesaretlendirme sözleriyle aldatılamazlar*" (akt: Pajares, 2002).

Sözel iknanın bir de telkin yönü ve gücü bulunmaktadır. Birey ideolojik ya da dini inançları doğrultusunda otorite kabul ettiği, olağanüstü değer ve anlam yüklediği diğer bir bireyin mesaj ve telkinleriyle öz-yeterlik inancını beklenmedik patolojik düzeylere taşıyabilmektedir. Özellikle katı ideolojik örgütlenmelerde veya dinsel görünümlü mesih, mehdi kültüne dayalı cemaat oluşumlarında körü körüne itaate şartlandırılmış bireyler için sözel mesaj oldukça tesirlidir. Aslında bu bir anlamda öz-yeterlik değil tam tersine bireyin kendi zihinsel ve duygusal bağlarından kopararak iradesinin elinden alındığı mankurtlaşma görüngüsüdür.

#### **2.4.2.4. Fizyolojik ve Psikolojik Durum**

Bireyler öz-yeterlik inançlarını değerlendirmede kısmen fizyolojik ve duygusal durumlarından da yararlanırlar. Psikolojik durumları bireylerin öz-yeterliklerine ilişkin yargılarını etkiler. Olumlu ruh hali öz-yeterlik inancını artırırken olumsuz ruh hali bu inanca ilişkin umutlarını zayıflatır. Güç ve dayanıklılık isteyen aktivitelerde bireyler yorgunluklarını, stres, gerginlik, ağrı ya da acılarını fiziksel yetersizlik belirtileri olarak değerlendirirler ve öz-yeterlik inançlarının düşmesine neden olurlar. Önemli olan duygusal ve fiziksel reaksiyonların yoğunluğu değil, nasıl algılandıkları ve yorumlandıklarıdır. Öz-yeterlik duygusu yüksek olan bireylerin duygusal uyarılma durumlarını enerji verici bir performans sağlayıcısı olarak görmeleri muhtemeldir. Oysa kendi yeterliklerine şüphe duygusu taşıyanlar duygusal uyarılmayı da zayıflatıcı bir etki olarak algırlar (Bandura, 1995; Pajares, 2002). Fizyolojik öz-yeterlik göstergeleri özellikle sağlık ve spor gibi fiziksel aktivitelerde etkili rol oynadığı bilinmektedir.

### **2.4.3. Öz-Yeterlik Süreçleri**

Bandura'ya (1995) göre bireyin öz-yeterlik inancı bilişsel, duygusal ve denetimsel süreçlere dayanmaktadır. Bu süreçler şunlardır:

#### **2.4.3.1. Bilişsel süreç**

Pek çok davranış deneyimi başlangıçta düşünsel biçimde düzenlenir. Bireyi eyleme geçiren zihninde resmini gördüğü vizyonun cazibesi ve itici gücüdür. Öz-yeterlik inançları güçlü kişiler büyük hayalleri, büyük hedefleri gerçekleştirmeye yönelirler ve bu uğurda çok çaba sarfetme gücüne sahiptirler. Belirsizlik içeren amaçlar bilişsel bilgilerin yeniden düzenlenmesini gerektirir (Pajares, 2002). Bu süreçte bilişsel zekânın en önemli işlevi bireye hedeflerine ulaşma ihtimalinin güçlü yanlarını gösterebilmesi ve öz-düzenleme yapabilmesine olanak sağlamasıdır. Yani bireyin yapabileceğine dair duyduğu inanç, yaptıklarını gözleme ve değerlendirme imkânı sunarken gelecek başarılarına rehberlik eder.

#### **2.4.3.2. Motivasyonel Süreç**

Bireyler duygu, düşünce ve fizyolojik özelliklerine dayanarak kendilerini herhangi bir eylemi gerçekleştirmek üzere güdüleyebilme imkânına sahiptirler. Bandura (1995), öğrenme ile öğrenilen beceriyi gün yüzüne çıkarma işleminin farklı olduğunu belirtmektedir. Bireyler yeni davranışları ya da yetenekleri gözlem yoluyla öğrenebilirler fakat o eylemi gerçekleştirme motivasyonu kazanıncaya ya da o eyleme ihtiyaç duyuncaya kadar performans olarak ortaya koymayabilirler. Motivasyon süreci öğrenilenleri bilfiil eyleme dönüştürmeyi sağlayan süreçtir. Her ne kadar öz-yeterlik inancı bireyin eylemlerinde güçlü bir etkiye sahip olsa da birçok faktör öz-yeterlik ve davranış ilişkisinin gücünü etkileyebilir. Bireylerin davranışlarındaki değişimin ve gelişimin yönünü belirleyebilme potansiyeli bireyin kendi kendini düzenleyebilmesine imkân veren birtakım içsel mekanizmalara sahip olduğunu gösterir (Bandura, 1995). Bireylerin kendi eylemleri, öz-düzenleme biçim ve dereceleri, kendi kendilerini gözlemlemeleri ve kendilerini izlemeleri, eylemlerinin doğruluğu ve tutarlılığı, seçimlerinin niteliklerine ilişkin aldıkları kararları, son olarak değerlendirme ve öz-düzenleme aracılığıyla kendi davranışlarına

ilişkin verdikleri tepkileri, kişisel ikna süreçleri onun motivasyon gücünün sonuçlarıdır (Pajares, 2002).

#### **2.4.3.3. Duygusal süreç**

Bireyin kendi yeteneklerine ilişkin hisleri, sezgileri ve inancı onun motivasyon gücünü belirler. Bireyin öz-yeterlik inancı tehlike ve zorluk anlarında yaşadığı stres ve gerginliğin düzeyine göre başarısını etkileyebilir. Duygusal ve düşümsel süreçlerini kontrol etme öz-yeterliği bunlardan kaynaklı stres ve gerilimin düzenlenmesinde önemli bir rol oynar. Tehlike ve zorluk üzerinde kontrol gücüne sahip olduğu inancı vazgeçme gibi rahatsız edici duygu ve düşüncelerden uzaklaşmasını sağlar. Rahatsız edici duygu ve düşüncelerin sıklığından daha çok onları uzaklaştıramama algısı büyük sorun oluşturur. Bireyin duygusal ve düşümsel ritmi risk ve tehlikelerle karşılaştığında cesaret ve azmini arttırarak kaygı ve stresten uzaklaşmasını sağlayabilmektedir. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler kendilerini duygusal gerilime sokarak yapabileceklerini de yapamaz hale gelirler, demek oluyor ki öz-yeterlik inancı ile duygular birbirinden etkilenmektedir (Kaleli, 2016, s. 16).

#### **2.4.3.4. Seçimsel ve Denetimsel süreç**

Bireyin öz-yeterlik algısı etkinlik türünü seçmesinde belirleyici bir rol oynar. Başaramayacağına inandığı görevleri birey tercih etmez, sorumluluk almaktan kaçınır ve kendi duygusal, düşümsel ve fizyolojik özelliklerine uygun kariyer alanlarını seçer. Bireyin öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa kariyer seçeneklerinin çeşitliliği de o kadar geniş bir alanı kapsamakta ve birey o alanlarda eğitimsel açıdan kendi gelişimini hızlandırmaktadır. Her seçim bireyin varoluşsal gelişimini derinden etkilediği gibi gelecek yaşantılarına, ilgilerine, çevresel kazanımlarına yön verici bir rol oynar.

Bu süreç bir anlamda bireyin karşılaştığı olay ve olguların arka planına ilişkin algısını ifade etmektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek bireyler dış denetim anlayışına değil, içdenetim anlayışına sahiptirler. Başka bir deyişle problemi dış nedenlere bağlamazlar, problemin kaynağını kendi izledikleri yöntemlerde ararlar. Eylemlerini gerçekleştirmek, hedeflerine ulaşmak için gerekli olan bilişsel ve duygusal süreçleri

iyi yönetebilmeleri denetim sürecini doğru ve zamanında yönetebilmeleriyle ilişkilidir (Bandura, 1995).

#### **2.4.4. Öz-yeterlik İnancının Yönetici Açısından Önemi**

Okul yöneticisinin sahip olduğu öz-yeterlik inancı hem okul gelişimini sağlamada hem de öğrenci başarısını yükseltmede önemli bir etkidir (Şener, 2004). McCormick (2001), Heslin ve Latham (2004) gibi araştırmacılara göre öz-yeterlik, okul yöneticilerinin personel eğitimi, örgütsel yapının güçlendirilmesi, performans, iş doyumu, stres ve çatışma yönetimi, girişimcilik, dönüşümcülük ve etkili liderlik gibi örgütsel süreçlerdeki yetkinliklerini etkilemektedir. Yapılan araştırmalar liderin genel öz-yeterliğinin hem liderlik stilleri hem de liderin etkililiği üzerinde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ramchunder ve Martins 2014; akt: Negiş-Işık ve Gümüş, 2016).

Karmaşa ve çatışmanın sıklıkla yaşanabileceği okul ortamı, okul yöneticisinin problem çözerken okulun amaçlarına uygun hızlı ve doğru karar almasını zorunlu kılmaktadır. Karar süreci okulda bütün yönetsel etkinliklerin temelini oluşturur (M. Ertürk, 2000). Okulda müdür ve müdür yardımcıları aralarında yaptıkları hangi iş bölümü olursa olsun sıklıkla karşılaşacakları ve zorlanacakları süreç yönetsel karar sürecidir. Karar verme süreci okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin önemli bir parametre kabul edilmektedir (Akat, Budak ve Budak, 2002). Öz-yeterlik inancı yetersiz olan okul yöneticisi karar süreçlerinde hata payı maliyetinin yüksek olmasına ve hatanın okulda zincirleme etkisiyle diğer paydaşların mutsuzluğuna ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir (Ersever, 1996).

Eğitim liderinin öz-yeterliğinin diğer paydaşların öz-yeterliğini etkilediği düşünüldüğünde, özellikle öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılabılır. Öz-yeterlik üzerine yapılan araştırmalara göre; okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri okul gelişim sürecini doğrudan, öğrenci başarısını da dolaylı etkileyebilmektedir (Brown, 2010; Louis vd. , 2010; Locand, 2013; Williams, 2012; akt: Negiş-Işık ve Gümüş, 2016). Öz-yeterliği yüksek olan yöneticiler bir takım engellerle karşılaştıklarında ya da başarısızlık durumlarında bunun nedenlerini kendilerine ve çevresel şartlara bağlamamakta ve izledikleri yol ve yöntemin yanlış olabileceğini hızlı bir şekilde düşünüp, gerekli eylemleri yeniden



planlayıp uygulamaya geçmek üzere hedeflerine tekrar yoğunlaşabilmektedirler (Bandura, 1997; F. Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bireyin öz yeterliği ve duygusal zekâsı onun duygu, düşünce ve nihayet kişilik özelliklerini etkilerken üstlendiği görevi gerçekleştirme biçimine yansiyabilmekte ve sorumluluk aldığı işleri gereğince yapıp yapamamasını, hedeflerine ulaşip ulaşamamasını da etkilemektedir. Duygusal zekâsı ve öz yeterlik algıları yüksek olan bireyler, karşılaştıkları engeller ya da başarısız sonuçlar nedeniyle yılgınlığa, ümitsizliğe kapılmamakta ve kendilerine olan inançlarını kaybetmemektedirler (Woolfolk, Hoy ve Rosoff, 1990).

Bireyin düşünce örüntüsünün ve eylemlerinin kaynağını kendi psikolojik yapısı, çevresel ve davranışsal süreçlerin etkileşimi oluşturmaktadır. Onun öz-yeterlik inancı seçimlerini görev ve eylemlerini etkilemektedir. Birey hangi alanda kendisini yetkin görüyorsa o alana yönelme eğilimindedir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan yöneticiler örgütlerde kendilerine değer verilmesini sağladıkları gibi diğerlerinin de zorlu görevlerin üstesinden gelinebileceğine ilişkin inançlarının doğmasına katkı vermektedirler. Öz-yeterlik açısından önemli olan, bireyin sahip olduğu yeteneklerin sayısal anlamda çokluğu ya da azlığı değil, sözkonusu yetenekleri sayesinde neler yaratabileceğine ilişkin inancının düzeyidir (Bandura, 1997, s. 37).

Birey herhangi bir eylemi gerçekleştirebilecek yetkinliğe sahip olmasına rağmen eğer eyleme geçme öz-yeterliğinden yoksun ya da öz-yeterlik inancı zayıf ise sonuçta bireyi bekleyen durum yılgınlık ve başarısızlık olacaktır. Varoluşsal açıdan bakıldığında bireyin birçok nedene bağlı olarak hatalı davranışlara, yalnızlık, korku, aciziyet ve yılgınlıklara, umutsuzluk ve güçsüzlük duygusuna düşebilmesi ihtimali de bulunmaktadır. Bu insan olmanın trajik gerçeğidir. Bu trajik durum altında bireyin kendini tanıması, özgürce tercihte bulunması, yaşamını anlamlandırması, kendi gerçekliğinin peşine düşmesi, gerektiğinde başkaldırması çok kolay değildir (Geçtan, 1980).

Erich Fromm'a göre bu zorlu trajedi karşısında birey özgürlükten kaçmaya meyillidir, seçmek ve karar almak insan için lükstür, dolayısı ile kendi varoluşunu gerçekleştirme sorumluluğundan kendisini kurtarmak için bahanelere sığınır. Böylece hayatının anlamını ve kişiliğini kendini içine attığı daha büyük bir bütünün, kalabalıkların ellerine bırakmanın rahatlığını yaşar (Fromm, 1999). Özgürlük

duygusunu kaybeden insan aslında bir açıdan öz-yeterlik inancını kaybetmiştir. Bu bakımdan özgürlük duygusu birçok insani olgu ile ilişkili olduğu gibi öz-yeterlik inancı ile de derin ve güçlü bir ilişkisi olduğu söylenebilir.

#### **2.4.5. Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlikleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

##### **a- Yurtiçi Çalışmalar:**

İnandı, vd. (2013) “Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlik Algıları ve Çatışmayı Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada; yöneticilerin öz-yeterlik algılarının çatışma çözme stratejilerinde etkili olduğu ve uzlaşma alt boyutu dışındaki çatışma çözme stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı, öz-yeterlik algısı yüksek yöneticilerin mücadele güçlerinin yüksek olduğu sonucuna bulgularına ulaşmışlardır.

Uğur, (2014) tarafından yapılan “ Okul Müdürlerinin İnisiyatif Alma ve Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada; okul yöneticilerinin inisiyatif alma ve özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öz-yeterliklerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında bireysel inisiyatif alma düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Karabatak (2015) “Web Tabanlı Problem Temelli Öğrenmenin Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlik İnançlarına ve Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi” adlı hem nicel hem nitel araştırma yönteminden yararlandıkları doktora çalışmasında WT- PTOYE ( Web Tabanlı- Problem Temelli Öğrenme Özyeterlikleri) süreci katılımcıların genel öz-yeterlik ve mesleki öz-yeterlik inançlarını ve okul yöneticiliği mesleğine ilişkin tutumlarını pozitif yönde anlamlı bir düzeyde yordadığı, kullanılan yönetici eğitim modelinin okul yöneticilerinin yönetim anlayışları ve gelişimleri açısından önemli katkılar sağlama potansiyeline sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Ayık, Savaş ve Yücel (2015) “İlkokul Müdürlerinin Genel Öz-yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” çalışmalarında, okul müdürlerinin öz-yeterlik ve örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve bu değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, okul müdürlerinin örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılıklarının en yüksek boyut olduğu, devam bağlılıklarının en düşük boyut olduğu ayrıca genele öz-yeterliğin sadece

yetenek ve güven boyutu örgütsel bağlılığı pozitif yönde ve anlamlı bir düzeyde yordadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ata (2015) “Okul Yöneticilerinin Özyeterlik İnançları İle Etkili Okul Liderliği Arasındaki İlişki” ‘yi incelediği doktora çalışmasında okul müdürlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile etkili okul liderliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öz-yeterlik düzeyleri etkili okul liderliği düzeylerini yordadığı ayrıca öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etkili okul liderliği düzeyleri sınavla ya da görevlendirme yoluyla göreve başlama biçimlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulgusuna ulaşmıştır.

Duran (2016) “ Okul Yöneticilerinin Mutluluk Düzeylerinin Öz-yeterlikleriyle İlişkisi” başlıklı çalışmasındaki bulgulara göre; okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Gülpınar, (2018) “Okul Yöneticilerinin Öz-yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında okul müdürlerinin özyeterlilik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu, Okul müdürlerinin özyeterlik algıları, onların öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yılmama alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu, bu farkın köyde görev yapan okul müdürlerinin lehine olduğu, okulun türü değişkenine göre yılmama alt boyutu ve tüm ölçek bazında anlamlı fark olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

#### **b- Yurtdışı Çalışmalar:**

McCullers ve Bozeman (2010; akt: Gülpınar, 2018, s. 44) Florida’da 300 okul müdürüne okul yöneticiliği öz-yeterlik ölçeği uyguladığı çalışmanın amacı, okulların amaçlarını gerçekleştirme inançları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi test etmeye yöneliktir. Araştırma bulgularına göre, okul amaçlarını gerçekleştirmeye inanma ve okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğudur.

Ramchunder (2012) öz-yeterlik ile liderlik stilleri ve liderin etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, liderin genel öz-yeterlik düzeyinin liderlik stilleri ve etkililiği üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Federici (2013) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile iş doyumunu, mesleki özerklik, işte engellenme algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin elektronik ortamda toplandığı ve örneklemini 1818 okul yöneticisinin oluşturduğu araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile mesleki özerklik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, öz-yeterlik ile iş doyumunu ve işte engellenme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

## **2.5. OKUL YÖNETİMİ VE OKUL YÖNETİCİSİ**

Okul yönetimi ile eğitim yönetimi kavramları sık sık birbirlerinin yerine kullanılsa da eğitim yönetimi eğitim üst sistemlerinin aldıkları akademik ve teorik karar süreçlerini de kapsadığından okul yönetimi kavramını eğitim yönetiminin bir alt başlığı olarak değerlendirmek gerekir. Diğer bir ifade ile okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanında, yalnızca okul ve çevresinde uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 1987, s. 6). Bu araştırmada eğitim yönetimi yerine okul yönetimi, eğitim yöneticisi yerine okul yöneticisi kavramları tercih edilmiştir. Okul yönetiminin dinamikleri ile diğer yönetim süreçlerinin dinamikleri arasındaki önemli farklılıklardan biri; okul yönetiminin, eğitim yönetiminin akademik ve teorik boyutlarından daha çok uygulama boyutuna odaklanmış olmasıdır (Özdemir, 2013, s. 7). Ayrıca okul yönetiminin birden çok paydaşının bulunması ve okulun örgütsel işleyişinin birbirinden farklı özelliklere sahip küçük, ergen, yetişkin insan unsurunun sosyal ilişkiler ağı içerisinde yürütülmesi zorunluluğu okul yönetimini diğer kurum yönetimlerinden de ayırılmaktadır.

### **2.5.1. Okul Yönetimi**

Okul yönetiminin görevi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere okulun tüm insan ve madde kaynaklarını en etkili şekilde seferber ederek okulu önceden belirlenen temel amaçlara ulaştırabilmektir (Bursalıoğlu, 1987; Başaran, 1993; İlgar, 2000; Erdoğan, 2000). Çağdaş eğitim ve okul yönetimi bilgiye dayalı

kararlar alabilen, şeffaf, hesap verebilir, öğrenci merkezli, okulun bulunduğu bölgede cazibe merkezi olmasını sağlayan, toplumla pozitif ilişki içinde, evrensel değerlere gelişmelere ayak uydurabilen bir anlayışı gerekli kılmaktadır. Bu anlayış içerisinde okulun temel görevlerini üç başlık altında toplayabiliriz (Karakütük, 2012):

- 1- *Okulun toplumsal görevleri:* Okul, içinde yer aldığı toplumun devamlılığını sağlamak adına, toplumun kültürünü, tarihini, dilini, yaşam şeklini, inançlarını, ideallerini ve değerlerini (olumsuz olanlarını ayıklayarak) yeni nesillere aktarır ve yaşatır.
- 2- *Okulun siyasal görevleri:* Bir ülkenin ekonomik yapısı, o ülkenin yönetim biçimini, yönetim biçimi de eğitim sistemini, yani okulu biçimlendirir. Hiçbir ülke kendi yönetim biçimine aykırı bir yurttaş yetiştirmek istemez. Okul evrensel değerler çerçevesinde yasalara saygılı iyi vatandaş yetiştirmeyi hedefler.
- 3- *Okulun ekonomik görevleri:* Eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki göz önüne alındığında, okulun ekonomik görevi doğru üreten ve doğru tüketen bireyler yetiştirmektir (Karakütük, 2012, s. 18). Bu görevler eğitimin (okulun) genel amaçları başlığı altında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinde yer almaktadır ve bu madde “iyi insan, iyi vatandaş, iyi üreten ve doğru tüketen bireyler yetiştirmek” şeklinde özetlenebilir.

Okul yönetimi öğretmenlerin ve öğrencilerin okula karşı güven, sadakat, aidiyet duygularını geliştirebilmeleri için yönetim süreçlerinde dikey hiyerarşik bir düzenden ziyade yatay iletişim ve ilişkiler biçimini öne çıkarmak durumundadır. Okul ortamında hiyerarşik yönetim düzeni karışıklığa, iletişimde kopukluğa, emirleri duymama, emirlere direnme, yanlış anlama, yanlış algılama, öfke, kin, şüphecilik, karşılıklı suçlama, güvensizlik, dedikodu gibi zaman ve enerji kaybına neden olabilecek duygu ve davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (R. K. Cooper ve Sawaf, 2000). Diğer örgütlere nazaran okul örgütünde insan kaynakları vazgeçilemez bir öneme sahiptir. İnsan ögesinin karşılıklı ilişkisine dayanan kurumsal kültür ve iklim, insan kaynaklarının işletilmesini ve bu kaynakların gerçekleştireceği iş ve işlemlerin kalitesini etkilemektedir (E. Yılmaz, 2006).

Okul yöneticileri okulun paydaşları arasında güven oluşturabilmeleri için okul kültüründe güvenle ilgili yaşanmışlıkların hatırasını somutlaştırabilmelidir. İşbirliğinin özendirme, sosyal ortamlar hazırlayarak informal ilişkiler kurabilme, söylem ve

eylemler arasında tutarlılık, bireysel çıkarları okul yararı atmosferine transfer edebilme yeterliklerine sahip olan okul yöneticileri okullarının başarı grafiğini yükseltebilmektedirler. Çalışanlar makine olmadıkları için örgüt içinde dayanışma, örgüte sadakat, güven, aidiyet ve iş doyumunu gibi duygular örgütün başarısını belirler. Örgütsel başarı, sosyal duyguların derinliklerinde gizlidir (Fukuyama, 1998). Okul örgütlerinde sadakatin gerçekleşmesi, birlikte oluşturulan değerlerin standartlarına başta yöneticilerin bağlı kalmasıyla mümkündür. Yöneticilerin ilişkilerinde dürüstlük, adalet için mücadele, dedikodu yerine görüşme, vicdana aykırı iş yapmama duyarlılıkları öğretmenlerin okula duydukları sadakatin ve değişime olan inançlarının düzeyini belirler (Arslan, 2001). Okul ortamlarında ve çatışma süreçlerinde öğretmen ve öğrencilere karşı sevgi ve saygısını davranışlarıyla gösterebilen, adil eşitlikçi anlayışa sahip yöneticiler yine öğretmen ve öğrencilerin okula karşı aidiyet duygularının oluşmasında ve gelişmesinde büyük rol oynamaktadırlar.

Aidiyet duygusu okul yöneticilerine duyulan güven ile doğmaya başlar, çünkü en temel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir ilişkinin ürünü olarak tanımlanan güven, okul örgütünün en önemli kültürel olgusudur (E. Yılmaz, 2006). Okula bağlılık sadece aynı okulda görevini sürdürme arzusu değil, aynı zamanda kendi bireysel amaçları ile okulun amaçlarını örtüştürme becerisini kapsamaktadır (Akın, 2012). Okul çalışanlarının okulun bir üyesi olmaktan gurur duyması, yaptığı işe gerçekten bağlanabilmesi, görevin bağlanmaya değer olduğuna inanması ile gerçekleşmektedir (Kaya, 1993). Gittikçe karmaşık bir nitelik kazanan eğitim yönetimi, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz yeterlikleri gibi değişkenlerle şekillenebilmektedir. Bu durumda, okul yöneticilerinin paydaşlarla iletişim ve işbirliklerinde, okulun amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olabilmeleri için hem kendi kişilik özelliklerinin hem de diğer bireylerin kişilik özelliklerinin farkında olmaları gerekir. Bu bağlamda yöneticilerin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz yeterlikleri hakkındaki bilgi ve becerilerinin güncellenmesi, geliştirilmesi önem arz etmektedir (Barzdil ve Slaski, 2003, s. 1001-1004).

Öğretmenlerin, eğitim öğretime ilişkin sorunlarının çözümünde, eğitim-öğretimde verimliliklerinin artırılmasında ve netice olarak eğitim-öğretimi okulun belirlenen amaçlarına uygun yürütebilmelerinde rehberliğe, paylaşımcı liderliğe

ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Çağdaş eğitim anlayışına göre, öğretmenlere yapılması gereken bu yardım ve rehberliğin en etkili biçimde okul yönetimi tarafından sağlanması temel ilke olarak kabul edilmektedir (Karagözoğlu, 1977). Bu ön kabulün altında, öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı mesleki yardımların sunulmasında belli bir uzmanlığın gerekli olduğu ve yöneticinin de bu alanın uzmanı olduğu varsayımı yatmaktadır (Başaran, 1993).

Eğitim etkinliklerinin başarılı bir biçimde yürütülebilmesi için okul yöneticilerine düşen görev öğretmenlerle yapıcı ve etkili iletişim kurmaktır. Okul paydaşlarının ileri düzeyde birliktelik duygusuna sahip oldukları örgütsel ortamın en belirgin özelliği okuldaki açık iklim ile açıklanabilir. Açık iklim ve kültür öğretilerde yüksek iş doyumuna ve ilişkilerin içtenliğine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin görev yapmaktan mutluluk ve gurur duydukları okullar açık iklim ve kültüre sahip okullardır (Aydın, 1993). Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlere profesyonel destek sunmaları, öğretme ve öğrenme sürecinde işbirliği olanaklarını geliştirmeleri, gelişimsel denetim ve öğretimsel yönetim anlayışına uygun liderlik becerileri sergileyebilmeleri okul başarısını doğrudan etkileyebilmektedir. Düşük öz yeterlik, düşük duygusal zekâ sahibi ve sorunlu kişilik özellikleri olan okul yöneticilerinin yönetim davranışlarında daha çok klasik yöntemlere başvurdukları bilinmektedir (Gümüşeli, 2001, s. 15). Duygusal tutarsızlık içinde olan okul yöneticisi bir günü diğer bir gününe uymaz ve bir gün paydaşlar üzerinde baskıcı, sert, tutumlar sergilerken diğer bir gün hiçbir şey olmamış gibi sevecen, hoşgörülü davranabilir. Bu tür yöneticilerin zihnindeki yöneticilik anlayışı okulda sözünün geçiyor olmasıdır (Aksüt, 1997; Baltacı, 2017).

Okul yöneticisinin öz-yeterliği ve duygusal zekâsı onun duygu, düşünce ve nihayet kişilik özelliklerini etkilerken sorumluluk aldığı işleri gereğince yapıp yapamamasını, hedeflerine ulaşp ulaşamamasını da etkileyebilmektedir. Duygusal zekâları ve öz yeterlik algıları yüksek olan bireyler, karşılaştıkları engeller ya da başarısız sonuçlar nedeniyle yılgınlığa, ümitsizliğe kapılmamakta ve kendilerine olan inançlarını, öz güvenlerini kaybetmemektedirler ve her defasında yeniden hedefe odaklanabilmektedirler (Woolfolk, Hoy ve Rosoff, 1990).

Öğretmenler görevlerini yaparken; bireysel eğilimlerine, yeterliklerine, örgütün içinden ve dışından gelen etkilere göre görevlerinin gerektirdiğinden bir hayli farklı

iş ve eylemler de bulanabilirler. Bu davranışlar çoğu kez bilgi yetersizliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkabileceği gibi okullarda okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden, etik liderlik açısından bir takım problemlili yaklaşımlarından, çatışma yönetimi becerisinin olmamasından, demokratik bir yönetim anlayışının egemen kılınmamasından da kaynaklanıyor olabilir (Başaran, 2000; Akçakaya, 2003). Burada okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz yeterlik değişkenlerinin eğitim öğretim sürecini ne düzeyde ve nasıl etkiledikleri önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, okul yöneticisinin gerçek anlamda, eğitimi ve öğretimi gözlemleme, gözlemlerde elde edilen bilgiyi analiz etme, nelerin yapılması ya da yapılmaması gerektiğinin paylaşılması konusunda öğretmenle yüz yüze görüşme ve karar verme süreçlerini başarıyla yönetme yetkinliğine sahip olması gerekir (Açıkalın, 1977; Çelik, 2003). Bu yetkinlikler yöneticinin duygusal zekâ düzeyi, öz-yeterlik inancı ve kişilik özellikleri ile doğrudan ilişkilidir.

### **2.5.2. Okul Yöneticisi**

Okul yöneticisi eğitime ilişkin yasaların, eğitim öğretim stratejilerinin ve politikalarının, çağdaş eğitim ve okul yönetimi anlayışının gerektirdiği biçimde okulu belirlenen hedeflere taşıma görevine ve sorumluluğuna sahip kişi olarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 2001, s. 61). Daha geniş bir ifadeyle okul yöneticileri, insan ve madde kaynaklarını yönetmede etkili liderlik sergileyebilen, okulu beklenen hedefler doğrultusunda yapılandırabilen, paydaşların tatmin olabileceği standart uygulamalar geliştirebilen, programların uygulanması ve gerektiğinde güncellenmesi hususunda mesleki yeterliliğe ve yetkinliğe, etik ilkelere ve etik liderlik özelliklerine sahip kişilerdir (Mestry ve Grobler, 2004; E. Yılmaz, 2006).

Okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılarında, bir bütün olarak okulun başarısında nerede ise 'bir okul, okul müdürü kadardır' deyişini doğrular biçimde okul yöneticilerinin okul üzerindeki etkisini ve rolünü vurgulamaktadır. Kişiliği, iş yapma becerisi, çalışkanlığı, okula ve göreve olan tutkusu, çocuklara karşı duyarlılığı, insanlarla iletişim kurma ve ilişki geliştirme biçimi, ekip arkadaşları ile iş üretme meziyeti bir okul yöneticisinin başarı düzeyini belirleyen faktörlerdir (Bursalıoğlu, 1991; Başaran, 1993; Karip ve Köksal, 1996;



Memduhoğlu ve Yılmaz, 2012). Bu bağlamda denilebilir ki, okul başarısının temelinde okul yöneticilerinin yeterlikleri yatmaktadır. Etkili yönetim bilgi birikimi ve teknik beceriler gerektirdiği kadar, kişilerarası iletişim becerileri için duygusal zekâ becerileri ve öz yeterlik inancı da gerektirir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden sayılan rehberlik, iletişim, mesleki yardım, denetim, değerlendirme, araştırma, inceleme ve soruşturma rollerini bir arada yürütmek zorunda kalmaları onları ciddi bir kişilik gelişimi ihtiyacı ile karşı karşıya bırakmaktadır (Karip, 1998). Okul yöneticiliğine ilişkin yapılan tanımların ortak yönü, okulu önceden belirlenen amaçlara taşıyabilmek için etik liderlik anlayışı içinde insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde yönetme şeklinde özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1981; Dönmez, 2002; E. Yılmaz, 2006).

### **2.5.3. Okul Yöneticilerinin Yeterlik Alanları**

Yeterlik üzerine birçok tanım yapılmıştır. En kapsayıcı ifadesiyle yeterlik; bireyin bir eylemi gerçekleştirebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerdir (Töremen ve Kolay, 2003, s. 1).

Bursalıoğlu (1981), Kaya (1993), Atay (1995), Dönmez (2002), Töremen ve Kolay, (2003)' ün betimlediği okul yöneticilerinin yeterlik alanlarının ortak yönleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Okulun yapı, tesis ve demirbaşlarının kullanımı, bakımı ve korunması
2. Disiplin ve devamın sağlanması,
3. Yetki ve sorumluluğun dengelenmesi,
4. Okul- çevre ilişkilerinin sağlanması,
5. Okulun amaçlarını geliştirmek için gerekli eylemlerin neler olduğunun analizini yapabilecekve hoşgörölü bir vizyona sahip olmaları,
6. Paydaşların günlük yaşamlarında belirgin, fark edilebilir bir değişimi başlatabilmeleri,
7. Çalışanları denetim ve değerlendirebilme yöntemlerini bilmeleri,
8. Öğrenci kişilik haklarını gözetme,
9. Değişim ve dönüşümün sürekliliğini sağlayabilmeleri,
10. Kendi duygularının, eğilimlerinin ve yeterliliklerinin güçlü ve zayıf yanlarının farkında olmaları,

11. Büyük toplantıları ya da bireysel görüşmeleri nasıl daha verimli yöneteceğini bilmeleri,
12. Okul lideri olarak güven duygusunu yansıtabilmeleri,
13. Mesleki sorumluluğuna dair çeşitli rolleri başarıyla sergileyebilmeleri,
14. Karar süreçlerini yönetebilme, kararlara katılımı sağlama ve kararlara saygı duyulması gerektiğini bilmeleri,
15. Etik değerlerle mesleki değerler arasındaki dengeyi kurabilme becerileri okul yöneticilerinin yeterlik alanları arasındadır.

Töremen ve Kolay (2003), yönetici yeterlik alanlarını teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler şeklinde betimlemişlerdir.

*Teknik yeterlikler*; okul yöneticilerinin teknik bilgi ve beceri alanlarına ilişkin süreç, yöntem ve uygulama teknikleri olan belirli konulardaki yeterliliğidir.

*İnsancıl yeterlikler*; birey ve toplumların duyguyu ve düşüncelerini anlama, yorumlama ve onları yöneltme yeterlilikleri, bireysel farklılıkların farkında olma, etik değerlere uyma, güven sağlama, insan gerçeğini anlama, insanların ihtiyaçlarının farkında olma, yetkilendirme ve ilgilenme, insan kaynaklarının etkili ve verimli çalışmasını sağlama gibi yeterliklerdir.

*Kavramsal yeterlikler*; eğitim bilimi ve yönetimine ilişkin tüm kuramsal gelişmeleri takip edebilme, anlama ve kavrama, yönetim uygulamalarında bu kuramsal gelişmelerden yararlanabilme yeterlikleridir (Töremen ve Kolay, 2003). Bu yeterlikleri kazanabilmek için yönetim, örgüt, davranış bilimi, demokrasi ve eğitim felsefesi gibi alanlarda yöneticinin kendisini yetiştirmesi gerekmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 1988; Bursalıoğlu, 1991; Kayıkçı, 2001).

Görüldüğü üzere okulun yasal liderleri olan yöneticilerin yeterlik alanları yıllara göre özellikle yönetim yaklaşımlarındaki gelişmelere göre okul yöneticilerinin rolleri değişmekte ve buna bağlı olarak yeterliklerinin de sürekli artarak değiştiği gözlemlenmektedir. Günümüzde etik liderlik, etkin liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik, etkin karar veren liderlik, insan odaklı liderlik, karizmatik liderlik gibi çeşitli niteliklemlerle tanımlanan ve birçok yeterliklere sahip olması beklenen okul yöneticilerinin eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi gün geçtikçe artmaktadır (Peker ve Aytürk, 2002; Yavuz, 2015). Ancak yukarıda sayılan bütün yeterliklere sahip olsa bile okul yöneticilerinin kişilik

özellikleri sorunlu, duygusal zekâ düzeyleri ve öz-yeterlik inançları düşük ise okulun karmaşık insan ilişkileri ağı içerisinde teknik yeterlikleri okul yönetebilmeleri için yeterli gelmeyebilir. Teknik, kavramsal ve insani yeterliklerin işlevselliği liderin kişilik özelliklerine, duygusal zekâ ve öz-yeterlik düzeyine bağlıdır. Ayrıca okul yöneticisi teknik ve kavramsal yeterlikleri kısa sürede kazanılabilir ancak kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz-yeterlik düzeylerini geliştirebilmeleri çok daha uzun süreçler ve ciddi uğraşlar gerektirir.

Bir kişi bir grubu, bir grup bir topluluğu, bir topluluk bir örgütü etkileyebileceği anlayışı ile denilebilir ki bir okul, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden ve yönetim anlayışlarından olumlu ya da olumsuz doğrudan etkilenebilir. Çünkü gittikçe karmaşık bir nitelik kazanan ve sürekli değişim ve gelişimi gerektiren eğitim sisteminde teknik yeterliklerden daha çok duygusal zekâları ve öz-yeterlik inançları güçlü, yüksek kişilik özelliklerine sahip okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Teknik ve kavramsal yeterlikler ancak yöneticinin kişilik özellikleriyle birlikte bir anlam ifade eder. Bu bakımdan, okul yöneticilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olabilmeleri için hem kendi kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını hem de öğretmen ve öğrencilerin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri hakkında farkındalık becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu özellikleri sadece tanımaları ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmaları da yeterli değil; bu özellikleri geliştirme becerilerinin de güncellenmesi okul geleceği için ciddi önem arz etmektedir. Çünkü okul, yapısı gereği insan odaklıdır ve baştan sona insan ilişkilerini, iletişim ve karar süreçlerini kapsamaktadır.

#### **2.5.4. Okul Yöneticilerinde Aranılan Özellikler**

Eğitim sisteminin temeli olan okullara yönetici seçerken yönetici adaylarının duygusal zekâ ve öz yeterlik gibi özelliklere ne düzeyde sahip olduklarının araştırılmasından ziyade yazılı ve sözlü sınav yöntemiyle ya da daha önceki yöneticilik görevlerini esas alarak görevlendirmeler yapılmaktadır (MEB, 2018). Oysa okul yöneticisinin, okul yönetim yaşantısındaki duygusal ve bilişsel gelişimi, motivasyon ve öz yeterlik inancı, karar haklarına saygı ve kararlara herkesin etkin

katılımını sağlama anlayışı gibi özellikleri bütün okulu ciddi derecede etkileyebilmektedir.

Okul yöneticileri ileriye dönük yapacakları çalışmalarını açıklarken ve her öğretmenin programa, yönetime, içeriğe karşı tutumunu belirlemeye çalışırken öğretmenin hassasiyetlerini, etkilenme alanlarını iyi gözlemlemek ve çok dikkatli ve duyarlı davranmak durumundadır (Cengiz, 1992; Oğuz, 2007). Diğer bir açıdan okul yöneticisinin kişilik özelliklerinin de yansıdığı yönetim uygulamaları başarıya, mutluluğa, inceliğe, insan haysiyetine ve sağlığına aykırı bir şekilde gelişmemeli, kurumsal açıdan ciddi bir stres kaynağı olmamalı ve tüm paydaşlarda derin bir memnuniyetsizlik kuyusu oluşturarak motivasyonlarını olumsuz yönde etkilememelidir. Clarc ve Palmer, okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikleri “*Olmak, Bilmek ve Yapmak*” başlıkları altında aşağıdaki şekilde sıralamaktadırlar: (Clarc, 2000 ve Palmer, 1997; akt: Akbar, 2012, s. 156).

- **Olmak**

*Profesyonel olmak:* (Kurumuna sadık ol, bencil olma, sabırlı ol, sorumlu ol.)

*İyi insan olmak:* (Dürüst ol, samimi ol, toplayıcı ve bütünleyici ol, cesur ol, açık sözlü ol, içi dışı bir ol.)

- **Bilmek**

*Liderlik özelliklerini bilmek:* (Liderliği bil, durumu, iletişimi bil, gözlemlemeyi bil.)

*Kendini bilmek:* (Güçlü ve zayıf yanlarını bil, yeteneklerini ve duygularını bil.)

*İnsan doğasını bilmek:* (İnsanların duygularını bil, güçlü yanlarını öne çıkarmayı bil)

*Mesleğini Bilmek:* (İşinin inceliklerini bil, eğitmeyi bil.)

*Örgütü Bilmek:* (Okul iklimi ve kültürünü bil, doğal liderleri ve liderliği bil.)

- **Yapmak**

*Yönlendirme yapmak:* (Amaç belirle, karar ver, plan yap, sorun çöz.)

*Uygulama yapmak:* (İletişim kur, koordinasyon sağla, denetim ve değerlendirme yap)

*Motivasyonu sağla:* (Morali yüksek tut, umut aşıla, ikna et, eğit ve yönelt) (Clarc, 2000; Palmer, 1997; akt: Akbar, 2012, s.150-160).

Etkili lider, özgüveni güçlü, kendisine güvenilen, izleyenlerini geliştirebilen, kendisinin ve örgütünün güçlü ya da zayıf yönlerinin farkında, yönetim becerisi gelişmiş, kafasını bilgiye, kalbini sevgiye, kapısını herkese açık tutan, cesur, yaratıcı

özelliğinde, değişimi yönetebilen, yenilikçi, fedakâr özelliklere sahiptir (Çetin ve Beceren, 2007). Bu özelliklerin tamamı elbette bir liderde istenilen düzeyde bulunamayabilir ancak sahip olduğu bu özelliklerden bir kaçını da lider, örgütünü belli ölçülerde istenilen amaçlara taşıyabilir. Okul liderinin kişilik özelliklerinin okulun insan ilişkileri düzeyi ve niteliği üzerinde son derece belirleyici bir etkisi olduğu söylenebilir. Ancak örgütün ve paydaşların özellikleri ile uyumlu lider özelliği bir örgüt için olmazsa olmazlardandır. Etkili liderlik özelliklerine en çok ihtiyaç duyulan kurumların başında okul örgütü gelmektedir (Aydoğan, 2018).

Okul yönetimi, sürekli ve geniş kapsamlı bir süreç olup öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin karşılıklı beklentilerini birbirlerine aktardıkları, her bir parçanın değerli olduğu anlayışı içinde ve birbirlerine saygıyla yaklaştıkları, her bireyin içindeki cevherin kesintisiz ortaya çıkarılmasının planlandığı, yöneticinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, çevrenin ve bütünüyle okulun ortaya koyduğu içsel ve çevresel imkânlarla bir ağacın dal budak salması ve olgun meyveler vermesi gibi değerlere ve hedeflere ulaşmaya odaklıdır (Eren, 2004). Okul, bu odaklanmaya özgü lider özelliklerine ihtiyaç duyar. Etkili okullar ve öğretimsel liderlik üzerine yapılan araştırmaların pek çoğu açık bir örgüt misyonu, eşgüdümlemiş öğretim programları, eğitim-öğretimi denetimi denetleme ve değerlendirme, hesap verilebilirlik, öğrenme ve öğretmeyi teşvik eden, geliştiren bir örgüt iklimi ve kültürü gibi özellikler etkili okul liderlerinin ve etkili okulların ayırt edici özellikleri olarak kabul edilmektedir (Ata, 2015; Gümüşeli 2001). Bu ayırt edici özelliklerin en başat belirleyicisi elbette öğretimsel özellikleri öne çıkan etkili okul liderleridir.

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz yeterlikleri; dışarı dönük, duygusal istikrarı yüksek, uyumlu, öz denetimi yüksek, gelişime açık nitelikler taşımalıdır. Okul yöneticilerinin başarılarının temelinde, zihinsel ve duygusal anlamda kendini yetiştirme ve geliştirme kararlılığında, sanatsal bir bakışla olaylara yaklaşma becerisine sahip, ufku geniş, kültürlü, yüksek hayal gücü ve vizyon sahibi, zeki, özgün düşünceleri olan ve aydın kişilik sahibi olmaları yatmaktadır (Turan, vd., 2011, s. 95). Kişilik özellikleri, duygusal zeka, öz-yeterlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar, bireylerin kişilik özellikleri ile duygusal zekaları ve örgütsel vatandaşlık

davranışları arasında anlamlı bir ilişki ve önemli bir birliktelik olduğunu göstermektedir (Çarıkçı, İ., Kanten, S. ve P., 2010).

Çağdaş okul yöneticisi, insani duyarlılıkları gelişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, özdenetim sahibi, sabırlı, adil, dürüst, alçakgönüllü, bireylerin özelliklerini ve buldukları şartları göz önünde bulunduran, vefalı, çevresine güven veren (McClure, 1993), ana dilini doğru, anlaşılır yalınlıkta kullanabilen, vizyoner ve dönüştürücü liderlik özellikleri ile farklılık yaratan (Glickman, vd. 2004), medeniyet tarihi eğitimi almış, öncelikle kendi medeniyetinin zenginliklerinden haberdar, yasalara ve okuluna sadık, okulu bulunduğu toplumun eğitim sistemi içerisinde görmeye beraber evrensel ölçüler ve doğrular temelinde gelişimini sağlayan (Eren, 2001), öğrencilerinin kendi kendine öğrenebilen ve kendi kendini yönetebilen insanlar olması için çalışan bilgiyi ve teknolojiyi yönetebilen, en az bir yabancı dil bilen, felsefi yaklaşımlardan haberdar, duygu, düşünce ve davranışları ile örnek, yüksek etik değerlere inanmış, geleceğe umutla bakan, meslektaşlarına umut aşılayan, eğitim açısından bir vizyonu ve davası olan içtenlikli yöneticidir (Açıkgöz, 1994; Drucker, 1994; Başar, 2000; Dönmez, 2002; Işık, 2003; Calhoun, 2004; E. Yılmaz, 2006; Bursalıoğlu, 1991; Sergiovanni, 2015).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları; (Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği, Duygusal Zekâ Ölçeği, Öz-yeterlik Ölçeği) bu ölçekler ile ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, toplanan verilerin analizi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli:

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile duygusal zekâ ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama yöntemleri kendi içinde genel tarama ve örnek olay taramaları şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi genel tarama modeli içinde değerlendirilmektedir. Genel tarama modeli çok sayıdaki unsurun oluşturduğu evrende, hedef kitle olan evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacı ile evrenin bütünü ya da bu bütünü temsilen alınacak bir grup örneklem aracılığı ile yapılan tarama uygulamalarıdır. İlişkisel tarama modelinde bağımlı, bağımsız değişkenler arasındaki değişimin varlığı ve niceliği tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2009, s. 77-81). Evreni temsil edeceği kabul edilen sayıdaki örneklemin büyüklüğü, araştırmanın verilerinin nasıl elde edileceğini belirlediği gibi veri toplama sürecinde gerekli olan araç-gereç, teknoloji ve iş gücünü de belirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 231-237).

Bu çalışmada okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri *nevrotiklik/duygusal denenge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk* alt boyutları bağımlı değişken, duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Çalışmanın son bölümü bulguların değerlendirilmesi, tartışma ve sonuç, araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler kısmından oluşmaktadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem:

Nicel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulları

düzenleyen ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Veriler basit tesadüfi örneklem yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ilinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise türlerinde çalışan 592 okul müdürü ve 1185 okul müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan okul yöneticileri gönüllük esasına dayalı olarak tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma örnekleminin istatistiksel yeterliği karşılması için araştırmanın üç ayrı ölçeği birleştirilerek tek seferde 410 okul yöneticisine araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. 410 okul yöneticisinden 9 yöneticinin ölçekleri tam cevaplandırmadığı, 4 yöneticinin ölçek sorularını hiç okumadan cevaplandığı, 13 yöneticinin bazı şıkları işaretlemediği ve verdikleri cevapların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle toplamda 410 ölçeğin 26 tanesi değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini Konya İlinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise türlerinde görev yapan 384 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma örneklemine ilişkin demografik değişkenler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo-1: Örneklem Grubunun Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımı**

Demografik Değişkenler		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	316	82,3
	Kadın	68	17,7
<b>Öğrenim</b>	Lisans	333	86,7
<b>Düzeyi</b>	Yüksek Lisans/ Doktora	51	13,3

Çalışma grubundaki okul yöneticilerinin %17,7'si kadın, %82,3'ü erkektir; %86,7'si lisans, %13,3 yüksek lisans ve doktora mezunudur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Alanyazın taraması ile araştırmanın teorik kısmı oluşturulurken, gerekli olan veriler ise üç farklı ölçeğin okul yöneticilerine eşzamanlı uygulamaları ile elde



edilmiştir. Bu ölçekler, Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Öz-yeterlik ölçeğidir.

### 3.3.1. Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği:

Araştırmada okul yöneticilerinin Kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla Paul Costa ve Robert McCrae tarafından 1985’te geliştirilen Beş Faktörlü Kişilik Kuramı (Merdan, 2013) doğrultusunda Bacanlı, vd. (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” Ölçeğinin Çeliköz ve Şeker Sır’ın (2016) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test ederek geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıkları ve 40 maddeden 27 maddeye indirdikleri Beş Faktörlü (Sıfatlara Dayalı) Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. 27 maddeden oluşan Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeğinde katılımcılar 7 seçenek halinde verilen zıt kutuplu sıfatlara (1) Çok uygun, (2) Oldukça uygun, (3) Biraz uygun, (4) Ne uygun, ne uygun değil, (5) Biraz uygun, (6) Oldukça uygun, (7) Çok uygun, şeklindeki seçeneklerden hangisine kendisini daha yakın görüyor ise ilgili seçeneği işaretlemişlerdir. Beş Boyutlu Kişilik Özellikleri Ölçeğinin bazı araştırmalarda değişik isimler altında anılan alt boyutları bu çalışmada; *nevrotiklik/duygusal denge* (neuroticism) boyutu 5 madde, *dışa dönüklük* (extraversion) boyutu 6 madde, *gelişime açıklık* (openness to experience) boyutu 5 madde, *uyumluluk* (agreeableness) boyutu 5 madde, *sorumluluk* (conscientiousness) boyutu 6 madde olmak üzere toplam zıt kutuplu 27 maddeden oluşmaktadır. Nevrotiklik boyutu ile ilgili 1, 4, 11, 14 ve 18. maddeler ters yönlü puanlama gerektiren maddelerdir. Ölçeğin tümü için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0.85’dir. Ölçeğin beş alt boyut iç tutarlık katsayıları *nevrotiklik/duygusal denge* 0,77; *dışa dönüklük* 0,84; *gelişime açıklık* 0,77; *uyumluluk* 0,78; *sorumluluk* 0,82’dir. Benzer şekilde ölçeğin geneli için testi yarılama güvenilirliği 0,83 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için sırasıyla *dışa dönüklük*, 0,84; *uyumluluk* 0,80; *sorumluluk* 0,80; *gelişime açıklık* 0,78; *nevrotiklik/duygusal denge*, 0,70’ dir (Çeliköz ve Şeker Sır, 2016).

Bu araştırmada Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla kişilik özellikleri alt boyutlarından *sorumluluk* 0,774; *dışa dönüklük* 0,773; *gelişime açıklık* 0,760; *nevrotiklik/duygusal denge* 0,759; *uyumluluk* 0,757 olarak bulunmuştur.

### 3.3.2. Duygusal Zekâ Ölçeği:

Mayer ve Salovey modelinde ortaya konulan duygusal zekânın a- duyguları algılama, c- duyguları anlama ve yorumlama, d- duyguları düzenleme ve yönetmeyi kapsayan boyutlardan yola çıkarak Schutte tek boyutlu bir Duygusal Zekâ Ölçeği geliştirmiştir (Kuruşcu, 2017). Tek boyutlu bu Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğini, a- *İyimserlik/Ruh halinin düzenlenmesi*, b- *Duyguların kullanımı*, c- *Duyguların değerlendirilmesi* olmak üzere üç boyutlu şekliyle Austin ve arkadaşlarının 41 madde halinde yeniden düzenledikleri ölçeği Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) Türkçeye uyarlayarak iç tutarlık ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır.

Araştırmada okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından 41 maddelik formunun üç faktörlü bir yapıda Türkçeye uyarlanması yapılan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Bu madde ifadeleri, 5'li Likert Ölçeğinde (5- Kesinlikle katılıyorum ile 1- Kesinlikle katılmıyorum) arasında değişiklik arz etmektedir. Duygusal zekâ ölçeğinin *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi*, *duyguların kullanımı*, *duyguların değerlendirilmesi* şeklinde üç alt boyutu bulunmaktadır. Tatar, Tok ve Saltukoğlu'nun (2011) ölçek üzerindeki yaptıkları iç tutarlık ve güvenirlik analizine göre ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısının 0,82 olduğu, ölçeğin alt boyut iç tutarlık katsayıları ise; *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* 0,75; *duyguların kullanımı* 0,39 ve *duyguların değerlendirilmesi* 0,76'dır (Tatar vd., 2011).

Bu çalışmada duygusal zekâ ölçeğinin alt boyut Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla *duyguların değerlendirilmesi* 0,796; *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* 0,699; *duyguların kullanımı* 0,477 olarak bulunmuştur.

### 3.3.3. Öz-yeterlik Ölçeği:

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algı düzeylerini ölçmek için Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen, Negiş-Işık ve Derinbay'ın (2015) Türkçe'ye uyarladıkları tek faktörlü Yönetici Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve 9'lu likert tipine göre (1-2; Hiç), (3-4; Çok az), (5-6; Bir ölçüde), (7-8; Epey), (9; Oldukça çok) puanlama sistemli bir ölçektir. Negiş-Işık ve Derinbay (2015) ölçeğe fazladan bir madde daha ilave ederek katılımcıların

ölçeği okuyarak işaretleyip işaretlemediklerini tespit etme yönüne gitmişlerdir. Araştırmacılar ölçeğin tek faktörlü yapısını Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test ederek elde edilen değerlerin iyi uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık ve güvenilirliği yeniden hesaplanmış ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93'dür (Negiş-Işık ve Derinbay, 2015). Bu araştırmada Öz-yeterlik Ölçeğinin Cronbach-Alpha tutarlık katsayısı 0,885 olarak tespit edilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi:**

Veri toplama aracı olarak kullanılan üç ayrı ölçek birleştirilerek eşzamanlı şekilde Konya ili resmi ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan okul yöneticilerine uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığı'na başvuru yapılmış ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiş ve eksik, yanlış ya da hiç okunmadan cevaplandırmalardan dolayı 26 okul yöneticisinin ölçeği örneklemden çıkarılmış ve değerlendirmeye alınmamıştır. Kalan 384 ölçek, değerlendirmeye alınarak çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Verileri analiz ederken betimsel istatistik kullanılmıştır.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekaları ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile test edilmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi* alt boyutlarının kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk* alt boyutlarını yordama düzeyini test ederken doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Duygusal Zekâ ve Öz-yeterlik Ölçeklerinin güvenilirlik testi için Cronbach'ın Alpha katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Parametrik değişkenler için ortalama farklılıklar belirlenirken t-testi ile karşılaştırılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Analizler, Yorumlar ve Tablolar

Araştırma kapsamında toplanan veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo-2: Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlik, Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâ Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepe Değer ve Çarpıklık Katsayısı Değerleri**

Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı
<b>Öz-yeterlik</b>	136,17	136,00	136,00	17,38	0,029
<i>Nevrotiklik/Duy.Den.</i>	26,82	27,00	27,00	5,96	-0,120
<i>Dışa Dönüklük</i>	33,04	34,00	33,00	5,52	-0,532
<i>Gelişime Açıklık</i>	29,18	30,00	29,00	4,38	-0,568
<i>Uyumluluk</i>	29,36	30,00	30,00	4,61	-0,409
<i>Sorumluluk</i>	36,09	37,00	36,00	4,67	-0,591
<i>İyimserlik/Ruh.H.Düz.</i>	48,99	49,00	49,00	4,63	-0,012
<b>Duyguların Kullanımı</b>	21,27	22,00	22,00	3,40	-0,644
<b>Duyguların Değerlendirilmesi</b>	38,46	38,00	38,00	5,82	0,231

Aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırları içinde 0’a yakın olması, normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 1996; McKillup, 2012 akt. Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Büyüköztürk, vd. (2018, s. 231-237) göre,

çarpıklık katsayısı  $\pm 1$  sınırları içinde kalıyorsa puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabileceği söylenebilir. Ayrıca aritmetik ortalama, ortanca ve mod değerinin birbirine yaklaşmasının normal dağılımdan aşırı uzaklaşmadığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Tüm bu açıklamalara dayalı olarak, değişkenlerin yukarıdaki tabloda belirtilen aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, çarpıklık katsayılarına bakıldığında araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu yüzden verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Yukarıdaki Tablo-2’de öz-yeterlik, kişilik özelliklerinin alt boyutları olan *nevrotiklik/duygusal denge*, *dışa dönüklük*, *gelişime açıklık*, *uyumluluk*, *sorumluluk* ile duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi*, *duyguların değerlendirilmesi*, *duyguların kullanımı* alt boyutları değerleri bulunmaktadır.

**Tablo-3: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki**

Kişilik Özellikleri Alt Boyutları	Duygusal Zekâ Alt Boyutları			
		İyimserlik/ Ruh.Hal.Düz.	Duyguların Kullanımı	Duyguların Değerlend.
Nevrotiklik	r	0,299	0,082	0,255
Puanı	p	0,000	0,109	0,000
Dışa Dönüklük	r	0,397	0,202	0,432
Puanı	p	0,000	0,000	0,000
Gelişime Açıklık	r	0,335	0,114	0,381
Puanı	p	0,000	0,026	0,000
Uyumluluk	r	0,218	0,127	0,259
Puanı	p	0,000	0,013	0,000
Sorumluluk	r	0,336	0,190	0,346
Puanı	p	0,000	0,000	0,000

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik*, *dışa dönüklük*, *gelişime açıklık*, *uyumluluk*, *sorumluluk* alt boyut puanları ile duygusal zekânın *iyimserlik/ruh*

*halinin düzenlenmesi* alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge* alt boyut puanları ile duygusal zekânın *duyguların kullanımı* alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ).

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk* alt boyut puanları ile duygusal zekânın *duyguların kullanımı* alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk* alt boyut puanları ile duygusal zekânın *duyguların değerlendirilmesi* alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

**Tablo-4: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Nevrotiklik Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular**

Değişken	R <sup>2</sup>	F	p	Boyutlar	β	t	p
Duygusal Zekâ	0,102	14,398	0,000	İyimserlik	0,231	3,943	0,000
				Duyguların Kullanımı	-0,040	-0,750	0,454
				Duyguların Değerlnd.	0,143	2,316	0,021

**Bağımlı Değişken:** *Okul yöneticilerinin Nevrotiklik/ Duygusal Denge puanları*

Okul yöneticilerinin *nevrotiklik/duygusal denge* puanlarındaki değişkenliğin %10,2'sini duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde okul yöneticilerinin *nevrotiklik/duygusal denge* puanlarının sırasıyla duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi* alt boyutları açıklarken ( $p<0,05$ ), duygusal zekânın *duyguların kullanımı* alt boyutu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo-5: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Dışa Dönüklük Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular**

Değişken	R <sup>2</sup>	F	P	Boyutlar	B	t	p
				İyimserlik/R.H.D	0,226	4,150	0,000
<b>Duygusal Zekâ</b>	0,223	36,358	0,000	Duyguların Kullanımı	0,017	0,351	0,726
				Duyguların Değerlendirilmesi	0,300	5,240	0,000

**Bağımlı Değişken:** *Okul yöneticilerinin dışa dönüklük puanları*

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *dışa dönüklük* alt boyut puanlarındaki değişkenliğin %22,3'ünü duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde okul yöneticilerinin *dışa dönüklük* puanlarındaki değişkenliğin sırasıyla duygusal zekânın *duyguların değerlendirilmesi* ve *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* alt boyutları anlamlı bir şekilde etkilerken ( $p < 0,05$ ), *duyguların kullanımı* alt boyutu anlamlı bir etkiye sahip değildir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo-6: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Gelişime Açıklık Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular**

Değişken	R <sup>2</sup>	F	p	Boyutlar	B	t	P
				İyimserlik/R.H.D	0,173	3,256	0,001
<b>Duygusal Zekâ</b>	0,170	25,959	0,000	Duyguların Kullanımı	0,078	1,177	0,240
				Duyguların Değerlendirilmesi	-0,229	-5,131	0,000

**Bağımlı Değişken:** *Okul yöneticilerinin gelişime açıklık puanları*

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden *gelişime açıklık* puanlarındaki değişkenliğin %17'sini duygusal zekâ açıklamaktadır. Kişilik özelliklerinin gelişime açıklık alt boyutu duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde; okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *gelişime açıklık* alt boyut puanlarındaki değişkenliği duygusal zekânın sırasıyla *duyguların değerlendirilmesi* ve *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* alt boyutları anlamlı bir şekilde etkilerken ( $p<0,05$ ), *duyguların kullanımı* alt boyutunun ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo-7: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Uyumluluk Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular**

Değişken	R <sup>2</sup>	F	P	Boyutlar	B	t	P
<b>Duygusal Zekâ</b>	0,075	10,312	0,000	İyimserlik/R.H.D	0,106	1,782	0,075
				Duyguların Kullanımı	0,026	0,361	0,719
				Duyguların Değerlendirilmesi	-0,152	3,076	0,002

**Bağımlı Değişken:** *Okul yöneticilerinin uyumluluk puanları*

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *uyumluluk* alt boyut puanlarındaki değişkenliğin %7,5'ini duygusal zekâ açıklamaktadır. Duygusal zekânın alt boyutlarının okul yöneticilerinin *uyumluluk* puanları üzerindeki etkisi incelendiğinde duygusal zekânın *duyguların değerlendirilmesi* alt boyutu anlamlı bir etkiye sahipken ( $p<0,05$ ), *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* ve *duyguların kullanımı* alt boyutları anlamlı bir etkiye sahip değildir. ( $p>0,05$ ).



**Tablo-8: Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının Kişilik Özellikleri Sorumluluk Alt Boyut Puanlarına Etkisini Gösteren İstatistiksel Bulgular**

Değişken	R <sup>2</sup>	F	p	Boyutlar	B	t	P
				İyimserlik/R.H.D	0,207	3,609	0,000
	0,151	22,613	0,000	Duyguların Kullanımı	0,063	0,889	0,375
<b>Duygusal Zekâ</b>				Duyguların Değerlendirilmesi	0,171	3,562	0,000

**Bağımlı Değişken:** *Okul yöneticilerinin sorumluluk puanları*

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden *sorumluluk* alt boyut puanlarındaki değişkenliğin %15,1'ini duygusal zekâ açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin *sorumluluk* puanlarındaki değişkenliği duygusal zekânın alt boyutları arasında incelendiğinde duygusal zekânın sırasıyla *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* ve *duyguların değerlendirilmesi* alt boyutları anlamlı bir etkiye sahipken ( $p < 0,05$ ), *duyguların kullanımı* alt boyutunun anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo-9: Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki**

	Kişilik Özellikleri Alt Boyutları					
	Nevrotiklik	Dışa Dönüklük	Gelişime Açıklık	Uyumluluk	Sorumluluk	
<b>Öz-Yeterlik</b>	r	0,272	0,365	0,375	0,307	0,408
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik puanları ile kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk* puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $P<0,05$ ).

**Tablo-10: Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular**

Kişilik özellikleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Nevrotiklik/Duygusal Denge Puanı	Kadın	68	28,35	4,64	2,337	0,020
	Erkek	316	26,49	6,17		
Dışa Dönüklük Puanı	Kadın	68	34,05	5,27	1,670	0,096
	Erkek	316	32,82	5,55		
Gelişime Açıklık Puanı	Kadın	68	29,54	3,99	0,750	0,454
	Erkek	316	29,10	4,46		
Uyumluluk Puanı	Kadın	68	30,42	4,07	2,094	0,037
	Erkek	316	29,13	4,70		
Sorumluluk Puanı	Kadın	68	38,00	3,55	3,770	0,000
	Erkek	316	35,68	4,78		

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk* alt boyut puan ortalamalarında *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur. Bu bulgulara baktığımızda okul yöneticilerinin *cinsiyet* değişkenine göre *nevrotiklik/duygusal denge, uyumluluk ve sorumluluk* alt boyutları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu

boyutlarda kadın yöneticilerin puan ortalamaları erkek yöneticilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin diğer alt boyutları olan *dışa dönüklük ve gelişime açıklık* boyutlarında *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo-11: Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular**

Kişilik Özellikleri	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Nevrotiklik/Duygu-sal Denge Puanı	Lisans	333	26,58	6,12	-2,032	0,043
	Yüksek lisans	50	28,42	4,52		
Dışa Dönüklük Puanı	Lisans	333	32,82	5,49	-2,041	0,042
	Yüksek lisans	51	34,50	5,55		
Gelişime Açıklık Puanı	Lisans	333	29,06	4,37	-1,329	0,185
	Yüksek lisans	51	29,94	4,37		
Uyumluluk Puanı	Lisans	333	29,27	4,69	-0,953	0,341
	Yüksek lisans	51	29,94	4,04		
Sorumluluk Puanı	Lisans	333	36,05	4,55	-0,457	0,648
	Yüksek Lisans	51	36,37	5,42		

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk* alt boyut puan ortalamalarında *öğrenim düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Bu bulgulara baktığımızda okul yöneticilerinin *öğrenim düzeyi* değişkenine göre *nevrotiklik/duygusal denge ve dışa*

*dönüklük* alt boyutları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $P<0,05$ ). Bu boyutlarda öğrenim düzeyi yüksek lisans olan okul yöneticilerin puan ortalamaları öğrenim düzeyi lisans olan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin diğer alt boyutları olan *gelişime açıklık*, *uyumluluk* ve *sorumluluk* boyutları puan ortalamalarında *öğrenim düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemektedir ( $p>0,05$ ).

## 4.2. TARTIŞMA

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişilik özellikleri duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri açısından incelenmiş ve bu üç değişken arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri alt boyutlarının duygusal zekânın alt boyutlarından ne düzeyde etkilendiğine ve kişilik özellikleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin kişilik özellikleri alt boyutlarının “*cinsiyet* ve *öğrenim düzeyi*” değişkenleri yönünden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen veriler okul yöneticilerinin kendi algılarına dayanmakta olup bulguların değerlendirilmesi ve ulaşılan sonuçlar araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda aşağıda madde başlıkları altında tartışılmıştır.

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve özyeterlikleri açısından incelenmesine ilişkin yurtiçinde araştırmalar yapıldığına rastlanılmamıştır. Fakat okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri gibi değişkenlerden herhangi biri ya da çok az sayıda da ikisi ile okul yöneticilerinin lidelik davranışları, iş doyumunu, örgüt kültürü, örgütsel etik, problem çözme, çatışma yönetimi, örgütsel intikam, okul etkililiği, denetim odaklılığı vb. değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların değişkenleri ile mevcut çalışmanın değişkenlerinin birebir benzerlik göstermemesi ve her çalışmada farklı ölçeklerden yararlanılmış olması araştırma bulgularının karşılaştırılmasını ve tartışılmasını güçleştirmektedir. Bununla birlikte çalışmamızın tek değişkeniyle dahi ortak yönü olan yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmaların bulguları ile mevcut araştırmada elde ettiğimiz bulgular karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

#### **4.2.1. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Duygusal Zekâları Arasında Anlamli Bir İlişki Var mıdır?**

Araştırmada elde edilen bulgular okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile duygusal zekâları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Duygusal denge, sorumluluk, uyumluluk, gelişime açıklık ve dışa dönüklük kişilik özellikleri öne çıkan yöneticilerin yenilikçi, dönüşümcü, yüksek etkili liderlik gibi özellikleri ile hedeflerine ulaşmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki açısından elde edilen bulgular ile değişkenler yönünden benzeşen diğer çalışmaların bulguları aşağıda karşılaştırılmıştır.

J. N. Cooper (2018) üst yöneticilerin beş faktör kişilik özellikleri ile duygusal zekâları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bu değişkenler ile etkili liderlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. J. N. Cooper'ın (2018) yöneticilerin kişilik özellikleri ile duygusal zekâları arasında arasındaki ilişkiler açısından ulaştığı sonuçlar mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmekte ve bulgular birbirini desteklemektedir.

Cömert ve Dönmez (2018) çalışmasında kişilik özellikleri boyutlarında orta ve yüksek olmak üzere okul yöneticileri kendilerini farklı puan düzeylerinde algıladıkları görülmektedir. Her iki çalışmada da aynı ölçekten yararlanılmış olsa da Cömert ve Dönmez'in (2018) Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeğinin sadece üç boyutundan yararlanmış olmaları nedeniyle elde ettikleri bulguların bu çalışmanın bulgularından farklılaştığı görülmektedir.

Ayrıca okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri (Kültür, 2006), kişilik özellikleri ile örgütsel etik (Kentsu, 2007), kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi (Oğuz, 2007), kişilik özellikleri ile örgüt kültürü (Tufan, 2010), kişilik özellikleri ile öğretmen yeterliği (Kalafat, 2012), kişilik özellikleri ile etkili karar verme becerileri (Ercan, 2014), kişilik özellikleri ile duygu yönetimi yeterliği (Avcı, 2014), Yıldızoğlu ve Burgaz (2014) kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir..

Nevrotiklik, duygusal dengesizlik özelliği ile duygusal zekâ sorunları olan bireyler kaygı, öfke, depresyon güvensizlik gibi hisleri yaşamaya daha çok

eğilimlidirler. Duygusal dengesizlik yaşayan okul yöneticileri de yönetim süreçlerinde gergin ve çatışmalı ilişkilere neden olabilmektedirler. Kişilik özellikleri yüksek olan yöneticiler öğrenmeye, gelişime ve dönüşüme açık, duygusal açıdan istikrarlı, insan ilişkilerinde başarılı yöneticilerdir. Bu tür yöneticiler kendilerini eleştirmekten çekinmezler, samimi eleştirileri de önemserler. Yeni fikirler, yeni bilgilerle karşılaştıklarında kendi düşünce yapılarını ve kararlarını değiştirmekten çekinmedikleri gibi radikal karar alma cesareti de gösterirler. Sanatsal yaklaşımlarla yaratıcı fikirler ortaya koyarak yönetim alanında başarılı sonuçlar elde edebilirler.

Bir okulun en önemli, en başat insan hazinesi olan okul yöneticileri ve öğretmenler yalnız eğitim ve öğretim görevlerini yerine getirmekle yetinmezler aynı zamanda öğrencilerin, okulun ve velinin sosyal, ekonomik, kültürel, sağlık, güvenlik vb. yönlerinin geliştirilmesinden ve her türlü sorunlarının çözülmesinden de kendilerini çoğunlukla sorumlu hissederler. En azından bu konularda çözüm odaklı düşünme, çözüm aramaya yönelik etkinliklere katılma eğilimindedirler. Bu yaklaşım tarzı yüksek kişilik özelliklerine ve duygusal zekâya sahip olmayı gerektirir.

#### **4.2.2. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâları Kişilik Özelliklerini Anlamalı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?**

Araştırmada ölçekler arasındaki ilişkinin düzeyini tespit edip kişilik özellikleri alt boyutlarını duygusal zekânın alt boyutlarının ne düzeyde yordadığını ortaya koymak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon sonuçları değerlendirildiğinde kişilik özellikleri alt boyutları ile duygusal zekânın alt boyutları arasında yüksek ilişkilerin bulunduğu, duygusal zekânın kişilik özellikleri alt boyutlarını anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi*, *duyguların kullanımı*, *duyguların değerlendirilmesi* alt boyut puanları ile kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge*, *dışa dönüklük*, *gelişime açıklık*, *uyumluluk*, *sorumluluk* alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge* alt boyut puanları ile duygusal zekânın *duyguların kullanımı* alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kişilik özellikleri alt boyutları ile duygusal zekânın alt boyutları arasında en yüksek ilişkinin kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük* ile duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* ve *duyguların değerlendirilmesi* boyutları arasında olduğu görülmektedir. Kişilik özelliklerinin alt boyutları ile en düşük ilişki ise duygusal zekânın *duyguların kullanımı* alt boyutu arasında bulunmaktadır.

Yönetici kişilik özellikleri ve duygusal zekâları ile ilgili ayrı ayrı yapılan çalışmaların bulguları, duygusal zekâ ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin de hem yöneticinin kendi performansını hem de bütün bir okulun performansını kimi zaman doğrudan kimi zaman dolaylı olarak etkileyebildiğini açıklamaktadır.

J. N. Cooper (2018) sağlık yöneticilerinin duygusal zekâ alt boyutlarının beş faktör kişilik özelliklerinden *nevrotiklik /duygusal denge, uyumluluk, gelişime açıklık, dışa dönüklük, sorumluluk* boyutlarını yordadığı ve her iki değişkenin alt boyutlarının etkili liderlik üzerinde etkileri olduğu bulgularına ulaşmıştır. J. N. Cooper'in (2018) bulguları bu yönüyle bu çalışmanın bulguları ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.

Çarıkçı ve Kanten (2010) çalışmasında akademisyenlerin kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk* boyutları ile duygusal zekâları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ancak kişilik özelliklerinden *nevrotiklik/duygusal denge* boyutu ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır. Çarıkçı ve Kanten'in araştırma bulguları duygusal zekânın, kişilik özellikleri boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermekte ve mevcut çalışmanın bulguları ile benzerlik arzemektedir.

Yalçın, Şeker ve Bayram (2014) kişilik özelliklerini bağımsız değişken, duygusal zekâyı bağımlı değişken olarak ele aldıkları ve farklı ölçeklerden yararlandıkları araştırma modelinde kişilik özellikleri alt boyutlarının duygusal zekânın alt boyutları ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu ve kişilik özelliklerinin duygusal zekâyı yordadığı bulgularına ulaştıkları görülmektedir. Bu çalışma bulguları da göstermektedir ki değişkenlerden herhangi birinin bağımlı ya da bağımsız değişken olarak ele alınmış olması kişilik özellikleri ile duygusal zekâ

arasında anlamlı ilişkiler açısından ve birbirlerini yordama yönünden herhangi bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Okul örgütü, yöneticilerinin yönetim anlayışlarından, insanlar arası ilişki biçimlerinden ve karar süreçlerinde gösterdikleri cesareten olumlu olumsuz doğrudan etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olabilmeleri için paydaşlarla iletişim ve işbirliklerinde hem kendi kişilik özelliklerinin ve duygusal zekâlarının hem muhataplarının kişilik özellikleri ile duygusal zekâlarının farkında olmaları gerekmektedir. Bu farkında olma yeterliklerinin düzeyi onların kişilik özelliklerinin niteliği ile ilişkilidir. Denetim sorumlulukları da olan okul müdürlerinin, öğretmenlere profesyonel destek sunmaları, öğretme ve öğrenme sürecinde işbirliği olanaklarını geliştirmeleri, gelişimsel denetim anlayışına uygun öğretimsel liderlik davranışları sergileyebilmeleri öz-yeterlik inançlarına, duygusal zekâ düzeylerine ve kişilik özelliklerinin niteliğine bağlıdır. Bu açıdan okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile duygusal zekâları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olmasının okul örgütlerinin performans düzeylerini belirgin ölçüde artıracak şekilde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri alt boyutları ile duygusal zekâ alt boyutları arasındaki ilişkiler aşağıda ayrı ayrı tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

#### **4.2.2.1. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâlarının “İyimserlik/Ruh Hâlinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Nevrotiklik/Duygusal Denge” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?**

Kişilik özelliğinin *nevrotiklik/duygusal denge*, bireyin kendini ne derece güvende, ne derece rahat, endişe ve hüzünden uzak hissettiğini belirler. Duygusal anlamda istikrarlı olan bireyler daha dengeli, sakin, hoşgörülü ve çevreyle ilişkilerinde daha başarılıdırlar. Yüksek duygusal istikrarı olan bireylerin, düşük duygusal dengeye sahip bireylere göre yönetimin getirdiği stres ve çatışmaları yönetmekte daha başarılı oldukları söylenebilir. *Nevrotiklik/duygusal denge* problemi yaşayan bireylerde genel olarak davranış bozukluklarına da rastlanmaktadır.

Araştırmanın bulgularında okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi* alt boyut



puanları ile kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge* alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının *duyguların kullanımı* alt boyut puanları ile kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge* alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Koca (2016) okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden *nevrotiklik/duygusal denge* alt boyutu ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Duygusal zekânın *duyguların kullanımı* alt boyutu ile *mesleki doyum düzeyi* arasında dolaylı bir ilişki olduğu düşünüldüğünde Koca'nın (2016) bulguları ile bu çalışmanın bulguları kısmen benzeşmektedir. Gökpınar (2018) eğitim yöneticilerinin kişilik özelliklerinden *nevrotiklik/ duygusal denge* alt boyutunun diğer boyutlara oranla daha düşük çıktığı ve iş stres düzeyi ile *nevrotiklik* boyutu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirdiş (2009) farklı ölçek kullanmış olmakla birlikte okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulgulamış ve duygusal zekânın tüm alt boyutlarında puan düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. E. Güneş (2016) duygusal zekâ alt boyutlarının dönüşümcü liderlik boyutları üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgularına ulaşmıştır. Eroğlu (2012) etkileşimci liderlik ile duygusal zekânın stresle başa çıkma boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Söz konusu araştırmaların bulguları ile bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çalışmanın bulgularıyla benzeşmeyen bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Kandaz (2018) okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında liderlik özelliği puanları ile duygusal zeka düzeyleri arasında korelasyon katsayısının oldukça düşük ve anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

**4.2.2.2. Duygusal Zekânın “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Dışa Dönüklük” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?**

Kişiliğin dışa dönüklük özelliği bireyin dış dünya ile ilişkilerindeki özgüven seviyesi ve bireylerin kendi aralarındaki iletişim becerisi ile ilişkilidir. Bu kişilik özelliğine sahip bireyler yapılacak herhangi bir çalışmada ihtiyaç duyulan kaynakların elde edilmesinde ve yönetilmesinde liderlik özellikleri derhal öne çıkan kişilerdir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; dışadönüklük özelliği belirgin olan bireyler sosyal iletişim becerileri gelişmiş, arkadaş canlısı, güler yüzlü, enerjik ve baskın karakter kişiliğe sahiptirler.

Duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* ise bireyin hedeflerine ulaşmada kullanmak üzere kendi duygularını anbean düzenlemesini, duygularının gücünü harekete geçirmesini, olumsuz sonuçlar karşısında umutsuzluğa kapılmamasını, ağır duygu salınımlarında enerjisini doğru kullanabilmesini, sükûnetini koruyabilmesini, olay ve olguların iyi ve güzel taraflarını görmesini, çevresine de iyimserlik yayarak ekip arkadaşlarının mutlu olmasını sağlamayı ifade etmektedir.

Araştırma bulguların da duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* boyutunun kişilik özelliklerinin tüm alt boyutlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde açıklaması okul yöneticilerimiz açısından oldukça iyimser düşünmemizi sağlamaktadır. Ayrıca kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük* alt boyutu ile en yüksek ilişki içinde olduğu boyut duygusal zekânın *duyguların değerlendirilmesi* boyutu olduğu görülmektedir. Ancak duygusal zekânın alt boyutları arasında *duyguların kullanımı* alt boyutunun kişilik özelliklerinin *dışa dönüklük* alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum okul ortamında yoğun yaşanan insan ilişkileri açısından olumsuz bir sonuç doğuracağı şeklinde yorumlanabilir.

Gümüş Bilim (2018) doktora çalışmasında duygusal zekânın alt boyutları ile çatışma yönetimi tarzı arasında pozitif yönde bir ilişki bulgulamıştır. Çatışma yönetimi tarzı okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *sorumluluk, dışa dönüklük, nevroitiklik, uyumluluk* boyutları ile pozitif yönde ilişkilidir (Oğuz, 2007). Bu iki araştırmacının elde ettikleri sonuçlara bakarak; araştırma bulgularının duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi* alt boyutlarının kişilik özelliklerinin *dışa dönüklük* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıkladığı bulgumuzla örtüşüğünü söyleyebiliriz.

Sudak ve Zehir (2013) ise duygusal zekânın alt boyutları genel olarak kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük* dışında *uyumluluk*, *sorumluluk*, *nevrotiklik/duygusal denge ve gelişime açıklık* boyutları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmanın bulgularında kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük* alt boyutunun duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* ve *duyguların değerlendirilmesi* boyutları ile yüksek ilişkiye sahip iken Sudak ve Zehir'in araştırmasında duygusal zekânın alt boyutları kişilik özelliklerinin *dışa dönüklük* boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. Çalışmalarında Sudak ve Zehir'in elde ettiği bu bulgu ile Petrides ve Furnham'ın (2001), akt: Sudak ve Zehir, 2013, s. 162) bulguları farklılık göstermekte, duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinden *uyumluluk* boyutu arasında negatif yönde düşük bir ilişki olduğu, ancak duygusal zekâ skorlarının kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük*, *sorumluluk*, *nevrotiklik/duygusal denge ve gelişime açıklık* alt boyutları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulgulanmıştır. Bu yönüyle kişilik özelliklerinden *uyumluluk* boyutu dışında Petrides ve Furnham'ın (2001) bulguları ile bu çalışmada elde edilen bulgular arasında paralellik bulunmaktadır. Kuruşcu (2017) yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çalışanların örgütsel vatandaşlık alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu bulguları bu çalışmanın bulguları ile benzeşmektedir.

Duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* ve *duyguların değerlendirilmesi* alt boyutlarının okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük* özelliklerini yordaması okul örgütlerinde çatışmaların uzlaşısı içinde, örgütün ve bireylerin amaçları doğrultusunda olumlu çözümlenmesine, karşılaşılan zorluklarla mücadele başarısına, yenilikçi ve insan odaklı yönetim anlayışının yerleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **4.2.2.3. Duygusal Zekânın “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Gelişime Açıklık” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?**

Gelişime açıklık ya da deneyimlemeye açıklık şeklinde adlandırılan kişilik özellikleri boyutu bireyin kendine özgünlüğünü, değişime ve alışılmadık deneyimlere yönelimini, hem zihinsel hem duygusal anlamda kendini yetiştirme ve geliştirme

azim ve kararlılığında oluşunu, olaylara sanatsal bakış ve yaratıcı yaklaşım becerilerini kapsamaktadır. Gelişime açıklık özelliğine sahip okul yöneticilerinden okullarını diğerlerinden çok farklı başarı öykülerine taşıyacakları beklenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre genel ilişki ortalamaları açısından okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların değerlendirilmesi* alt boyutları kişilik özelliklerinin *gelişime açıklık* alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ancak okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının *duyguların kullanımı* alt boyut puanları kişilik özelliklerinin *gelişime açıklık* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır. *Duyguların kullanımı*, bireyin içsel ve dışsal, olumlu ya da olumsuz duyguları kontrol ederek kendisine ve çevresine pozitif enerji yayacak şekilde yeniden düzenlemesi, olgunlaşmış duygularını bireysel ve örgütsel performansı için kullanabilmesini kapsar. Yöneticinin sorunsuz iletişim kurabilmesi, ekiple çalışma ve etkili liderlik, çevresini ikna ve arabuluculuk gibi etkililik alanlarında duygulardan yararlanabilme becerisini ifade eder. Bu açıdan duygusal zekânın *duyguların kullanımı* alt boyutunun okul yöneticilerinin kişilik özellikleri *gelişime açıklık* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamaması okul yöneticilerinin yönetim performanslarının olumsuz yönde etkileneceği anlamına gelebilir.

Literatür tarandığında duygusal zekâ ile ilgili son yıllarda yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak yapılan her bir araştırmada farklı veri toplama araçları kullanıldığından bu araştırma sonuçlarının duygusal zekâ alt boyutları bakımından karşılaştırılması güçleşmektedir. Kuruşcu (2017) öğretmenlerin değerlemesiyle okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyi ile ilgili algılarının yüksek olduğu ve duygusal zekânın alt boyutlarının genel olarak örgütsel vatandaşlık davranışını yordadığı bulgularını elde etmiştir. Eriçok (2014) aynı veri toplama aracı (Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği) ile yaptığı analizde bu çalışmada elde ettiğimiz bulgulara benzer şekilde okul yöneticilerinin duygusal zekâları alt boyutları ile yönetsel yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulgulamıştır. Çakar ve Arbak (2004b) modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ üzerine yaptıkları çalışmada, yüksek duygusal zekâyâ sahip yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öne çıktığı sonucuna varılmıştır. Dönüşümcü lider, çalışanları ikna etmek ve onları harekete geçirmekle işe başlar ancak bireyleri ikna

ve harekete geçirme duyguların kullanımıyla mümkündür. Bu yönüyle Çakar ve Arbak'ın (2004b) bulguları ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

#### **4.2.2.4. Duygusal Zekânın “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Uyumluluk” Alt Boyutunu Anlamlı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?**

Kişilik özellikleri *uyumluluk* alt boyutu bireyin yardımsever, ılımlı, uysal, çevresine karşı dikkatli, kendine yetebilen, güvenilir, diğer insanlarla ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilen, açık sözlü, fedakâr, sevgi dolu bir yapıya sahip olmalarını ifade eder. Duygusal zekânın alt boyutlarının okul yöneticilerinin *uyumluluk* puanları üzerindeki etkisi incelendiğinde duygusal zekânın *duyguların değerlendirilmesi* alt boyutu anlamlı bir şekilde açıklarken *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ve duyguların kullanımı* alt boyutları kişilik özelliklerinin *uyumluluk* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamamaktadır.

Bu sonuca göre yöneticilerin duygusal zekâlarının *duyguların değerlendirilmesi* boyutu puan düzeyleri arttıkça *uyumluluk* özellikleri de artmaktadır. Bu sonucun okul ortamındaki karmaşık insan ilişkilerinin yürütülmesi ve geliştirilmesi bakımından pozitif yönde anlamlı katkıları olacağı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü *duyguların değerlendirilmesi* boyutu, bireyin hem kendi yaşamında hem örgütsel yaşamında ilk kez deneyimlemeyi düşündüğü alanlarda başarılı olacağını düşünmesi ve buna inanması, insanların yüz ifadelerinin, ses tonlarının ne anlam ifade ettiğini ve beden dilini doğru anlayabilmesi, duyguların değişme nedenlerini kavraması, duyguları kontrol etmekte zorlanmaması, bir sorunla karşılaştığında sabırlı olması ve hemen yılgınlığa düşüp pes etmemesi, ümitvar olması, samimi arkadaşlıklar kurabilmesi gibi becerileri temsil etmektedir. Bu yetkinlikler ile nitelikli kişilik özelliklerinin bir okul yöneticisinde bütünleşmesi okulda iş doyumunu, açık iklimi, örgütsel bağlılığı, kararlara katılımı, ortak vizyon geliştirilmesini ve okul etkililiğini sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tokmak, Yıldız ve Turgut, (2013) duygusal zekânın *duyguların değerlendirilmesi* alt boyutunun iş tatmini üzerindeki etkisini pozitif yönde ve anlamlı bulgulamıştır. Çarıkçı (2018) okul yöneticilerinin duygusal zekâ

yeterliklerini okul ortamında kullanmaları ile duygusal emek sunumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve bunun da çatışmayı çözme stratejilerinin olumlu ve yapıcı yönde tercih kullanmalarını sağladığı bulguları araştırmanın bulguları ile benzeşmektedir.

Duygusal zekânın iş tatmini, örgütsel bağlılık, okul performansı gibi örgütsel değişkenlerle olan ilişkisini açıklayan birçok araştırmanın ortaya koyduğu bulgular duygusal zekânın bireyler ve örgütler açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Yüksek duygusal zekâyâ sahip yöneticilerin duyguları algılama, duyguları kullanma, duyguları değerlendirme ve yönetme yetkinliğinde oldukları ve kişilik değişimi ve dönüşümlerini başarıyla gerçekleştirebildikleri düşünülmektedir (Wong ve Law, 2002). Duygusal zekası yüksek bireylerin hem kendi duygularını tanıyan ve yönetebilen hem başkalarının duygularını tanıyan ve yönetebilen kişilik özellikleri taşıdıkları ayrıca bu kişilerin empatik bakış açısına, sosyal ilişkilerde kendilerini ve başkalarını izleyebilme, değerlendirebilme becerilerine sahip olabilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır (Schutte vd., 1998). Uyumluluk boyutu yüksek olan yöneticilerin oku yönetimi alanında insanlarla iletişim ve ilişkilerinde daha içten ve daha başarılı oldukları söylenebilir.

#### **4.2.2.5. Duygusal Zekânın “İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi, Duyguların Kullanımı ve Duyguların Değerlendirilmesi” Alt Boyutları Kişilik Özelliklerinin “Sorumluluk” Alt Boyutunu Anlamalı Bir Şekilde Açıklamakta mıdır?**

Beş faktörlü kişilik özelliklerinin *sorumluluk* alt boyutu, bireyin olumsuz arzularını denetleyebilmesi, başarı odaklı olması, planlılığı ve iş güvenilirliği gibi özelliklerini yansıtır. Sorumluluk sahibi kişiler üstlendikleri görev ve sorumluluklarının bilinci içinde daha sabırlı ve güçlü bir irade ortaya koyarlar. Zel, (2011); Develioğlu ve Tekin, (2013) özerk görevler üstlenen bireylerin başarıları ile *sorumluluk* boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi* ve *duyguların değerlendirilmesi* alt boyutları kişilik özelliklerinin *sorumluluk* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklarken

duygusal zekânın *duyguların kullanımı* alt boyutunun kişilik özelliklerinin *sorumluluk* alt boyutunu anlamlı bir şekilde açıklamadığı görülmektedir. Yakut (2006) okul yöneticilerinin anlayış gösterme ve genel liderlik davranışları ile kişilik özellikleri *sorumluluk* alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler bulgulamıştır. Avcı (2014) okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile duygu yönetimi yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulgulamıştır. M. Şahin (2018) kişilik özelliklerinden *sorumluluk* boyutu yüksek olan okul yöneticilerinin daha az erteleme davranışı gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Yakut (2006), Avcı (2014) ve M. Şahin'in (2018) okul yöneticilerinin kişilik özellikleri alt boyutları ile ele aldıkları değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulguları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeyleri okuldaki insan kaynaklarının duygu ve düşüncelerini anlama, yorumlama ve onları yöneltme gibi insancıl yeterliklerinin önemli ölçüde belirleyicisi olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri üç noktaya; kendisine, diğerlerine ve örgüte odaklanma düzeylerini belirlemekte ve kişilik özelliklerini etkilemektedir.

#### **4.2.3. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Öz-Yeterlikleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Araştırmada okul yöneticilerinin öz-yeterlik puanları ile kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk* alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik inanç düzeyleri yüksek olan okul yöneticilerinin okul performanslarının da yüksek olduğu (McCullers ve Bozeman, 2010; akt: Gülpınar, 2018) bulgularına ulaşılan pek çok araştırma bulunmaktadır. Ata (2015) okul müdürlerinin öz-yeterlik inançlarının etkili okul liderliği düzeylerini anlamlı bir şekilde açıkladığı bulgusuna ulaşmıştır. Köybaşı (2016) çalışmasında okul yöneticilerinin girişimcilik düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Akın (2014) okul müdürlerinin öz-yeterlik puan düzeylerinin yüksek olduğu ve yüksek öz-yeterlik inançlarının *kendiliğinden işe başlama, proaktiflik ve ısrarcılık* boyutlarında inisiyatif almalarını sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Akın'ın bulguları

okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları puan düzeylerinin yüksek çıkması açısından araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Köybaşı (2016) okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu okul yöneticilerinin öz-yeterlik puan düzeylerinin mevcut çalışmamızda olduğu gibi “oldukça yüksek” çıktığı bulgularına ulaşmıştır. Ata (2015) öz-yeterlik düzeyleri ve tüm alt boyutlarına göre puan dağılımlarının analizinde yöneticilerin öz-yeterlik inanç düzeylerini çok yüksek algıladıkları bulgularına ulaşmıştır. Gülpınar (2018) okul yöneticilerinin algılarına göre öz-yeterlik ve alt boyut puanlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Okutan ve Kahveci (2012), Duran (2016), ayrıca Federici ve Skaalvik (2012), Lovell (2009) yapmış oldukları araştırmalarda okul yöneticilerinin öz-yeterlik puan düzeylerinin yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Araştırmacıların bulgularından hareketle yüksek öz-yeterliğin kişilik özelliklerinin niteliğine eşlik eden bir yetenek inancı olduğu yorumunu yapabiliriz. Yapılan pek çok araştırmanın okul yöneticilerinin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip oldukları yönündeki bulguları ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticisinin bir eyleme yönelmesini belirleyen öz-yeterlik inancı okulu etkili ve verimli yönetmesine, karar süreçlerini başarıyla yürütebilmesine, problem çözme, çatışma yönetme gibi pek çok alanda başarısına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan Türkiye’de yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek çıkması okullarımız açısından olumlu bir durumdur. Fakat araştırmaların büyük bir çoğunluğu okul yöneticilerinin kendi algılarına dayanılarak yapılmıştır. Bu açıdan sınırlılıklar içermektedir.

Bahar ve Kağan’ın (2018) öğretmen adaylarında öz-yeterlik algılarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri araştırmasının bulgularını okul yöneticileri açısından olmamakla beraber araştırmamızın bulgularıyla karşılaştırma yönüne gidilmiştir. Çünkü bu karşılaştırma aday öğretmenler ile okul yöneticilerinin aynı değişkenler üzerindeki algıları arasındaki ilişkiyi ve farklılaşmayı ortaya koyması açısından önemlidir. Bahar ve Kağan’ın çalışmasında aday öğretmen kişilik özellikleri ile öz-yeterlikleri arasında ilişki çalışmamızla benzeşen ve farklılaşan yönleri bulunmaktadır. Araştırmalarında öğretmen adaylarının *öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik* algısında, kişilik özelliklerinden *dışa dönüklük, gelişime açıklık ve sorumluluk boyutları* önemli yordayıcılar iken, *nevrotiklik/duygusal denge ve*



*uyumluluk/yumuşak başlılık* değişkenleri önemli yordayıcılar olarak bulunmamıştır. *gelişme açıklık ve sorumluluk* pozitif, *dışa dönüklük* ise negatif yordayıcılar şeklinde bulgulanmıştır.

*Dışa dönüklük ve gelişme açıklık* boyutlarının kişiliğin olumsuz içsel ve dışsal etkilere maruz kalma ihtimalini barındıran bir yanı da bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bu özelliklerini kullanırken nitelikli ilişki ve sorunsuz iletişim becerilerinden dikkatlice yararlanmalarını gerektirebilir. *Sorumluluk* boyutunun öz-yeterlik inançları ile yüksek ilişki içinde olması yöneticilerin okul performanslarının yüksek olacağına göstergesi olarak düşünülmektedir. Çünkü sorumluluk boyutu titizlik, sabırlı çalışma, öz-disiplin ve örgütsel sadakat gibi özellikler ile ilişkilidir.

#### **4.2.4. Okul Yöneticilerinin Kişilik özellikleri “Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyi” Değişkenleri Yönünden Anlamli Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmada elde edilen bulgular *cinsiyet* ve *öğrenim düzeyi* değişkenleri yönünden okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin anlamli bir şekilde farklılaşan alt boyutları olduğu gibi farklılaşmayan alt boyutlarının da bulunduğunu göstermektedir. Aşağıdaki maddelerde değişkenler açısından değerlendirmeler yapılmıştır.

##### **4.2.4.1. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyut Puanları “Cinsiyet” Değişkenine Göre Anlamli Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?**

Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge*, *dışa dönüklük*, *gelişme açıklık*, *uyumluluk* ve *sorumluluk* alt boyut puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamli bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına baktığımızda okul yöneticilerinin *cinsiyet* değişkenine göre *nevrotiklik/duygusal denge*, *uyumluluk* ve *sorumluluk* alt boyutları puan ortalamaları anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu boyutlarda kadın yöneticilerin puan ortalamaları erkek yöneticilerin puan ortalamalarından anlamli bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin diğer alt boyutları olan *dışa dönüklük* ve *gelişme açıklık* boyutlarında *cinsiyet* değişkenine göre anlamli bir farklılaşma gözlemlenmemektedir.

Benzer araştırmaları incelediğimizde *cinsiyet* değişkeni ile kişilik özellikleri alt boyut puanları arasında çok farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Koca (2016) kişilik özellikleri ölçeği alt boyut puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre aritmetik

ortalamaları arasındaki farklılığı kadın yöneticiler lehine bulgulamıştır ve bu farklılaşmanın *dışa dönüklük* ile *gelişime açıklık* boyutlarında kadın yöneticilerin lehine daha anlamlı olduğu yönündedir. Ercan (2014) okul yöneticilerinin kişilik özellikleri puanlarında aritmetik genel ortalama *cinsiyet* değişkenine göre bir farklılaşmanın görülmediğini ancak kadın yöneticilerin kişilik özelliklerinden *nevrotiklik*, *dışa dönüklük*, *sorumluluk* boyutları puan ortalamaları erkek yöneticilerin puan ortalamalarından yüksek iken, *uyumluluk*, *gelişime açıklık* boyutlarında erkek yöneticilerin puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulguları Koca'nın (2016) bulgularıyla örtüşmezken, Ercan'nın (2014) bulgularında kişilik özellikleri *nevrotiklik* ve *sorumluluk* alt boyutlarının kadınların lehine yüksek çıkması bu araştırmanın bulguları ile benzeşmemektedir.

Gökpınar (2018) *cinsiyet* değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyut puanlarında kadın erkek yöneticiler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Serttaş'ın (2015) araştırmasında okul yöneticilerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir. Gökpınar ve Serttaş'ın bulguları birbirini destekler durumdadır fakat görüldüğü üzere pekçok araştırmada yöneticilerin kişilik özellikleri alt boyut puanları *cinsiyet* değişkenine göre çeşitli şekillerde farklılaşmakta ve ortak bir bulguya çok nadir rastlanmaktadır. Bu sonucun nedenleri arasında başta farklı ölçeklerdeki madde ifadeleri olabileceği gibi yaşanan zamanın ve araştırma yapılan kentlerin kültürel dokusunun kadın ve erkek yöneticilere farklı yansımaları da olabilir. Ayrıca bir okul yöneticisi olan kadının aynı zamanda evde anne, eş ve ev kadınlığı gibi rollerinin çeşitliliğinin de bu araştırmalardaki farklılaşmanın nedenleri arasında sayılabilir.

#### **4.2.4.2. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyut Puanları Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?**

Elde edilen bulgular okul yöneticilerinin *öğrenim düzeyi* değişkenine göre kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge* ve *dışa dönüklük* alt boyutları puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu boyutlarda *öğrenim düzeyi* yüksek lisans ve doktora olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları

*öğrenim düzeyi* lisans olan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin diğer alt boyutları olan *gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk* boyutları puan ortalamalarında *öğrenim düzeyi* değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yöneticilerin *öğrenim düzeyi* arttıkça duygusal denge ve dışa dönüklük özellikleri de artmakta ve bu durum yöneticilerin duygularını daha rahat kontrol edebilme ve insan ilişkilerinde daha başarılı olma becerileri gösterebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde, Serttaş (2015) okul yöneticilerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin *öğrenim düzeyine* göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Gökpınar'ın (2018) araştırmasında *öğrenim düzeyi* değişkenine göre kişilik özellikleri alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Koca (2016) kişilik özelliklerinden *nevrotiklik, uyumluluk, sorumluluk* boyutlarının lisans mezunu yöneticilerde daha yüksek, *dışa dönüklük ve gelişime açıklık* boyutlarının ise yüksek lisans mezunu yöneticilerde daha yüksek çıktığı bulgularına ulaşmıştır. Koca'nın bulgularıyla mevcut çalışmanın bulguları kısmen paralellik göstermektedir.

Duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi* alt boyutlarının duygusal zekâ modellerine göre öz-farkındalık (*self-awareness*), sosyal farkındalık (*social awareness*), öz-yönetim (*self-management*), ilişki yönetimi (*relationship management*) gibi özellikleri kapsadığı göz önüne alındığında, duygusal zekânın alt boyutlarının kişilik özelliklerinin alt boyutları ile öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisi ve bu etkinin okul yöneticileri açısından önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Ayrıca öz-yeterlik inancı bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçimsel süreçleri kapsamakta, kişilik özellikleri ile anlamlı bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır.

İnsan ilişkilerinin, etkili iletişimin, güven ve huzurun son derece önemli olduğu okul ortamlarında okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin, duygusal zekâlarının ve öz-yeterliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul ortamının doğal sonucu olan sosyal etkileşim ve ilişki alanları göz önüne getirildiğinde başta okul yöneticilerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve gelişime açıklık* özelliklerinin yüksek düzeyde olmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü bir okulun başarı ya da başarısızlığını belirleyen en önemli etkenin okul yöneticisinin

liderlik özellikleriyle ilişkili olduğu birçok araştırmacının ortak kanısıdır (Bursalıoğlu, 1987; Balcı, 2000; Başaran, 2004; Buluç, 2009; N. Yıldırım, 2011; Terzi, 2011).

Düşük öz yeterlik sahibi ve duygusal istikrarsızlık özellikleri öne çıkan okul yöneticilerinin yönetim davranışlarında daha çok klasik yöntemlere başvurdukları, öğretmen ve öğrenciler üzerinde otoriteyi sağlamak ve okul içinde kontrolü ellerinde tutabilmek adına sert, tutucu bir yönetim anlayışı sergiledikleri söylenebilir (Aksüt, 1997; Baltacı, 2017).

Çağdaş okul yönetimi anlayışı, okul yöneticisini öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eden, onları motive eden ve değerlendiren bir sosyal süreç kapsamında değerlendirmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996; Genç, 2004). Öğretmenler görevlerini yaparken; bireysel eğilimlerine, yeterliklerine, örgütün içinden ve dışından gelen etkilere göre görevlerinin gerektirdiğinden bir hayli farklı iş ve eylemler de bulabilirler (Elma ve Demir, 2000). Bu davranışlar çoğu kez bilgi yetersizliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkabileceği gibi okullarda demokratik bir yönetim anlayışının egemen kılınmamasından da kaynaklanıyor olabilir (Başaran, 2000). Bu bağlamda okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz yeterlik inanç düzeylerinin eğitim öğretim sürecini ne şekilde etkiledikleri önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul yöneticilerini diğer kurum yöneticiliklerinden ayıran özellikleri eğitimcilik mesleğinin doğası ile alakalı olmakla beraber onların kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz-yeterlik inançlarıyla da alakalıdır. Okul yöneticilerinin pek çoğu kendini okula ait hisseder ve okulu aidiyet döngülerinin merkezine yerleştirir, görevlerini alelade, maaş karşılığı yaptıkları herhangi bir iş olarak görmezler, yaptıkları işin 'yüksek' bir boyutu olduğuna da inanırlar. Bütün bu olumlu ve iyi niyetli yaklaşımlarına rağmen, okul yöneticileri kişilik özelliklerinin ne durumda olduğu, nelerden etkilendiği, kimleri nasıl etkilediği, kişilikleri ile duygusal zekâ ve öz yeterlikleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı ve bu özelliklerin yönetim anlayışlarını ne şekilde etkileyebileceği hususunda herhangi bir bilgiye sahip olmayabilirler.

Etkili yönetim bilgi birikimi ve teknik beceriler gerektirdiği kadar, kişilerarası iletişim becerileri için duygusal zekâ becerileri ve öz yeterlik inancı da gerektirir.

Okul yöneticilerinin rehberlik, iletişim, mesleki yardım, çatışma yönetimi, denetim, değerlendirme, araştırma, inceleme ve soruşturma rollerini bir arada yürütmek zorunda kalmaları onları ciddi bir kişilik gelişimi ihtiyacı ile karşı karşıya bırakmaktadır (Demirci, 2002). Bu açıdan, lider kişilik özellikleri, duygusal zekâ ve öz yeterlik gibi kavramlarla ilgili hiçbir eğitim almamış okul yöneticilerinin kendi kişilik özelliklerini tanıma, geliştirme, duygusal zekâları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi çözümüme gibi alanlarda bilgi sahibi olmaları çağdaş okul yönetimi anlayışı açısından bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Okul ortamında hiçbir kimsenin, ulaştığı makam ve mevki ya da mertebe ne olursa olsun, ayrıcalıklı bir kişi olamayacağı gibi okulda hiçbir kimse ayrıcalıklı bir kişiliğe de sahip olamaz. Bu bakımdan kişiliğin ahlaki boyutunun diğer örgütsel yapılara göre okul örgütlerindeki önemi çok daha büyüktür. E. Yılmaz (2006) okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini adil, dürüst, duyarlı, sabırlı, doğru, güvenilir, merhametli, müşfik, sevgiye açık, cinsel tacizden uzak, dedikodudan hoşlanmayan, zerafet gibi değerlere sahip olması gerektiği şeklinde betimlemektedir.

Özsoy ve Yıldız kişilik kavramının işletmeler açısından önemi üzerine yaptıkları araştırmada *“çalışan ya da işgören adaylarının kişilik özelliklerinin değerlendirilmesinin işletmelere etkin eleman alımları, çalışanların daha verimli yönetilebilmesi, işletme içi insan ilişkilerinin iyileşmesi, müşteri ilişkilerinde ve memnuniyetinde iyileşme açısından önemli bir role sahip olduğu”* sonucuna varmışlardır (2013). Okul örgütü herhangi bir ticari işletmeden farklı olarak bünyesinde önemi ticari ürünle asla karşılaştırılmayacak olan insan unsurunu barındırmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin etik boyutu ayrı bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada kullandığımız Beş Faktörlü Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeğinde ve Duygusal Zekâ Ölçeğinde bireyin etik boyutunu ölçmeye çalışan az sayıda da olsa madde ifadelerinin yer almış olması dikkat çekmektedir.

Okul yönetim süreci doğru ve hızlı kararlar almayı gerektiren karmaşık bir yapıdadır. Her karmaşık olgunun da karmaşık nedenleri olduğu gibi karmaşık çözümleri vardır. Bu nedenle okul yönetimi yöneticinin hem kendi duygularının hem başkalarının duygularının farkında olmasını, özdenetim, motivasyon ve empatik yaklaşım becerisini, anlık duygusal değişimleri yönetebilmesini, engelleyici tutum-davranış ve duygular karşısında direnç gösterebilmesini, çatışma yönetimi becerisini,

etkin iletişim kurup sürdürebilmesini vb. yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Glickman, vd. 2004). Bu yeterlikler öğrenilebilir, geliştirilebilir sosyal ve psikolojik yeterliliklerdir. Duygusal zekânın kapsamında olan bu yeterlikler yardımıyla okul yöneticisi okul başarısını, bireyler arasında etkili iletişimi, iş doyumunu, öğrenme ve keşfetme azmini en üst düzeye çıkarabilir. Türkiye’de okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin, duygusal zekâ ve öz yeterlik düzeylerinin eğitim öğretim sürecini ne şekilde etkiledikleri önemli bir sorun olarak durmaktadır.

### 4.3. SONUÇ

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre;

Okul yöneticilerinin kendi değerlemelerine göre kişilik özellikleri ile duygusal zekâları ve özyeterlik inançlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgulanmıştır. Duygusal zekânın *iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi* alt boyutlarının okul yöneticilerinin kişilik özellikleri alt boyutları üzerinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz-yeterlik inancının, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, dışa dönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk* alt boyutları ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç okullarda duygusal zekâ eğitimi uygulamalarının öğrencilerden başlamak üzere programlara alınması gerektiğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz-yeterlik algılarındaki puan düzeylerinin yüksek olması okul yöneticilerimizin okul performansları için olumlu bir durumdur.

Okul yöneticilerinin *Cinsiyet* değişkenine göre kişilik özelliklerinin *nevrotiklik/duygusal denge, uyumluluk ve sorumluluk* alt boyutlarında kadın yöneticilerin puan ortalamaları erkek yöneticilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Türk kültüründe annenin duygularının yeri büyüktür. Duygularını kullanma maharetiyle anne bütün bir aileyi kuşatarak aile fertlerini birleştirdiği gibi gelecek nesilleri de etkileyici özelliğe sahiptir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, kadın yöneticilerin ev hanımlığı, annelik, eş, iyi komşuluk gibi rollerindeki ağır sorumlulukları nedeniyle daha dezavantajlı olmalarına rağmen erkek yöneticilere göre okul yöneticiliği görevlerinde duygusal denge, uyumluluk ve

sorumluluk gibi olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları sevindirici bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin *öğrenim düzeyi* değişkenine göre kişilik özelliklerinden *nevrotiklik/duygusal denge ve dışa dönüklük* alt boyutlarında öğrenim düzeyi yüksek lisans olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları öğrenim düzeyi lisans olan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Kişilik özellikleri alt boyut puanlarının *öğrenim düzeyi* değişkenine göre yüksek lisans yapan yöneticilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşması okul yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora eğitimi almalarının önemini ortaya koymaktadır.

Okul yöneticisinin eğitim ve öğretim etkinliklerini gerçek anlamda gözleme, gözlemlerde elde edilen bilgiyi analiz etme, nelerin yapılması ya da yapılmaması gerektiğini öğretmenlerle paylaşma, paydaşları ikna ederek kararlara katılımı sağlama sorumlulukları vardır. Bu görevleri yerine getirebilmesi için etkin toplantılar düzenlemesi ve bire bir görüşme süreçlerini başarıyla sürdürmesi gerekmektedir. Okuldaki tüm süreçler yöneticinin kişilik yapısından, duygusal zekâsından ve öz-yeterlik inancından doğrudan etkilenebilmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin kişilik özellikleri dışadönük, duygusal istikrarı yüksek, sorumlu, uyumlu, özdenetimi yüksek, gelişime açık nitelikler taşımalıdır. Bu bağlamda okul yöneticisi seçiminde adayların çok yönlü araştırılmasının teknik becerilerinden başka kişilik özellikleri, duygusal zekâları, öz-yeterlikleri gibi özellikleri üzerinde durulmasının ve eğitim stratejisi uzmanlarının okul yöneticilerinin seçiminde ve eğitiminde bu üç değişkenle ilgili olarak politika ve strateji geliştirmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### **4.4. ÖNERİLER**

Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin duygusal zekâları, öz-yeterlikleri ve kişilik özelliklerinin okul gelişimine, öğretmen performansına, öğrenci başarısına olumlu ya da olumsuz etkisi olduğu bilinmesine rağmen okul yöneticisi seçerken, bu özelliklere ne düzeyde sahip olduğunun araştırıldığına dair bir veriye rastlanmadığı gibi okul yöneticilerini göreve hazırlayan hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim verildiğine dair bir veriye de ulaşılamamıştır.

Eğitim sisteminin alt sistemi olan okullara yönetici seçiminde 2017 yılına kadar yönetici adaylarının kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz yeterlik inançlarına ilişkin herhangi bir araştırma yapılmadan oldukça basit ve tarafsızlığı tartışmalı sözlü sınav (mülakat) yöntemiyle görevlendirmeler yapıldığı bilinmektedir (MEB, 2017). Söz konusu yönetmelik 2018 yılında kısmen değiştirilerek yazılı sınav yöntemiyle ya da daha önceki yöneticilik görevlerini esas alarak görevlendirmeler yapılmasını sağlamaktadır (MEB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama/Görevlendirme Yönetmeliğinin sık sık değiştirilmesi zaten varolan soruna henüz zm retilenmemiş olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Sadece test usul bilişsel sınavla ve kısa süreli mülakatlarla yönetici atama sorununun zlemeyeceği ortadadır. Çünkü okul yöneticisinin, okul yönetim yaşantısındaki duygusal ve bilişsel gelişimi, motivasyon ve öz-yeterlik inancı, karar haklarına saygı ve kararlara herkesin etkin katılımını sağlama, etkili ve etik liderlik gibi becerileri bütün okulu ciddi anlamda etkileyebilmektedir. Diğer bir açıdan okul yöneticisinin kişilik özelliklerinin, duygusal zekâsının ve öz-yeterlik inancının doğrudan ya da dolaylı yansıdağı yönetim uygulamaları başarıya, mutluluğa, inceliğe, insan haysiyetine ve sağlığına aykırı bir şekilde gelişebilmekte, kurumsal açıdan ciddi bir stres kaynağı oluşturabilmektedir. Bu durum tüm paydaşlarda derin bir memnuniyetsizlik yaratarak motivasyon kaybına, iş doyumunun ve okul performansının olumsuz yönde etkilenmesine neden olacağı beklenen bir sonuçtur.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkararak mevcut okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle duygusal zekâ ve öz-yeterliklerinin geliştirilmesine dolayısıyla kişilik özelliklerine nitelik kazandırılmasına yönelik uygulamalı eğitim programları hazırlanmasının önemli olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almaları sağlanarak kişilik özellikleri, duygusal zekâ, öz-yeterlik ve liderlik gibi alanlarda kavramsal olarak daha yetkin hale gelmelerinin desteklenmesinin faydalı olacağı dşnlmektedir.

Bundan sonra yapılacak benzer araştırmalarda okul yöneticilerinin yalnız kendi algılarına dayanılarak elde edilen verileri değerlendirmekten başka görev yaptıkları okullarda gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin ve velilerin değerlemesiyle okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal zekâları ve öz-



yeterliklerinin incelenmesinin okullarda yönetim sorunlarının tesbitinde yol gösterici çözümler üretilmesi açısından önemli görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı çok daha geniş kapsamlı yeni araştırmalar yaptırarak okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri açısından incelenmesini sağlayabileceği ve bu inceleme sonuçlarına göre yönetici atamalarında yeni düzenlemelere gidilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.



## KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002), Duygusal zekâ ve liderlik, *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 12: 53-68.
- Acar Tekin, F. (2001), *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine Bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkalın, A. (1977). *Milli eğitim müdürlerinin teftiş görevleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağı yönetimi geliştirilmesi*. (1. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. (1. Baskı), İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Adler, A. (1994). *İnsan tabiatını tanıma*, (1. Basım), Çev: Dr. Ayda Yörükân, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (2002). *İşletme yönetimi*, İzmir: Barış Yayınları
- Akbar, A. (2012). The crucial role of leadership in organizations: A review of Literature, *International Journal of Independent Research and Studies*, 1 (4); 149-160.
- Akçakaya, M. (2003). Çatışma yönetimi ve örgüt verimliliğine etkisi, *İş Hukuku ve İktisad Dergisi* 7 (2): 10.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (Educational Administration: Theory and Practice)*, 20 (2): 125-149.
- Akıncı, A. (2005). *Kabala*. İstanbul; Dharma Yayınları.
- Aksüt, M. (1997). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: özel eğitim okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, A. M. (2001). Bir kamu kuruluşunun üst düzey yöneticilerinin iş stresi ve

- kişilik özellikleri, *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 56 (4): 25-42.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri, *Electronic Turkish Studies*, 9 (2); 89-105.
- Allport, G.W. (1937), *Personality: A psychological interpretation*. Henry Holt And Company, New York.
- Anand, R. (2010). Emotional Intelligence and Its Relationship with Leadership Practices, *International Journal of Buisness and Management*, 5 (2); 2010: 65-76.file:///C:/Users/windows/Desktop/61d11ee5d6c3af843.pdf, Erişim Tarihi: 13 Şubat 2019.
- Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factor and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 9 (4): 336-355.
- Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Armutlu, C. (2008). *Sembolik tüketim: Benlik imajı uyumu üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2001). *İş ve meslek ahlakı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, R., Mazan, İ. ve Aydın, E. (2013). Yönetimde değişen duygu zekâ ilişkisi ve yöneticilerin duygusal zeka düzeylerine ilişkin bir araştırma, *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (3), 2013: 99-116.
- Aslan, S. (2008). Kişilik, Huy ve Psikopatoloji, *Rewies, Cases and Hypotheses in Psychiatry RCHP*, Yıl: 2/ 1-2, 2008: 7-22.
- Aslan-Yılmaz, H. (2016). Benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar, *Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:48; 85.
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin özyeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Atak, H. (2013). On maddeli kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, *Nöropsikiyatri Arşivi*, Sayı: 50: 312-319
- Atay, K. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). No: 42649, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma çözümü stratejileri arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:31, 344-345.
- Avcı, N. (2014). *Okul müdürlerinin duygu yönetimi yeterliklerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi ve kişilik özellikleri ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*, Ankara: Personel Eğitim Merkezi, Yayın No: 4
- Aydoğan, A. G. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: polatlı örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel özyeterlik ile örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 193-210.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aytaç, S. (2001). Örgütsel davranış açısından kişiliğin önemi, *Endüstri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 2001: 3 (1).
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 2010: 119-136
- Bacanlı, H. ; İlhan, T. ve Aslan, S. (2009) Beş faktör kuramına dayalı kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 260-70.
- Bağcı, Z. (2014). Duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık ilişkisi, *Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 7 (2): 259-279.
- Bahar, H. H. ve Kağan, M. (2018). Öğretmen adaylarında öz-yeterlik algılarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3): 676-686.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme*. (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2018). Okul müdürünün etkililik faktörü, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Açık Erişim*, [acikarsiv.ankara.edu.tr](http://acikarsiv.ankara.edu.tr).
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleğe yönelik

- tutumları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2); 30-61
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma, *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2017, 3 (1); 56-80.
- Baltaş, Z. (2013). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık; duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*, 1-46. Cambridge University press. WWW.researchgate.net
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy The Exercise Of Control*. Newyork: W.H. Freeman and Company. BF637.S38B36.
- Baransel, A., Paksoy, M. ve Erkmen, T. (1995). Tepe yöneticilerinin kişilik özellikleri ve davranış biçimlerine ilişkin bir araştırma, *İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Dergisi*, 24 (1); 12-23, İstanbul.
- Bar-On, R. ve James, D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: The Theory And Practice Of Development, Evaluation, Eeducation, And Application--at Home, School, And In The Workplace*, U.K. John Wiley and Sons Ltd.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1); 13-25.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barzdil, P. and Slaski, M. (2003). Emotional intelligence: Fundamental competencies for enhanced service provision. *Managing Service Quality*, 13 (2); 97-104.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Bilim Kitap Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.
- Batool, B. F. (2013). Emotional Intelligence and Effective Leadership, *Journal of*

- Buisness Studies Quarterly*, 4 (3), 2013: 19-32.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. (14. Baskı), İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Bayram, A., Karaca, M. ve İnce, F. (2016). Kişiliğin çalışanların enerjisi üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *IV. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı*, 4-5 Kasım 2016, 83-89, Çukurova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Adana.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.
- Becerem, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekâmız*. İstanbul: Postiga Yayınları.
- Berens, L. V. and Nardi, D. (1999). *The (16) Sixteen Personality Types: Descriptions For Self-Discovery*, California: Telos Publications.
- Bilge, F. (1990). *Sporcuların psikolojik ihtiyaçları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boyatzis, R.E. (2009). "Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence", *Journal of Management Development*, vol. 28 (9): 749-750.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi*, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152): 71-86
- Burger, J. M. (2006) *Kişilik*. Çev: İnan Deniz ve Erguvan Sarıoğlu, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri: İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2): 669-674, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calhoun, K. J. (2004). *Superintendent change leadership strategies associated with*

- successful technology integration in public school districts*. Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne, Callifornia.
- Camus, A. (2009). *Başkaldıran insan*. Çev: Tahsin Yücel, İstanbul: Can Yayınları.
- Carney, M. P. (1999). *The human side of organizational change: Evolution, adaptation and emotional intelligence, a formula for success*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Widener University Faculty of Human Service professions. ABD.
- Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2007). *Duygusal Zekâ Yöneticisi*, İstanbul: Crea Yay.
- Cebeci, L. (1985). *Kur'ân'da şer problemi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cengiz, C. (1992). *Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi ve teftişin geliştirilmesi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Cenkci, T. (2013). *The influence of leader power and conflict handling styles on employee outcomes: A study on information technology professionals in Turkey*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cherniss, C. (1997). Teacher empowerment, consultation, and the creation of new programs in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (2); 135–152
- Consultancy.uk, (2016). <https://www.consultancy.uk/news/3372/female-leaders-outperform-men-in-social-and-soft-skills>, Erişim Tarihi: 18.02.2019
- Cooper, C. A., Golden, L. ve Socha, A. (2013). The Big Five Personality Factors and Mass Politics. *Journal of Applied Social Psychology*, 43 (1); 68-82.
- Cooper, J. N. (2018). The influence of emotional intelligence and personality traits on effective leadership. *Human Resource Development Theses and Dissertations. Paper 30*. <http://hdl.handle.net/10950/1165>, 02.02.2019
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Putnam Inc.
- Cooper, R. K. and Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ - yönetimde ve organizasyonda duygusal zekâ*. Çev: Zelal B. Ayman ve Banu Sancar, İstanbul: Sistem Yayınları
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Çev: T. Ergene, Ankara: Mentis Yayınları.

- Costa, P.T., McCrae, R.R. and Dye, D.A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness; A revision of the neo personality inventory. *Journal of Personality and Individual Differences*. 12 (9): 887-898.
- Cömert, M. ve Dönmez, B. (2018). Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları, *E-Uluslararası Eğitim F Araştırmaları Dergisi*, 9 (2): 1-18.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları* (22. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İçimizdeki çocuk*. (38. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004a). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2): 83-98
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004b). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3): 23-48. İzmir.
- Çapri, B. ve Demiröz, Z. (2016). Duygusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolü, *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3): 1037-1048.
- Çarıkçı, E. (2018). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile duygusal emek ve çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki ( Bilecik İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çarıkçı, İ., Kanten, S. ve P.(2010). Kişilik, duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11).
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. (3. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çeliköz, N. ve Şeker, S. N. (2016). Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT): Geçerlik güvenilirlik çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 14: 118-132.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çetin, N.G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5): 110-131.



- Çetinkaya, T. (2017). *Duygusal zekâ yeteneğinin ilk ve ortaokul yöneticilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2 (3); 130-148. [Dergipark.gov.tr/download/article-file/286815](http://Dergipark.gov.tr/download/article-file/286815)
- Demirci, Y. (2002). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm stratejileri (İstanbul İli örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirdiş, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Şanlıurfa örneği)*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Develioğlu, K. ve Tekin, Ö. A. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve yabancılaşma arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2); 15-30.
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1); 231-252, Adana.
- Doksat, M.K., Gönen, B., Beşkardeş, F. (2004). Harry Stack Sullivan: Bir yalnız adam. *Yeni Symposium* 42 (3): 126-130. İstanbul.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin yeterlilikleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29: 27-45, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak gelişmek uzlaşmak*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1994). *Etkin yöneticilik*. (2. Baskı), Çev: A. Özden ve N. Tunalı, İstanbul: Eti Kitapları.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlilikleriyle ilişkisi (Amasya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Elma, C. ve Demir, K. (2000). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve*

- sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engler, B. (2009). *Personality Theories* (8. Baskı). USA Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Ercan, G. (2014). *İlkokul ve oratokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl: 2005, Sayı:11, Erzurum.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No: 242.
- Erdoğan, İ. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon; çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. (5. Baskı) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ergin, D. (2008). *Okul yönetiminde duygusal zekâ ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ericson, E.H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*, Çev: Bedirhan Üstün ve Vedat Şar, Ankara: Toplum Yayınları.
- Eriçok, B. (2014). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Nevşehir ili örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Erkuş, A. ve Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çalışanların Çatışma ve Yönetim Tarzlarına Etkisi: Savunma Sanayinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (2); 216.
- Eroğlu, B. (2012). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Ersever, H. Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim*

- grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve yönetim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. (3. Baskı), İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Kitabevi.
- Eysenck, H.J. ve Wilson, G. (2000). *Kişiliğinizi tanıyın*. (4. Baskı), Çev: Erol Erduran, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Federici, R.A. (2013). Principals' Self-Efficacy: Relations With Job Autonomy, JobSatisfaction, And Contextual Constraints. *European Journal Of psychology Of Education*, 28 (1); 73-86.
- Federici, R. A. and Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy and work engagement: Asesing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Soscial Psychology Educational*, 14 (4); 576-599.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri*. Çev: Ş. Alpagut, İstanbul: Payel Yayınları.
- Fromm, E. (1999). *Özgürlükten kaçış*. (6. Baskı), Çev: Selçuk Budak, Ankara: Öteki Yayınları.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven, sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. Çev: Ahmet Buğdaycı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları,
- Geçtan, E. (1980). Erich Fromm ve insancıl psikoloji. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13 (1); 128.
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gerçek, A. ve Balaban, Ö. (2018). Genele öz-yeterlik ve çatışma yönetim tarzı ilişkisi: Özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: Özel Sayı / Special Issue Eylül/September 2018/pp. 116-127 <http://dx.doi.org/10.11611/yead.444002>. 04.02.2019.
- Girgin, B. (2007). *Beş Faktör Kişilik Modelinin işyerinde duygusal tacize (mobbing)*

- etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. and Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision and instructional leadership: a development approach* (9<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Goertzel, B. (2006). *The Hidden Pattern: A Patternist Philosophy of Mind*. Florida: Brown Walker Press.
- Goleman, D. (1998), *Duygusal zeka neden IQ' dan daha önemlidir*. Çev. Banu Seçkin Yüksel, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2013a). *İş başında duygusal zekâ*, Çev: D. Balkara, H. Deniztekin ve F. Deniztekin, (11. Baskı), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2013b). The Focused Leader, *Harvard Business Review*, 2013:1-11 file:///C:/Users/windows%207/Desktop/The%20focused%20leader%20GOL EMAN.pdf, Erişim Tarihi: 13 Şubat 2019.
- Gökpınar, İ. (2018). *Eğitim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş stres düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Grace, G.(2000). "Research and the challenges of contemporary school leadership: the contribution of critical scholarship", *British Journal of Educational*.
- Güler, B.A. (2001). Yerel yönetimlerde reform sorunu. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 2001, 10/3 Temmuz.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülpınar, A. (2018). *Okul yöneticilerinin öz-yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gümüş, E. ve Bellibaş, M. Ş. (2015). Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da okul müdürlerinin genel profili ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32): 158-179

- Gümüş Bilim, H. G. (2018). *Yöneticilerin Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zekâları ile Çatışma Yönetim Stillerini Kullanımları Arasındaki Etkileşime Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları, *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Güz 2001, 28: 531-548.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi-Journal of Theoretical Educational Science*, 5 (2); 237-253.
- Güneş, E. (2016). *Duygusal zekâ ve liderlik üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, N. (2016). *Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin performansa etkisi: Yerel yönetimlerde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2); 174-190.
- Gürsoy, A. (2014). *Yenilik yönetiminde yöneticilerin duygusal zekâ yeteneklerinin Rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986). Instructional leadership in effective schools. (*Eric Document Reproduction Service*). [http://www.eric.ed.gov/\(ED309-535\)](http://www.eric.ed.gov/(ED309-535)).
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruhbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hazar, Ç. M. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri. *Selçuk Üniversitesi Akademik İletişim Dergisi*, 4(2): 133.
- Heslin, P. A. and Latham, G.P. (2004). The effect of upward feedback on managerial

- behavior. *Applied Psychology: An International Review*, 53 (1): 23–37.
- Hogan, R. (1996). Personality measurement and employment decisions. *American Psychologist*, 469.
- İsfahani, R. (2012). *Müfredat: Kur'an kavramları sözlüğü*, Çev: Abdulkaki Güneş ve Mehmet Yolcu, (3. Baskı), İstanbul: Çıra Basın Yayın.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 206-211.
- İbn-i Haldun, ( 1988), *Mukaddime*, Çev: Süleyman Uludağ, İstanbul: Dergâh Yay.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul Yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E.E. (2016). *Kişilik kuramları*. (12. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory And Practice)*, 19 (2); 275-294.
- İşçi, M. (1999). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliklerine etkisi, *Journal of Higher Education and Science/ Yükseköğretim Bilim Dergisi*, 2 (3); 193-200.
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kandaz, U. (2018). *Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Karabatak, S. (2015). *Okul yöneticisi yetiştirmede web tabanlı problem temelli öğrenmenin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karabulutlu, Y. E., Yılmaz, S., Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zeka

- düzeyleleri ile problem çözmeye becerileri arasındaki ilişki, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2); 75-80.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* Sayı:16, s.440-465.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl 2, Sayı 2, Bahar 1996.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 1-14.
- Karakoçan, E. (2018). *Duygusal zekânın çalışan performansı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başakşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Kartopu, S. (2015). *Özyeterlilik Kimlik Duygusu ve Dindarlık Eğitimi*, Gümüşhane Üniversitesi Yayınları-27, Gümüşhane.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayalar, F. (2012). *Okul müdürleri ile müdür yardımcıları ile eğitim denetmenlerinin bazı değişkenlere göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri (erzincan ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 150, 11-22.
- Kazancıoğlu, Ş. C. (2018). *Eğitim kurumu yöneticilerinin kişilik özelliklerinin benimsedikleri liderlik tarzları üzerindeki rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Kentsu, J. (2007). *Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin örgütsel etik üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesken, J. (2002). Yönetim bilimi insan gücü sermayesini tanıdı, ya insan gücünün en önemli sermayesini, *10. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi Bildirisi Kitabı*, 23-25 Mayıs 2002, Ankara.
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kocatepe Üniversitesi, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1): 20-32, Afyon.
- Kılıç, S. (1991). *Fıtratın dirilişi*. İstanbul: Nehir Yayınları.
- Koca, E. (2016). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, R. ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2: 91-107.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. (10. Baskı), İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Educational Administration: Theory and Practice*, 46: 199-226.
- Köknel, Ö. (1986). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (17. Baskı), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Köybaşı, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algularının analizi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuruşcu, M. (2017). *Yöneticinin duygusal zekâsı ve liderlik tarzının çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ve*



- kişilik özelliklerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).  
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lee, W.S. (2005). *Encyclopedia Of School Psychology*, Sage Publication. University of Kansas.
- Leonard, H.S. (1997). The Many Faces of Character. *Consulting Psychology journal: Practice & Research*, 49 (4): 235-245.
- Locke, E. A. and Latham, G.P. (1990). The effects, of proximal and distal goals on performance on a moderately complex task, *Journal of Organizational Behavior*, 20: 421-429.
- Lombardo, T. (2006). Thinking ahead: the value of future consciousness. *The Futurist*, 40 (1): 45-50.
- Lovell, C. W. (2009). *An investigation of school principals' sense of efficacy and indicators of school effectiveness.* (Unpublished doctoral dissertation).  
University of Missouri. Columbia, Columbia.
- Mayer, J. D. and P. Salovey (1995), Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings”, *Applied and Preventive Psychology*, 4: 197-208.
- Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Mayer, J. D., D. R. Caruso and P. Salovey (2000), Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27: 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R and P. Salovey (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications, *Psychological Inquiry*, 15 (3): 197-215.
- Mayer, J., D., Salovey, P. and Caruso, D, R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 63 (6): 503-517.
- McClure, L. (1993). Personality variables in management development interventions. *Journal of Management Development*, 12 (3): 41.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitive theory to leadership. *Journal of leadership Studies*, 8: 22-23.
- McCrae, R. R. and John, O. P. (1992). An introduction to five factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60: 176-215.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). Milli Eğitim Bakanlığı, 1739 Sayılı Milli

- Eğitim Temel Kanunu.
- MEB, (2017). Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği.
- MEB, (2018). Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği.
- MEB, (2019). Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete, 12 Ocak 2019.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Mestry, R. and Grobler, B. R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *International Studies in Educational Administration*, 32 (3).
- Moberg, P. J. (2001). Linking conflict strategy to the five factor model: Theoretical and empirical foundations. *The International Journal of Conflict Management*, 12 (1), 47-68.
- Modassir, A. and Singh, T. (2008). Relationship of Emotional Intelligence ith Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior, *International Journal of Leadership Studies*, 4 (1), 2008: 3-21.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. Çev: Hüsnu Arıcı, Işık Savaşır, Olcay İmamoğlu, Ankara: Hacettep Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morsünbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Düşünen Adam, The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27: 316-322.
- Nemiş- Işık, A. ve Derinbay, D. (2015). Turkish version of the principals' sense of efficacy scale: Validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 1-16.
- Nemiş-Işık, A. ve Gümüş, E. (2016). Yönetici özyeterliliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (1): 419-434.
- Nettelbeck, H. ve Wilson, C. (2005). İntelligence and IQ: What teachers should know. *Educational Psychology*. 25 (6): 609-630.
- Oğuz, Y. (2007). *Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri*

- ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler.*  
(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okutan, E. (2011). *Kişilik özelliklerinin tükenmişliğe etkisi: Örnek bir olay incelemesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 27-42.
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm.* (5. Baskı), Ankara: İmge Kitapevi.
- Özdemir, S. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* (2. Baskı), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, M. (2003). *Anatomi ve fizyoloji.* Ankara: Feryal Matbaası.
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel davranış.* Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:1804, Eskişehir.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel davranış.* Eskişehir: Elam A.Ş. Matbaa Tesisleri.
- Özkaya, M. (2003). Mesleklerinde tanınmış yüz Türk kadınının kişilik ve liderlik özellikleri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 86-138.
- Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: bir literatür taraması, *İşletme Bilimi Dergisi*, 1 (2), s.2-12.
- Pamukoğlu, E. (2004). *Duygusal zekânın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self- efficacy,* <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>, Erişim Tarihi: 2 Şubat 2019.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2002). *Yönetim becerileri.* (2. Baskı), Ankara: Yargı Yay.
- Petrides, K. V. and Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425- 448.
- Pryor, A. (2002). *The Practice And Experience Of Inner Jihad (Effort or Striving) İn*

- Contemporary Islamic Sufism*. Unpublished Doctorate Thesis, California Institute of Integral Studies, California.
- Ramchunder, Y. (2012) *The role of emotional intelligence and self-efficacy as attributes of leadership effectiveness*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University Of South Africa.
- Recepoğlu, E. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 144, Yıl: 2012: 149-165.
- Reed, T.G. (2005). *Elementary Principale Emotional İntelligence, Leadership Behaviour And Openness: An Exploratory Study*, Doctoral dissertation, The Ohio State University, U.S.A
- Sartre, J. P. (2016). *Varoluşçuluk*. Çev: Asım Bezirci, İstanbul: Say Yayınları.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Say, M. (2005). *Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. and Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, vol. 25(2), 167-177.
- Schulte, M.J., Ree, M. J. and Caretta, T.R. (2004). Emotional intelligence: not much more than g and personality. *Personality and individual Differences* 37: 1060
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (1. Baskı), Ankara: Anı Yayınları
- Sergiovanni, T. J. (2015). *Ahlaki liderlik*. Çev: S. Kıranlı Güngör, İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sergiovanni, T.j. and R.j. Starratt (1988). *Süpervision: Humain Perspectives*, McGraw Hill Book Company, Newyork.

- Serttaş, Ö. (2015). *Okul yöneticilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevi, E. S. (2009). *Psikobiyolojik kişilik modeli ve beş faktör kişilik kuramı: mizaç ve karakter envanteri (TCI) ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Simanoitz, V. and Pearce, P. (2003). *Personality Development*. Berkshire, UK, Open University Press, London.
- Smith, M. A. and Canger, J. M. (2004). Effects of Supervisor “Big Five” Personality on Subordinate Attitudes, *Journal Of Business And Psychology*, 18 (4), 465-481. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOBU.0000028447.00089.12>  
Erişim Tarihi: 14 Şubat, 2019.
- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve Beş Faktör Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*. 13 (42), 17-312.
- Somer, O. , Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri’nin geliştirilmesi: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 21-33.
- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Baltimore: Warwick and York Inc.
- Sternberg, R.J. (1999). Successful Intelligence: Finding A Balance. *Trends in Cognitive Sciences*. 1999, 3(11):436-442.
- Strang, K. (2003). *Achieving organizational learning across projects*. Paper presented at PMI® Global Congress 2003—North America, Baltimore, MD. Newtown Square, PA: Project Management Institute.
- Sudak, M. K. ve Zehir, C. (2013). Kişilik tipleri, duygusal zekâ, iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11 (22), s. 141-165.
- Şahin, M. (2018). *Okul yöneticilerinde genel erteleme davranışının*

- mükemmelliyetçilik düzeyleri ve kişilik özellikleri ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Şahin, R. (2012). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve çalışanların davranışlarına bakış açısına göre yönetim stillerinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şayir, G. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şener, S. (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin müdürlük yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, H. (1997). *Din psikolojisi.* İstanbul: Esra Yayınları.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış.* (7. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar.* (3. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu, G. ( 2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zeka ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21 (4), 325-337 21 (4)
- Tatlıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, Yıl:7, 17, s. 939-971.
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymur, İ. ve Türkçapan, M. H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirilmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*; 4(2):154-177.
- Türk Dil Kurumu, (TDK, 2018). <http://www.tdk.gov.tr> 07.04.2018
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlilikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının*

- İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Terman, L. M. (1921). Intelligence and its measurement: A Symposium II. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 123-133.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sisteminde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, July 2011, 1(1).
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya. Duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Yay.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tınar, M. Y. (1999) Çalışma yaşamı ve kişilik, *Mercek Dergisi, MESS*, 90-98.
- Tınaz, P. (2000). *Organizasyonlarda etkili öğrenme*. İstanbul: Mess Matbaası.
- Taşğıl, A. (2018) TDV İslam Ansiklopedisi, Kamus Tercümesi, III, 720.
- Tokmak, İ., Yıldız, E. ve Turgut, H. (2013). Duygusal zekânın vatandaşlık davranışına etkisi: İş tatmininin aracılık rolü, *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), Haziran 2013.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu-hümanist psikolojik danışma kuramlarının ayırt edici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education - 2012, volume 1 issue 3*
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160.
- Tschannen-Moran, M. and Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy: assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Tufan, Ö. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin kişilik özellikleri ile benimsedikleri örgüt kültürünün temel sayıtları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim*

- dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuna, Y. (2008). *Örgütsel iletişim sürecinde yöneticilerin duygusal zekâ yeterlikleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, S., Açıklan, A. ve Şişman, M. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uras, B. M. ve Kaya, T. (2010). Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 83-91.
- Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri, *M.Ü, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37: 172-188.
- Uylas, S. D. (2017). *Okul yöneticilerinin sosyal- duygusal eğitim liderliği ve algı yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Üngüren, E. (2011). *Psikobiyolojik kişilik kuramı ekseninde yöneticilerin kişilik özellikleri, karar verme stilleri ve örgütsel sonuçlara yansımaları.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Vries, M. K. (2007). *Liderliğin gizemi.* Çev: Zülfü Dicleli, İstanbul: MESS Yayınları
- Vural, E. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü*



- algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, (Kartal ilçe örneği).*  
(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wechsler, D. (1944). *The Measurement Of adult Intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*, Çev: Nurettin Süleymangil, İstanbul: MSN Yayıncılık.
- Woolfolk, A. , Rosoff, B. and Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 135-148.
- Wong, C. and Law, K.S. (2002). The effects of leader and aollower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study, *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274.
- Yakut, Ö. (2006). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Küçükçekmece Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, İ., Şeker, M. ve Bayram, A. (2014). Yöneticilerin kişilik özellikleri ve duygusal zekâları ile yönetim bilişim sistemleri kullanımları arasındaki etkileşimin tespitine yönelik bir araştırma, *International Journal of Economic and Administrative Studies*, Yıl:7, Sayı:13, 2014: 76-92
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yavuz, K. (1997). *Çocukta dini duygu ve düşüncenin gelişmesi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yavuz, M. (2015). *Öğrenme liderliği*. (1. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylacı, G.Ö. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yazgan, İ. B. ve Yerlikaya, E.E. (2016). *Kişilik kuramları*. (12. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 196–211.
- Yeni, Z. (2015). *Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile duygusal emek arasındaki ilişkinin*

- belirlenmesine yönelik bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.*
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 25, s.139-146, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme- öğretim)*. Ankara: Pegem yayınları
- Yıldırım, B.I. (2014). *Çalışanların beş faktör kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Alanya'daki beş yıldızlı oteller üzerine bir uygulama. (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.*
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik, denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.*
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/ The Journal Of International Educational Science*, Yıl:2 Sayı: 5, 2015: 113-130
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin görevlerine ilişkin yaşadıkları sorunları çözme öyküleri ışığında denge rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 55-80.
- Yıldırım, Y. (2015). Tüketici davranışları bağlamında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin yeniden incelenmesi ve gösterişçi tüketim. *International Journal Of Social Science*, 40, p. 403-428.
- Yıldız, M. ve Dilmaç, B. (2012). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 122-124.
- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), s. 295-310.
- Yılmaz, E. (2002). *Milli Eğitim bakanlığı'nın bir biriminde, toplam kalite*

- yönetiminin özünü oluşturan etik değerlerin algılanmasına yönelik bir durum çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, G. ve Fer, S. (2003). Çok yönlü zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri ve başarıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 235-245
- Yürür, S. (2009). ‘Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma, *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10/1: 23-42.
- Yorgancıoğlu, O. M. (2012). *Beşikten mezara eğitim*. Gazimağusa: Okman Printing.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlilik algularının incelenmesi (İstanbul Sultanbeyli ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zel, U. (2002). İş arenasında kadın yöneticilerin algılaması ve ‘kraliçe arı sendromu’. *Amme İdaresi Dergisi*, 35 (2), s. 39-48
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

## EKLER:

### EK-1: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın Okul Yöneticisi,  
Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ile ilgili bazı değişkenler arasındaki ilişkinin analiz edilmesidir. Aşağıda farklı formatlarda hazırlanmış üç ayrı ölçek bulacaksınız. Yapacağımız bu bilimsel araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, ölçekleri sizin samimi ve tam olarak cevaplamanıza bağlıdır. Bu çalışmada işbirliğiniz ve ayrılmış olduğunuz zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Mustafa ARICI

[mustafaarici42@gmail.com](mailto:mustafaarici42@gmail.com)

#### KİŞİSEL BİLGİLER

**Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( ) Erkek  
**Göreviniz:** ( ) Müdür ( ) Müd. Yard.  
**Öğrenim Düzeyiniz:** ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ve Üstü  
**Branşınız:**.....  
**Toplam Öğretmen Sayınız:** .....

## EK-2: BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıda bireyleri tanımak için kullanılan sıfat çiftleri verilmektedir. Sizden istenen, her bir sıfat çiftini okuyarak size uygunluk derecesine karar vermenizdir. Her sıfat çifti için bir tek daireyi doldurunuz. Doğru cevap yoktur, size uygun cevap vardır. Bunu dikkate alarak cevaplamaya çalışınız. Cevaplarınızı aşağıdaki örneklere göre belirtiniz.

	Çok uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Ne uygun, ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	
İçedönük	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dışadönük
İçedönük	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Dışadönük
İçedönük	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Dışadönük

Bu örneklerde,

1. Örnek kişi kendini oldukça içedönük olarak görmektedir,
2. Örnek ise kişi kendini çok dışadönük olarak görmektedir,
3. Örnek ise kişi bu boyutlarda kararsızdır veya her iki sıfatı da kendine uzak veya yakın görmektedir, anlamına gelmektedir.

		Çok uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Ne uygun, ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	
1	Sakin								Sinirli
2	Yalnızlığı tercih eden								Sosyal (topluluğu seven)
3	Düzensiz								Düzenli
4	Sabırlı								Sabırsız
5	Silik								Atak
6	Hayal gücü zayıf								Hayal gücü kuvvetli
7	(Başkalarına) kayıtsız								Yardımsız
8	Sorumsuz								Sorumluluk sahibi
9	Dargörümlü								Geniş görüşlü
10	Rekabetçi								İşbirliği yapan

11	Tutarlı								Tutarsız
12	Alışılmış								Yenilikçi
13	Dikkatsiz								Dikkatli
14	İyimser								Karamsar
15	Meraksız								Meraklı
16	Asi								Uysal, yumuşak başlı
17	Gayretsiz								Gayretli
18	Huzurlu								Huzursuz
19	Arka planda kalan								Öne çıkan
20	Acımasız								Merhametli
21	Hazırlıksız								Hazırlıklı
22	Dikkat çekmeyen								Baskın, belirgin
23	İlgileri dar								İlgileri geniş
24	Bencil								Fedakâr (diğergam)
25	Disiplinsiz								Disiplinli
26	Etkisiz								Etkili
27	Donuk								Coşkulu
	PUANLAMA	1	2	3	4	5	6	7	

(Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği 1, 4, 11, 14, 18. maddeler *Nevrotiklik/Duyusal Denge* boyutunu ilgilendiren ve ters yönlü maddelerdir.)

### EK-3: SCHUTTE DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini içtenlikle seçerek işaretleyiniz.	5- Kes. Katılıyorum	4- Katılıyorum	3- Fikrim Yok	2- Katılmıyorum	1- Kesinlikle Katılmıyorum
1. Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2. Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3. Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4. Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlere.					
6. Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7. Yaşamımdaki bazı olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8. Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9. Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10. Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11. Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12. Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13. Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14. Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15. Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16. Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17. Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18. Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19. Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20. Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21. Ruh halim iyiyken sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22. İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23. Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24. Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25. Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26. Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27. Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28. İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29. Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30. İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					

31. Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32. Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33. Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34. Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35. Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36. Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37. İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38. İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39. Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40. İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41. Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

Duygusal Zekâ Ölçeğindeki Ters Yönlü Maddeler: 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41'dir.

Duygusal Zekâ Alt Boyutlarına Göre Ters Yönlü Maddelerin Dağılımı:

- 1- İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi: 2, 7, 12, 15, 18, 21, 29, 30, 33, 35, 37, 38
- 2- Duyguların Kullanımı: 4, 9, 10, 23, 26, 34
- 3- Duyguların Değerlendirilmesi: 6, 8, 17, 22, 28, 31, 36, 39, 40, 41



#### EK-4: YÖNETİCİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

**Bir eğitim yöneticisi olarak, aşağıda ifade edilen durumları ne ölçüde yapabilirsiniz?**

1-2 .....3-4 ..... 5-6.....7-8..... 9

**HİÇ** **ÇOKAZ** **BİRÖLÇÜDE** **EPEY** **OLDUKÇA ÇOK**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Okulunuzda öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak									
2 Okulunuzda paylaşılan bir vizyon oluşturmak için bireyleri Heveslendirmek									
3 İş için gerekli olan zamanı yönetmek									
4 Okulunuzdaki değişimi yönetmek									
5 Öğrenciler arasında okul ruhunu desteklemek									
6 Okulunuzda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak									
7 Öğrencilerin ülke genelinde yapılan sınavlardaki başarısını arttırmak									
8 Okulunuzun medyada olumlu bir imaj oluşturmasını sağlamak									
9 Öğretmenleri motive etmek									
10. Okulunuzda toplumsal değerleri teşvik etmek									
11. Kendi günlük programınızı düzenlemek									
12. Bu maddeyi üç olarak işaretleyiniz									
13. Okulunuzu yönetmek için gerekli stratejik planı şekillendirmek									
14. Okulunuzdaki öğrencilerin disiplinlerini etkili bir biçimde idare etmek									
15. Öğrenciler arasında kabul edilebilir davranışları desteklemek									
16. İş için gerekli evrakları idare etmek									
17. Okul personeli arasında etik davranışları teşvik etmek									
18. İş stresi ile başa çıkabilme									
19. İşin farklı gereklilikleri arasında hangisine öncelik vereceğinize karar vermek									

## **EK-5: ÖLÇEK KULLANIM VE İLGİLİ MAKAM İZİNLERİ**

Sayın Mustafa ARICI,

Öncelikle tez çalışmanızda başarılar dilerim. Çalışmanızda "Yönetici Öz-Yeterlik Ölçeğini" kullanabilirsiniz. Ekte size ölçek maddelerini gönderiyorum. Size gönderdiğim formda 19 madde var, 12. madde "Bu maddeyi üç olarak işaretleyiniz" ölçek dışında bir madde. Biz bu maddeyi çalışmayı yaparken ölçeğin okunarak doldurulduğundan emin olmak amacıyla koymuştuk.

Çalışmanız sürecinde ölçek ile ilgili herhangi bir sorunuz olursa yardımcı olmaya çalışırım.

İyi günler dilerim.

02.04.2018

Yard. Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK

Sayın Mustafa ARICI,

Ekte Hasan Hoca'ya ait olan orijinal ölçeği yolluyorum. Son sayfadaki boyutlarda kırmızıyla belirttiğim maddeler toplamda 27 madde bizim indirdiğimiz son haline ait olan maddelerdir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) Ölçeğini kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

03.04.2018

Nilüfer Şeker SIR

Sayın Mustafa ARICI,

Türkçe'ye uyarlamasını yaptığımız 41 maddelik Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğini tez çalışmanızda kullanmanızda hiç bir sakınca yok, kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

03.04.2018

Doç. Dr. Serdar TOK



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.30244  
Konu : Araştırma İzni (Mustafa ARICI)

04/05/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19/04/2018 tarihli ve 71052239-300-E.27238 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa ARICI' nın "Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Zekaları ve Öz Yeterlikleri Açısından İncelenmesi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 27.04.2018 tarih ve E.8502335 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK  
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)

Adres: Nişantaşı Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. No:12 Kat 18 Selçuklu/KONYA Gül Hümeyra ARSLAN Telefon: 0332 221 06 00  
Faks: 0332 236 21 85 Elektronik Ağ: <http://www.konya.edu.tr> 0332 221 06 08

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir. Evrak teyidi <https://ebyssorgu.konya.edu.tr> adresinden **D9KG-T5M1-8RAT** kodu ile yapılabilir.



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.8502335  
Konu: Araştırma İzni (Mustafa ARICI)

27.04.2018

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24/04/2018 tarihli ve 48178250-300-E.5775 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mustafa ARICI'nın "Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Zekâları ve Öz Yeterlikleri Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram, Selçuklu, ilçelerindeki bulunan resmi ve özel eğitim kurumlarında görevli yöneticilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRİSOY  
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:  
1-Sıfatlara Dayalı Kişilik Özellikleri Ölçeği (2 Sayfa)  
2-Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (1 Sayfa)  
3-Öz Yeterlik Ölçeği (1 Sayfa)


Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.  
30 Nisan 2018

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No:4 Karatay/KONYA  
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Ali Naci İŞİK VHKİ  
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d7ad-349c-3290-a322-aa69 kodu ile teyit edilebilir.

**EK-6: ÖZGEÇMİŞ YAZISI****ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı:	Mustafa ARICI	İmza:	
Doğum Yeri:	ÇUMRA		
Doğum Tarihi:	08.04.1962		
Medeni Durumu:	EVLİ		

**ÖĞRENİM DURUMU**

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İ.O.		ÇUMRA	1972
Ortaöğretim	Çumra İ.H.O		ÇUMRA	1977
Lise	Çumra İ.H.L		ÇUMRA	1981
Lisans	Selçuk Üni.	Batı Dilleri ve Ed.	KONYA	1987
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üni.	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	KONYA	2019
Becerileri:	Şiir, Tiyatro, Yüzme, Futbol			
İlgi Alanları:	Tiyatro, Yüzme, Gazete Köşe Yazarlığı			
İş Deneyimi:	Tiyatro Yazarlığı, Okul Yöneticiliği			
Aldığı Ödüller:	MEB Ödülleri			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Mustafa KOCA (MERAM İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRÜ) Ahmet SORGUN (MİLLETVEKİLİ) Prof. Dr. Ercan YILMAZ (NECMETTİN ERBAKAN ÜNV.)			
Tel:	05056407186			
Adres	Akşemsettin mah. Gürcistan sok. No: 3/16 Selçuklu/KONYA			

