



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN SIFATLARA DAYALI  
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖZ-YETERLİKLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EDA TUNA**

**İSTANBUL, 2023**



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN SIFATLARA DAYALI  
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖZ-YETERLİKLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EDA TUNA  
(200511010)**

**Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Nihan Turhan**

**İSTANBUL, 2023**

**..... KODLU TEZ ONAY SAFYASI KONULACAK**

## **ETİK BİLDİRİM**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Eda Tuna

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans süreci ve tez aşamasında yanımda olan, desteğini esirgemeyen ve eğitimime katkı sunan herkese teşekkürü bir borç bilirim.

İlk olarak bilgi ve birikimiyle bana sabırla ve hoşgörüyüyle yol gösteren, yanımda olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nihan TURHAN'a sonsuz teşekkür ederim. Tez aşamasında yönlendirimleri ve tecrübesiyle tezimin oluşmasında büyük pay sahibi olan Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya değerli katkıları için çok teşekkür ederim.

Beni emekle büyütüp yetiştiren, bana iyiyi ve doğruyu öğreten, 2015 yılında kaybettiğim canım annem Mükerrerem ARABACI'ya ve 2014 yılında vefat eden canım babam Kadir ARABACI'ya çok teşekkür ederim. Süreç içinde manevi desteğini benden esirgemeyen değerli yeğenim Dilara AYAŐ'a çok teşekkür ederim.

Son olarak en özel teşekkürümü tezimin başından sonuna kadar her aşamasında yanımda olan desteğini hiç esirgemeyen, canım eşim Dr. Süha TUNA'ya ediyorum.

Eda Tuna

*Oğlum Kutalp'e*

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN SIFATLARA DAYALI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Eda Tuna

## ÖZET

Okul yöneticilerinin, yetenekleri ve imkanları onları farklı kılar. Sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ve öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı Okul yöneticilerinin sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin düzeyinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi nicel olup, ilişkisel tarama deseni kullanılarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda araştırma grubu İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 63 resmi okulda 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapan toplam 160 müdür ve müdür yardımcısından oluşturmuştur. Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Yönetici Öz-yeterlik ölçeği (Negiş-Işık ve Derinbay, 2015) ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Testidir (Bacanlı vd., 2009) kullanılmıştır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi beş adet boyuttan oluşmuş olup, bu boyutlar sırasıyla; Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluktur. Bu araştırmada kullanılan testler Pearson korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon ve çoklu regresyon analizleridir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi boyutları kullanılarak yönetici öz-yeterlik düzeyinin belirlenmesi için gerçekleştirilen çok değişkenli regresyon analizi sonuçlarına göre boyutlar öz-yeterlik düzeyindeki değişimin %35'ini yordamaktadır Bu boyutlar ile görev kademesi kategorik değişkeni bir araya gelerek yönetici öz-yeterlik düzeyindeki varyansın %37'sini yordamaktadır Ek olarak, bu boyutlar ile yaş kategorik değişkeni bir araya gelerek yönetici öz-yeterlik düzeyindeki varyansın %37'sini yordamaktadır.

**Anahtar kelimeler;** yönetici öz-yeterliği, sıfatlara dayalı kişilik testi, okul yöneticileri.

# EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' SELF EFFICACIES AND ADJECTIVE BASED PERSONALITY TRAITS

**Eda Tuna**

## ABSTRACT

School administrators are distinguished by their abilities and opportunities. The problem statement of this thesis revolves around a significant relationship between adjective-based personality traits and the self-efficacy of school principals. This research aims to investigate the level of the relationship between adjective-based personality traits and the self-efficacy of school administrators. This study employed a quantitative methodology and was developed using a relational survey design. In this context, the research group consists of 160 principals and vice principals who served during the 2021-2022 academic year in 63 public schools affiliated with the Ministry of National Education in the Avcılar district of Istanbul. The data collection instruments employed in this study were the Administrator Self-Efficacy Scale (Negiş-Işık & Derinbay, 2015) and the Adjective-Based Personality Test (Bacanlı et al., 2009). The Adjective-Based Personality Test consists of five dimensions, namely Emotional Instability, Extraversion, Openness to Experience, Agreeableness, and Conscientiousness. The tests utilized in this study included Pearson correlation analysis, simple linear regression, and multiple regression analyses. According to the results of the multiple regression analysis conducted to determine the level of administrator self-efficacy using the dimensions of the Adjective-Based Personality Test, these dimensions predicted 35% of the variance in self-efficacy levels. Combining these dimensions with the job-level categorical variable predicted 37% of the variance in administrator self-efficacy levels. Additionally, combining these dimensions with the age categorical variable predicted 37% of the variance in administrator self-efficacy.

**Keywords;** principals' self-efficacy, adjective-based personality test, school principals



## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vi
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
SEMBOLLER VE KISALTMALAR.....	x
TABLO LİSTESİ .....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ .....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	8
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	8
1.1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI .....	8
1.2. ÖZ-YETERLİK.....	9
1.2.1. Öz-yeterliğin Okul Yönetimindeki Yeri ve Literatür Araştırması..	14
1.2.2. Öz-Yeterliğin Okul Yöneticiliği Açısından Önemi.....	20
1.3. KİŞİLİK.....	22
1.3.1. Kişilik Özellikleri.....	23
1.3.2. Beş Faktör Kişilik Kuramı .....	25
1.3.2.1. Duygusal Dengesizlik .....	26
1.3.2.2. Dışadönüklük .....	27
1.3.2.3. Deneyime Açıklık.....	28
1.3.2.4. Yumuşak Başlılık.....	29
1.3.2.5. Sorumluluk.....	30
1.3.3. Neden Beş Boyut? .....	31
1.3.4. BFKK'nın Kullanıldığı Bazı Alanlar .....	31
1.3.5. Kişiliği Etkileyen Faktörler .....	32
1.3.5.1. Kalıtımsal Etki.....	33
1.3.5.2. Çevresel Etki .....	33
1.3.6. Kişiliğin Eğitim Yönetimindeki Yeri Ve Literatür Araştırması.....	34
İKİNCİ BÖLÜM .....	37
2. YÖNTEM.....	37
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	37

2.2. ARAŞTIRMA GRUBU .....	37
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38
2.4. UÇ DEĞERLERİN BELİRLENMESİ .....	39
2.5. ÖZ-YETERLİK VE SDKT DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ VE NORMALLİK TESTİ .....	40
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>43</b>
<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>43</b>
3.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SDKT BOYUTLARI İLE YÖNETİCİLİK ÖZ- YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....	43
3.2. YÖNETİCİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYİNİN SDKT BOYUT DEĞİŞKENLERİ ARACILIĞIYLA YORDANMASI .....	45
3.3. YÖNETİCİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYİNİN SDKT BOYUTLARI, OKUL YÖNETİCİLERİNİN YAŞ VE GÖREV KADEMESİ DEĞİŞKENLERİ ARACILIĞIYLA YORDANMASI .....	51
<b>SONUÇLAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>54</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>62</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>79</b>

## SEMBOLLER VE KISALTMALAR

$\mu$	: Araştırma verisinin ortalaması
$\sigma$	: Standart sapma
$p$	: Anlamlılık değeri
$t$	: Güven istatistiği
$r$	: Pearson korelasyon katsayısı
$R^2$	: Karar verme katsayısı
<b>SÖK</b>	: Sosyal Öğrenme Kuramı
<b>BFKK</b>	: Beş Faktör Kişilik Kuramı
<b>SDKT</b>	: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi
<b>KS</b>	: Kolmogorov-Smirnov
<b>T.C.</b>	: Türkiye Cumhuriyeti
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ÖSYM</b>	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

## TABLO LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 2.1 :</b> Demografik değişkenlere ait sayı ve yüzde dağılım verisi.....	<b>53</b>
<b>Tablo 2.2 :</b> SDKT Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	<b>56</b>
<b>Tablo 2.3 :</b> Öz-yeterlik Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri...	<b>57</b>
<b>Tablo 3.1 :</b> Öz-yeterlik düzeyi ve Duygusal Dengesizlik özelliği için doğrusal regresyon bulguları .....	<b>62</b>
<b>Tablo 3.2 :</b> Öz-yeterlik düzeyi ve Dışadönüklük özelliği için doğrusal regresyon bulguları .....	<b>63</b>
<b>Tablo 3.3 :</b> Öz-yeterlik düzeyi ve Deneyime Açıklık özelliği için doğrusal regresyon bulguları .....	<b>64</b>
<b>Tablo 3.4 :</b> Öz-yeterlik düzeyi ve Yumuşak Başlılık özelliği için doğrusal regresyon bulguları.....	<b>64</b>
<b>Tablo 3.5 :</b> Öz-yeterlik düzeyi ve Sorumluluk özelliği için doğrusal regresyon bulguları .....	<b>65</b>
<b>Tablo 3.6 :</b> Öz-yeterlik düzeyi ve SDKT boyutları için gerçekleştirilen doğrusal regresyon bulguları .....	<b>66</b>
<b>Tablo 3.7 :</b> Öz-yeterlik düzeyi, SDKT boyutları ve Yaş kategorik değişkeni için gerçekleştirilen doğrusal regresyon bulguları .....	<b>68</b>
<b>Tablo 3.8 :</b> Öz-yeterlik düzeyi, SDKT boyutları ve Görev Kademesi kategorik değişkeni için gerçekleştirilen doğrusal regresyon bulguları .....	<b>69</b>

## ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

<b>Şekil 2.1</b> : SDKT değişkenine ilişkin histogram grafiği .....	<b>57</b>
<b>Şekil 2.2</b> : Öz-yeterlik düzeyi değişkenine ilişkin histogram grafiği.....	<b>58</b>
<b>Şekil 3.1</b> : SDKT boyutları ile öz-yeterlik düzeyi değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi.....	<b>60</b>

## GİRİŞ

Eğitim yönetiminin kuramsal temelleri 1950’li yıllara dayanmaktadır. 1950’li yıllarda eğitim yönetimi pozitivist, modernist ve rasyonel-ampirik bakış açılarına sahiptir (elik, 1997). 1960’lı yıllarda, eğitim yönetimi alanı kurumsallaşmaya eğilim göstermiş, karar verme, kaynak sağlama ve sosyal sorunları çözme gibi konular önemsenmiştir. 1970’li yıllarda ise karar verme, motivasyon, ğrenci başarısı ve çatışma yönetimi gibi konular ön plana çıkmıştır. 1980’li yıllarda örgütsel kültür ve yönetici inançları gibi konular önemsenirken, 1990’lı yıllar alan, gündelik sorunlara çözüm arayan araştırma ihtiyacını karşılamaya çalışmıştır. 2000’li yıllardan günümüze gelindiğinde ise etik sorunlar, öznellik ve kriz yönetiminin etkin kullanımını gibi konular üzerine durulmuştur (Karaferye, 2022; Sarı ve Sarı, 2020).

z-yeterlik kavramının ortaya ıkışı Bandura (1986) tarafından geliştirilen sosyal-bilişsel kurama ve bu kuramın temel yapıtaşlarından biri olan karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayanmaktadır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, kişisel faktörler, içinde bulunulan evre ve kişinin sergilediği davranışlar ile karşılıklı olarak birbirini etkileyerek, bireyin bir sonraki davranışını belirler. Buna göre; davranış çevreyi, evre ise davranışı değiştirebilir. Ayrıca evre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir. z-yeterlik, karşılıklı belirleyicilik ilkesinin işleyişinde anahtar role sahip kişisel faktörlerdendir (Pajares ve Usher, 2008). z-yeterlik düzeyi ortama, koşullara, görevin çeşidi ve zorluk derecesine ve kişinin konuya hkimiyet düzeyine göre farklılıklar gösterir (Bandura 1997; Zimmerman, 2000). Ancak, kuvvetli bir öz-yeterlik inancı geliştikten sonra zaman zaman görülen başarısızlıklar kişinin öz-yeterliğinde önemli bir etkiye yol açmaz (Schunk ve Pajares, 2005). Bireyler, çevreden topladıkları bilgiler işığında öz-yeterliklerine ilişkin kuramlar geliştirirler. Bu kuramlar zamanla kalıcı hale gelir ve bireyin kendisini başarılı veya başarısız olarak algılamasına neden olur (Paris ve Newman, 1990). Uzun yıllardır öz-yeterlik üzerine araştırmalar yapılmakla birlikte halen öz-yeterlik kavramı diğer bazı kavramlarla karıştırılmakta, farklılıklar tam

olarak algılanamadığından geliştirilen ölçeklerde sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öz-yeterlik kavramının benzer diğer kavramlardan farklılıklarının ortaya konması gerekmektedir. Özellikle eğitim örgütlerinde yönetici pozisyona sahip bireylerin öz-yeterlik düzeyleri ve diğer bazı değişkenler yöneticilik düzeylerini belirlemede önemli bir role sahiptir. Bu diğer değişkenlerden en önemlisi ise kişiliktir.

Kişilik, kelime olarak Latince “persona” kelimesinden gelmektedir. “Persona” Roma Tiyatro oyuncularının kullandıkları maskeye verilen addır. Bu maske ile insanların kişilik özellikleri tasvir ediliyordu (Sarıtış, 1997). Kişilik hayatın her alanında insan ilişkilerini, hayat yönelimlerini, giydiği kıyafetten konuşma tarzına kadar belirleyen bir faktördür. Kişiliğin tanımlanması, insanların tanımlanması, insanlara yön verebilmek ve topluma değer katılması açısından oldukça önemlidir (Karaman, Doğan ve Çoban, 2010). Kişilik özellikleri insanları değerlendirmek için önemli bir etkene sahiptir. Kişilik ve okul yöneticileri arasında da önemli bir ilişki mevcuttur. Yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip, akıllı, çok yönlü kişilik özelliklerine sahip, özgüvenli, sorumluluk sahibi, insan ilişkilerini yönetebilen ve öz-yeterliği yüksek kişiler olması beklenmektedir (Arıcı, 2019). Günümüzde ayrıca, okul yöneticilerinin her türlü kriz karşısında soğukkanlı davranması ve krizleri doğru yönetip çözmeleri beklenmektedir (Çelikten ve Özbaş, 2014). Yapılan çeşitli çalışmalar kişilik kavramının eğitim ile ilgili birçok etkenle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Komarraju vd., 2009; Martin ve Dowson, 2009; Poropat, 2009; Trautwein ve Lüdtke, 2008). Kişilik, yaşama sevinci, sosyal ilişkiler, akademik başarı ve öz-düzenleme becerileri gibi birçok kavram üzerinde etkilidir. Dolayısıyla kişilik, okul yöneticilerini, onların kişilik özellikleri liderlik tarzlarını, karar vermedeki süreçlerini, öğretmenleri motive etmeleri ve okuldaki her türlü süreci etkilemektedir (Sarıtış, 1997). Bu bağlamda, yönetici adaylarının yönetici öz-yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunu saptamak için kişilik özelliklerini değerlendirmek, ilgili yönetici pozisyonuna doğru bireyi atamak adına büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin öz-yeterlik algıları ile ilişkisi incelenmiştir.

### **Problem Durumu:**

Okul yöneticisinin görevi geleneksel olarak bürokratik ve yönetsel sorumluluklar şeklinde iki ana bölümle belirtilmiştir. Bu sorumluluklar; okul ekonomisi, okul olanakları, öğretim programları ve kişisel sorumluluklar gibi görev tanımlarını beraberinde getirmiştir (Hallinger vd. 2018). Ancak eskiden bürokratik yönetici veya başöğretmen işlevleriyle sınırlı olan görev, artık yeni, çok daha büyük ve beklentinin yüksek olduğu bir dizi rol tarafından tanımlanmaktadır. Son yıllarda okul yöneticilerinin sorumlulukları klasik anlayıştan daha farklı bir anlayış kazanmıştır. Bu anlayışın içinde öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak, okul için çeşitli amaç ve vizyonlar geliştirmek, öğrenciler ve öğretmenler için teşvik edici bir öğrenme ve öğretme ortamı geliştirmek vardır (Aksu, 2010; Koçer ve Bostancı, 2021). Bu bağlamda okul yöneticiliğinde insan kaynakları yönetiminin öneminden söz edilebilir. Doğru insan kaynakları yönetimi ise; okul içindeki tüm unsurların okula olan katkılarını arttırarak, okul ile ilgili tüm olguların bütünleşmesini hedef edinerek, örgütsel bütünleşmeyi, çalışanların katılımını, esnekliği ve verimliliği arttırmaya yönelik yaklaşımı ifade eder (Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Başarılı örgüt yönetimlerinin ortak özellikleri farklı kişilik ve davranışları benimsemeleri ve bu farklılıkları uygun şekilde yorumlayıp kullanmalarıdır (Robinson vd., 1991).

Hallinger ve Hack (1998), yöneticilerin liderlik davranışları ve okul verimliliği ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Okul yöneticilerinin okul ve sınıf koşullarını iyileştirmede ve öğretmenlerin başarılarında büyük etkisi mevcuttur. Bu etki öğretmenlerin bağlılık ve motivasyon düzeyleri, çalışma koşulları ve güç dağılımlarıyla ortaya çıkar (Bouchamma vd. 2014).

Bireylerin çeşitli durumlarla ilgili tutumları birbirinden farklılık gösterir. Bu farklılık bireysel ayrılıklar olarak ifade edilir. Bireysel ayrılıklar ise literatürde kişilik kavramı etrafında toplanır (Özkalp ve Kırel, 2001). Okul yöneticilerinin de her biri farklı kişilik özelliklerine sahiptir. Gurr vd. (2005) okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin büyük çoğunluğunun öğrencilerin verimliliğini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu yüzden kişilik, okul yöneticilerinin davranışlarını ve öz-yeterlik becerilerini etkileyen önemli etkenlerden birisidir. Bu sebeple, eğitimin çeşitli kademelerindeki okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin incelenmesi oldukça



önemlidir. Bu incelemenin gerekliliği, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin pedagojik ilkelerdeki rolleri ile yönetsel, eğitimsel, insan ilişkileri, mesleki, idari ve kişisel ilişkilerinden kaynaklanmaktadır (Ali vd., 2011).

Türkiye’de eğitim tüm dünyada olduğu gibi günden güne gelişmektedir. Ancak bütün bu gelişmelere rağmen ülkemizde bir okul yöneticisinden öğretmenlikten farklı özellikler beklenmemiştir. Bu durum eğitim mevzuatında belirtilmiş ve okul yöneticiliği öğretmenlik mesleğinin görevlerinden biri olarak ifade edilmiştir (MEB, 1973).

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Yönetmeliği’ne göre okul yöneticileri üst düzey yöneticiler tarafından öğretmenler arasından seçilir. Müdür olarak atanabilmek için, öğretmenlerin öncesinde okullarda idarecilik yapmış olmaları ya da MEB birimlerinde idari pozisyonlarda çalışmış olmaları beklenmektedir. Ayrıca yönetmelikte belirtilen diğer kriterlerle birlikte Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Başkanlığınca yapılan çoktan seçmeli sınav ve sözlü değerlendirme sınavı T.C.’ne bağlı resmi okullarda okul yöneticisi olabilme temel kriterlerindedir. *Resmi Gazete* 31386 (5 Şubat 2021). Bu değerlendirmenin sonucunda yeni seçilen okul yöneticileri, puanlarına ve okul tercihlerine göre dört yıl süreyle eğitim kurumlarına yönetici olarak atanmaktadırlar. *Resmi Gazete* 31386 (5 Şubat 2021).

MEB’na bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçerken yapılan çeşitli sınavlar ve diğer tüm kriterlerin yanında, okul yönetici adaylarının ve hali hazırda görevde bulunan okul yöneticilerinin kişilik ve öz-yeterlik seviyelerine bakılması ve göreve getirilen okul yöneticilerinin çıkan sonuçlara göre seçilmesi, okul verimlilik düzeylerinin öğretmenler, öğrenciler ve okul örgütüne bağlı tüm değişkenler açısından artma ihtimalini yükseltebilir. Eğitim kurumlarında, okul yöneticisinin öz-yeterlik algısı, örgütü (okulu) hedeflerine uygun olarak yönetebilmek için olması gereken beceri, donanım, davranış ve tutumların tümüdür. Bununla beraber öz-yeterlik algısı liderlik potansiyeli bulundurma, bu potansiyelin bilincine sahip olmanın yanında örgütü amaçlarına ve koşullarına uygun bir düzende yönetme biçimi olarak da tanımlamaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Lewis ve Jones (2019) ise, okul müdürlerinin öz-yeterliliğini, öğrenenlerin ve öğretenlerin yüksek performans

göstermesi için onlara yönelik liderlik davranışı sergileme becerilerinin bilincinde olma hali şeklinde olarak ifade etmektedir. Buna paralel olarak okul yöneticileri adına öz-yeterlik, okulun dengesini ve sosyal yapısını meydana getiren örgüt bünyesindeki bireylere rehberlik edici görevlerinin bilincinde olma durumu şeklinde tanımlamaktadır (Gsybers, 2001). Öz-yeterlik algısı bir diğer çalışmada çeşitli yöntem ve metotlar uygulayarak örgütü etkin olarak yönetebilme bilincinde olma hali (Baltacı, 2017) şeklinde de açıklanmaktadır.

Bandura, bir bireyin öz-yeterliğinin, düşüncelerini, duygusal davranışlarını, karşılaştığı zorluklar karşısındaki davranış biçimini dolayısıyla kişiliğini etkilediğini belirtmiştir (Bandura, 1986). Eğitim sisteminin temel taşlarından olan okul yöneticilerine olan bakış açısı geçmişten günümüze kadar geçen zamanda çeşitli farklılıklara uğramıştır. Artık okul yöneticilerinin davranış biçimleri, yansıttıkları kişilik özellikleri, yönetim şekilleri ve karar süreçleri okuldaki öğretmenleri, öğrencileri ve velileri etkilemektedir (Akbaşlı ve Diş, 2019). Okuldaki sistemin doğru ilerlemesi için, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin branş, yaş ve görev kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermemesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **Problem Cümlesi:**

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin sıfatlara dayalı kişilik özellikleri boyutları ve öz-yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu sayede okul yöneticilerinin sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ile öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin yönü ve büyüklüğü hakkında bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın problemiyle ilişkili farklı alt problemler de aşağıda sunulmuştur:

Okul yöneticilerinin SDKT boyutları ile yöneticilik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkide anlamlı bir ilişki var mıdır?

SDKT boyutları okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerini belirlemede anlamlı bir yordayıcı mıdır?

SDKT Özellikleri boyutları ile yaş ve görev kademesi okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyinin belirlenmesinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

### **Araştırmanın Önemi:**

Okul ortamının huzurlu ve verimli bir biçimde organize edilmiş olması, gerek öğretmen gerekse de öğrencilerin başarı ve etkinliğinin artmasında önemli bir yere sahiptir. Okullardaki organizasyonun, okul içerisindeki bireylerin yararına ve etkinliğinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilmesi okul yöneticilerinin görevidir. Öz-yeterliği yüksek okul yöneticilerinin ilgili organizasyonları etkin biçimde planlayabilmesi ve uygulayabilmesi kaçınılmazdır. Bu sebeple yönetici öz-yeterliği yüksek bireylerin okullarda yönetici olarak seçilmesi büyük önem arz etmektedir. Kişilik, insan davranışlarının önemli bir belirleyicisidir (Digman ve Takemoto Chock, 1981). Kişiliğin, insanların ilişkilerini, iş tercihlerini, kısaca tüm hayatını etkileyen bir faktör olduğu söylenmektedir. Bu sebeple, kişiliği tanımlamak, bireyleri tanımak, onlara rehberlik edebilmek ve de onlardan en yüksek verimi alabilmek adına önemlidir (Karaman, Doğan ve Çoban, 2010). Bireyler kişilik özellikleri bağlamında değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, yönetici adaylarının yönetici öz-yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunu saptamak için kişilik özelliklerini değerlendirmek, ilgili yönetici pozisyonuna doğru bireyi atamak adına büyük önem arz etmektedir. Buna göre okul yöneticisi seçimlerinde araştırma bulgularının önemli bir veri sağlayacağı düşünülebilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları:**

Bu çalışmadaki nicel veriler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Avcılar ilçesinde MEB'na bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan 160 okul yöneticisine uygulanan veri toplama aracı kapsamında edinilmiştir.

Araştırma kapsamında veri toplamak için SDKT (Bacanlı vd., 2009) ve Yönetici Öz-yeterlik Ölçeği (Negiş Işık ve Derinbay, 2015) kullanılmıştır. İlgili test ve ölçekteki tüm sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Çalışma sonuçlarında elde edilen kişilik özellikleri ve yönetici öz-yeterlik düzeyi arasındaki yordanabilirliğin ilgili test ve ölçek kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir.

### **Araştırmanın Varsayımları:**

Uygulanan ölçeklerde okul yöneticilerinin yöneltlen sorulara içten ve önyargısız yanıtlar verdiği düşünülmektedir.

**Tanımlar:**

Öz-yeterlik: Öz-yeterlik, kişinin başarıya ulaşmak için duyduğu istek, zorluklar ile başa çıkabilme becerisi ve gücüdür (Bandura, 1997).

Kişilik: Bireyin iç dünyasını, davranış ve tutumlarını anlamak için kullanılan bir kavramdır. Kişilik, bireyin doğumundan itibaren genetik özellikler ve çevresel etkilerle şekillenen niteliklerin toplamıdır (McCrae ve Costa, 1997).

Beş faktör kişilik kuramı: Kişilik özelliklerini tanımlayabilmek için duygusal dengesizlik, dışadönüklük, açıklık, uyumluluk ve dışadönüklük boyutlardan yararlanan kuramdır (McCrae ve Costa, 1987).

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 1.1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI

Öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramı içinde Bandura'nın (1977) öz-yeterliğin rolünü tanımladığı, teorileştirdiği ve desteklediği bir makale ile ortaya çıkan bir kavramdır (Schunk ve DiBenedetto, 2020). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre kişinin algıladığı öz-yeterlik, kişiye her türlü olay karşısında motivasyon ve kendini yönetme konusunda bilişsel destek sağlar.

Bandura'nın geliştirmiş olduğu sosyal öğrenme kuramına göre insanlar kendi çevrelerinde gelişen olaylara sadece seyirci kalmakla yetinmezler. İnsanlar kendi çevrelerini ve kendi kaderlerini şekillendirme yeteneğine sahip benzersiz yaratıklardır. İnsanlar bu şekillendirmeyi yaparken duyuşsal, motor ve çeşitli beyin fonksiyonlarından yararlanırlar (Bandura, 1999).

İnsan belleği sadece tepki göstermekle sınırlı olmamakla birlikte üretken, yaratıcı, özünü yansıtıcı ve proaktiftir. İnsanlar kendi kararlarını kendileri verme yetilerine sahiplerdir (Brown vd., 2005). Onlar değişen durumlara uyum sağlayacak şekilde gelecekteki eylem biçimleri hakkında plan yaparlar, olası sonuçları değerlendirirler, seçenekleri stratejik olarak organize ederler, ayrıca kendi davranışlarının sonuçlarına dayalı olarak düşüncelerinin yeterli olup olmadığını değerlendirip ihtiyaç duyulan her türlü değişikliği gerçekleştirirler (Bandura, 1993).

Sosyal Öğrenme Kuramını (SÖK) genel hatlarıyla açıklamak için gözlem ve model alma kavramlarından bahsetmek gerekir. Bandura (1993), bireylerin doğrudan öğrenmeye gerek duymadan, gözlem yoluyla öğrenmenin mümkün olduğunu açıklamıştır (Bahar, 2019). Bu yöntemle başkaları tarafından sergilenen çeşitli davranışlar gözlemlenerek ya da model alınarak öğrenilir. Öğrenmenin etkinliği, kişinin gözlemlendiği davranışı ne derece model alabildiği ile ilgilidir. Gözlemlenen modelin davranışın bitiminde elde ettiği ceza ya da ödül, gözlemlenen modelin davranışı uygulama kararını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Yeşilyaprak,

2023). Bu sebeple SÖK'nda gözlemlemek ve gözlemlenen davranıştan elde edilen sonuç öğrenme açısından çok önemlidir.

Öz-yeterlik inançları, insanların hedeflere ulaşmak için büyük çaba harcadıkları, zorluklar karşısında ısrar ettikleri, karşılaştıkları geçici aksiliklere karşı toparlandıkları ve hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde bir miktar kontrol uyguladıkları eylemleri mümkün kılan düşünce kalıplarını ve duyguları etkiler (Bandura, 1997; Maddux ve Kleiman, 2012). SÖK, yeterlik beklentilerinden farklı olan ikinci bir beklenti türü olan sonuç beklentisini önerir. Yeterlik beklentisi, bireyin belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli eylemleri düzenleyebileceğine olan inancı iken, sonuç beklentisi, bireyin bu görevi beklenen yeterlik düzeyinde gerçekleştirmenin olası sonuçlarına ilişkin tahminidir (Bandura, 1986). Bandura, bir davranışın gerçekleşip gerçekleşmeme olasılığını, gözlenen ya da model alınan davranışın çeşitli ödül ya da ceza gibi sonuç beklentilerine sahip olmasının öneminden bahsetmiştir (Bandura, 1997, 1999, 2014).

Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramına göre, çeşitli durumlar karşısında insanların yaptıkları seçimler, ortaya koydukları çaba, zorluklar karşısında gösterdikleri sebat, kaygı veya sakinlik bu öz-yeterlik inançları sayesinde daha net belirlenmeye çalışılır. Yapılan çalışmalar öz-yeterliğin kişilerin kariyer seçimlerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Brown ve Harrison, 2005; Hofstetter vd, 1990). Öz-yeterliği yüksek olan yöneticiler düşük olanlara göre akademik olarak kendilerine daha güvenli, çalışma sürelerini daha etkili kullanabilen, problem çözme konusunda daha başarılıdır (Schunk ve Pajares, 2005).

## 1.2. ÖZ-YETERLİK

Öz-yeterlik algısı, kişinin öngörülen kazanımları gerçekleştirmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Ayrıca Öz-yeterlik kişinin geniş bir alana yayılan stresli bir durumla ya da dışarıdan gelen ve kendisini zor durumda bırakan taleplerle başa çıkabileceğine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Capri vd., 2012). Bu bağlamda öz-yeterlik, bir bireyin belirli bir durum

dahilinde göstermesini beklediği yeterlik düzeyi hakkında geleceğe yönelik bir inançtır (Ulusoy vd., 2011).

Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yıllarda Bandura'nın farklı fobileri olan kişilerle yaptığı terapi seanslarıyla ortaya çıkmıştır. Bandura, çeşitli hayvanlara karşı fobisi olan kişilerin, istek oranlarının yüksek olmasına rağmen, her bireyin fobilerinin üstesinden gelemediğini gözlemlemiştir (Bandura, 1997). Bu gözlemin sonucunda Bandura kişilerin kendilerinin sahip olduğu başarabilme algılarının birbirlerinden farklı olması neticesinde, terapi seanslarından elde edilen sonucun farklı olabileceği kanaatine varmıştır (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik, yalnızca yüksek stresli durumlarda insan hayatını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda kişinin motivasyon geliştirmesine ve yaşamda zorlu hedefler tasavvur etmesine yardımcı olur. Böylece, kişinin yaşamı boyunca özel ve profesyonel karar verme sürecini etkiler (Prince-Embury ve Saklofske, 2013). Birey bir eylemi gerçekleştirebilmek için tüm yeterliklere sahip olabilir ancak birey mevcut eylemi gerçekleştirmek ile ilgili kendisinde yeterli donanım olduğunu hissetmiyorsa, sahip olmuş olduğu yeterlikler olumlu sonuçlara yol açmayacaktır (Bandura, 1997). Kişinin öz-yeterliğinin yüksek olması kendisinde olan mevcut becerilerden çok bir eylemi gerçekleştirirken kendisinde hissetmiş olduğu ve gösterdiği yeterlikle ilgilidir (Üstüner vd., 2009)

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisinde açıklandığı gibi, öz-yeterlik kişinin yeni veya zor görevleri yerine getirebileceği ve istenen sonuçlara ulaşabileceği inancıdır (Prince-Embury ve Saklofske, 2013). Özyeterlik, kişinin herhangi bir görevi yerine getirebileceğine dair kendisinde hissettiği başarıma algısıdır (Bozbaş, 2015). Buna göre algılanan yeterlik, davranışı çeşitli şekillerde etkileyebilir. Öz-algılar aynı zamanda insanların zorluklar karşısındaki çaba oranlarını belirler (Bandura, 1978). Birey bir eylemi gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğine karar vermeden önce kendisinde var olduğunu hissettiği mevcut yetenekler yardımıyla o eylemi başarıyla gerçekleştireceğine karşı olumlu duygular geliştirebilir. Bu olumlu duygular kişinin öz-yeterliği ile ilgili geliştirmiş olduğu olumlu duygulardır (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik algısı, bireylerin işle ilgili hedeflere ulaşma, zorluklarla başa çıkma ve motivasyonlarını sürdürme becerilerini etkileyerek performanslarını olumlu yönde etkiler (Bellibas ve Liu, 2017). Ayrıca, öz-yeterlik algısı farklı iş alanları ve meslek grupları için de geçerlidir. Yani, öz-yeterlik algısı sadece belirli bir meslek veya sektöre özgü değildir, genel olarak iş performansı ile ilişkilidir (Judge ve Bono, 2001). Yapılan çalışmalar, öz-yeterlik kavramının işle ilgili performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bireylerin öz-yeterlik inancını güçlendirmenin iş performansını artırıcı bir etkisi olduğunu göstermiştir (Stajkovic, 1998). Daha yüksek öz-yeterlik seviyeleri, zorluklar karşısında artan çaba, sebat ve dayanıklılık ile ilişkilidir. Tersine, düşük öz-yeterlik çabanın azalmasına ve kaçınma davranışlarına yol açabilir (Pajares, 2002).

Bireyin öz-yeterlik düzeyi çeşitli durumlara göre farklılık gösterebilir. Bu duruma örnek olarak bulunulan yer, eylemin zorluk seviyesi ya da kişinin mevcudunda bulunan eylemle ilgili yeterlik düzeyi gösterilebilir (Bandura 1997; Zimmerman, 2000). Bireyde oluşan öz-yeterlik istenilen seviyeye geldikten sonra da başarısızlık görülme ihtimali vardır. Ancak bu durum bireyde var olan öz-yeterlik seviyesinde bir değişime neden olmaz (Schunk ve Pajares, 2005). Kişiler, etraflarından edindikleri dönütler sonucunda kendi öz-yeterlikleriyle ilgili fikirlere sahip olurlar. Bu fikirler kişinin kendisiyle ilgili olumlu ve olumsuz duygular geliştirmesine neden olur ve kalıcı hale dönüşür (Paris ve Newman, 1990). Öz-yeterlik yükseldikten sonra başarısızlık ve aksilikle karşılaşılsa bile geri dönme olasılığı düşük olanlara göre daha yüksektir (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Öz-yeterlik kişinin kendisiyle uyum sağlamasında önemli bir role sahiptir. Çünkü bireyin davranışları, çevresi ve hayatın zorluklarıyla yüzleşmesi üzerinde kontrol sahibi olmasına yardımcı olur. Bu yüzleşmenin sonucunda, kişi kendisini daha iyi hissedebilir. Ayrıca Bandura (1993), düşük öz-yeterliğin depresyonu tetiklediğine dikkat çekmektedir. Çünkü bu tür insanlar genellikle hayatın zorluklarıyla yüzleşme becerilerinin diğer insanlardan daha az olduğunu düşünürler. Düşük öz-yeterlik, bağışıklık sistemini de etkiler çünkü kişi, çevresel taleplerin kontrolünü kaybettiğine inanarak kendisindeki enfeksiyon olasılığını artırır (Torrise vd., 2018). Ayrıca öz-yeterlik, davranış üzerindeki etkisinden dolayı kişiliğin her alanında önemli bir role



sahiptir. Bandura (1997), akademik öz-yeterliğin akademik uyumu, olumlu iyimserliği, başarıyı ve zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirdiğini belirtir: akademik öz yeterliği düşük olan bireylerin gerekli hedeflere ulaşma konusunda düşük istekleri ve daha az bağlılıkları mevcuttur (Abood vd., 2020).

Öz-yeterlik teorisi sonuç ve yeterlik olmak üzere iki beklenti üzerine kurulmuştur. Sonuç beklentisi; bireyin davranışlarının istenen sonuçları doğurmasına ilişkin inançları, yeterlik beklentisi ise, bireyin istediği davranışa ulaşabilmek için yapacağı davranışlara ilişkin kendine duyduğu güven olarak tanımlanmaktadır. Bandura her iki beklentiye de önemli görmekle birlikte yeterlik beklentisine özel bir önem vermiştir (Pajares, 1996; Sakız, 2013).

Bireyin öz-yeterlik algısı Bandura'ya (1997) göre dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden oluşur. Bu kaynaklardan ilki ustalık deneyimleridir. Buna göre, bireyin kendisinin deneyimleyerek gerçekleştirmiş olduğu ve sonucunda başarı ya da başarısızlık elde ettiği yaşantılar ustalık deneyimi olarak adlandırılır (McAuley vd., 2000). Bu, kişinin kendi deneyimlerini kanıt olarak aldığı için güçlü bir öz-yeterlik inancı oluşumunda kaynak niteliğindedir (Usher ve Pajares, 2008). Kişinin kendisinin gerçekleştirdiği eylemlerden elde etmiş olduğu olumlu süreçler, kişinin öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilerken, bu süreçte elde etmiş olduğu olumsuz sonuçlar, tekrar eden başarısızlıklar da kişiyi olumsuz yönde etkileyip ve öz-yeterliği düşürebilir (Pajares, 1996). Ancak başarısızlar öğrenme deneyimi sağlayıp gelecekteki denemeler için daha iyi bir hazırlık sağlayabilir (Yeager vd., 2012). Öğrenme deneyimi Örneğin, bir öğrenci matematikte konuları öğrendikçe, matematik konusunda öz-yeterlik inancının artma olasılığı yüksektir. Bu yükselişi diğer konularda da devam ettirebilmek için, bireyler küçük hedefler belirleyebilir ve bunları başarıyla tamamlayarak öz-yeterliklerini artırabilirler (Schunk vd., 2020). Başarılar, öz-yeterlik inancını güçlendirir ve daha zorlu hedeflere ulaşmada motivasyon sağlar. Çaba göstermeksizin ulaşılan başarı da kişinin ufak bir başarısızlık karşısında bile pes etmesine neden olur. Öz-yeterliğin yüksek olması mücadele ruhunu da artırır (Bandura, 1984, 2014).

Öz-yeterlik algısını etkileyen ikinci kaynak, dolaylı yaşantılardır. Buna göre, birey gözlemediği modelin davranış sonunda elde etmiş olduğu olumlu ya da olumsuz

sonuçlara göre kendi öz-yeterlik inancı olumlu ya da olumsuz etkilenebilir (Wilde ve Hsu, 2019). Başka bir deyişle, birey gözlemlediği model ile kendi arasında benzer bağlantılar, yakınlıklar kurabilir ve gözlemlediği modelin elde etmiş olduğu olumlu sonuçları kendisinin de elde ulaşabileceğine dair inancı artar (Schunk ve Dibenedetto, 2020). Dolayısıyla birey gözlemlediği model ile kendisi arasında ne kadar az benzer bağ kurarsa dolaylı yaşantıların sağlayacağı olumlu ya da olumsuz etki de aynı şekilde azalmış olur. Sonuç olarak, dolaylı yaşantıların öz-yeterlik algısını etkileyen önemli bir faktör olduğu ve bu yaşantıların kişilerin inançlarını şekillendirmede ve güçlendirmede kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (Tepe, 2011; Yeager vd., 2012).

Öz-yeterlik algısını etkileyen bir diğer kaynak ise sosyal deneyimler ve geri bildirimdir. Bu deneyimler kişilerin öz-yeterlik inançlarını etkilemektedir. Kişiler, sosyal çevreleriyle etkileşimlerinde başkalarından gelen geri bildirimleri, sosyal deneyimleri ve sosyal desteği dikkate alarak öz-yeterlik inançlarını geliştirirler (Honicke ve Broadbent, 2016). Kişinin hedeflediği başarı için kendisinin sahip olduğu inanca ek olarak başkaları tarafından ikna edilmesi önemlidir (Bandura, 1997). Olumlu geri bildirim, övgü ve cesaretlendirmeler kişiyi olumlu yönde teşvik edip öz-yeterlik algılarını artırırken, olumsuz geri bildirim veya eleştiri kişiyi demoralize eder ve öz-yeterlik algılarını olumsuz etkiler. Kişinin kendisini yetersiz hissettiği durumlar karşısında başkalarından alınan pozitif yorumlar kişiyi ikna etmeye yardımcı olabilir (Bozgeyikli, 2008). Öğretmenler, eğitim liderleri ve aile üyeleri gibi önemli diğer kişilerden alınan olumlu geri bildirimler, öz-yeterlik algısının gelişiminde önemli rol oynar. Ancak cesaretlendirmelerin gerçekçi olması gerekmektedir. Sonuç olarak, sosyal deneyimler ve geri bildirim öğrencilerin öz-yeterlik algılarını etkileyen önemli faktörlerdir (Gunbatar ve Karalar, 2018). Olumlu geri bildirim, sosyal destek ve olumlu sosyal karşılaştırmalar, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını artırırken, olumsuz deneyimler bu inancı zayıflatabilir. Bu nedenle, sosyal deneyimlerin ve geri bildirimlerin olumlu yönetimi, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmek için önemlidir (Schunk ve Pajares, 2005).

Öz-yeterlik algısını etkileyen son kaynak ise fiziki ve duygusal durumdur. Fiziki durumlar, bireyin fiziksel enerji seviyeleri, sağlık durumu ve fiziksel yetenekleri gibi unsurları içerir (Koç ve Arslan, 2017). Öz-yeterlik algısı, bireyin fiziksel

durumuna bağlı olarak değişebilir. Örneğin, bir bireyin fiziksel olarak güçlü ve sağlıklı hissetmesi, öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkileyebilir. Aksine, fiziksel zorluklar veya sağlık sorunları öz-yeterlik algısını zayıflatabilir (Schwarzer ve Warner, 2012). Duygusal durumlar da öz-yeterlik algısını etkileyen önemli bir faktördür. Olumlu duygusal durumlar öz-yeterliği arttırırken, olumsuz duygusal durumlar ise azalmasına neden olabilir (Eryılmaz vd., 2021). Öz-yeterlik algısının güçlü olmasının fiziksel sağlık, başarıya ulaşma ve ruhsal sağlık gibi etkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Bayır ve Aylaz, 2021). Kısacası, bir eylemi gerçekleştirmeden önce bireyin içinde bulunduğu duygusal durum ve fiziksel durum, bireyin eylemi gerçekleştirebilmesine olan öz-yeterliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler (Arseven, 2016). Ayrıca, bireylerin kendilerini motive etmeleri, başarılı olmaya odaklanmaları ve olumsuz duygusal durumlarla başa çıkmaya çalışmaları öz-yeterlik algılarını yükseltebilir (Gençtürk ve Memiş, 2010).

Genel olarak öz-yeterlik sabit değildir geliştirilebilir ve değiştirilebilir bir olgudur. Pajares'e (2002) göre deneyim sağlamanın, destekleyici sosyal ortamlar yaratmanın öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için olumlu duygusal ve fizyolojik durumları teşvik etmenin öz-yeterliği geliştirmede önemli katkıları mevcuttur. İnsan motivasyonunu, davranışlarını, öğrenmesini ve performansını anlamada öz-yeterliğin önemi oldukça fazladır. Alınan her türlü eğitim var olan öz-yeterliği besleyip geliştirebilir (Gunbatar ve Karalar, 2018; Wilde ve Hsu, 2019).

### **1.2.1. Öz-yeterliğin Okul Yönetimindeki Yeri ve Literatür Araştırması**

Okul yöneticilerinin performansları yönettikleri okulların başarısını her açıdan etkiler. Yönetici performansını etkileyen en önemli faktörlerden birisi yönetici öz-yeterliğidir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2007). Yönetici öz-yeterliği ile ilgili bilimsel literatür araştırıldığında, yönetici öz-yeterliği, liderlik özellikleri, öğretimsel liderlik ve okul yöneticilerinin teknoloji yetilerinin bir arada incelendiği çalışmalara rastlamak olanaklıdır (Bellibas, 2017; Çobanoğlu ve Yürek, 2018; Görgülü vd., 2013; Hallinger vd. 2018; McAuley vd., 2000).

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile yönetici iş doyumunu, kişilik özellikleri, okul etkinliği ve zorbalık yönetimi gibi niteliklerin birlikte ele alındığı

çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Giehll, 2020; Skaalvik, 2020). Öğretim liderliği uygulamaları okul yöneticilerinin sadece kendi öz-yeterlik inançlarını desteklemekle kalmayıp, öğretmenlerin ve öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını besleyip, öğrenci başarısını olumlu olarak arttırmaya önemli katkılar sunmaktadır (Bellibas, 2017). Öğretim liderliği uygulamaları ve okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamaları ile liderlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Hallinger, 2005; Kurt, 2009; Küçüksüleymanoğlu, 2019).

Okul yöneticileri, okulu etkileyen görevlerle meşgul olurken sorumluluklarında, kararlarında ve eylemlerinde kendilerini etkili hissederler. Teknolojik liderlik öz-yeterliği, okul yöneticilerinin performansını etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlikleri, öğretmenlerin teknoloji kullanımını teşvik etmekte, desteklemekte ve eğitim sürecinde etkin rol oynamaktadır. Bu sayede öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu artırarak öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini arttırmak mümkündür (Ertmer vd., 2006; Teo, 2011). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Çalik vd., 2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterliklerinin incelendiği bir diğer çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlik düzeyi üzerine irdelemeler gerçekleştirilmiştir (Görgülü vd., 2013).

Öz-yeterlik, bireylerin belirli bir alanda kendilerine güvenmeleri ve başarı beklentilerini yönlendirmeleri anlamına gelmektedir. Liderlik stilleri, liderlerin davranış ve yönetim stillerini tanımlamaktadır (Judge ve Bono, 2000). MEB'e bağlı kamu okullarında çalışmakta olan okul yöneticilerinin genel özyeterlik algıları ile sahip oldukları liderlik stillerinin onların kurumdaki yetenek yönetimi becerileri arasındaki ilişki bağlantısını ortaya çıkarmak için bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda ise öz-yeterlik inancı ile liderlik tarzı arasında anlamlı bir bağlantının olup olmadığını araştırılmıştır (Çelikay, 2019; Çobanoğlu ve Yürek, 2018; Yürek, 2018). Öz-yeterlik algısı, kişilerin görevlerini etkili biçimde yapabileceklerine dair inançlarını yansıtır. Öz-yeterlik algısı iş hayatında önemli bir

rol oynamaktadır. Araştırmalar, öz-yeterlik algısı yüksek olan kişilerin genel olarak daha yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olduğunu göstermektedir (Skaalvik, 2020).

Öz-yeterlik duygusu, bireylerin işlerinde başarılı olduklarını hissetmelerini sağlar ve bu da iş doyumunu artırır. Ayrıca, öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler, iş talepleriyle baş etmekte daha fazla güçlük çekebilir ve duygusal tükenmişlik riskini artırabilir. Ayrıca öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin görevlerinden ayrılma motivasyonları daha düşük olabilir. Öz-yeterlik algısı, bireylerin işte başarılı olacağına olan inançlarını artırarak iş doyumunu artırabilir ve duygusal tükenmişlik, okul yöneticiliğinden ayrılma motivasyonu gibi olumsuz sonuçları azaltabilir (Bakker vd., 2004). Ayrıca okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, öğrencilerin okulu terk etmelerini önleme konusunda önemli bir role sahiptir (Adelman ve Taylor, 2011). Bu bağlamda, öz-yeterlik algıları yüksek olan okul yöneticileri öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, güçlü bir akademik destek sağlamak, bağlantılar kurmak ve öğrencilere güven vermek gibi stratejileri daha kolay benimseyip uygulayabilir. Okul yöneticilerinin öğrencilere destek sağlaması ve olumlu bir okul iklimi oluşturması da öğrencilerin okula bağlılığını artırarak okul terkinin azaltılmasına katkıda bulunur (Federici ve Skaalvik, 2011; Marzano vd., 2005).

Bunların yanı sıra, okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi, etkili öğretim stratejilerini benimsemesi ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirmesi de başarıyı artırmada önemli bir rol oynar. Bu noktada, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları, liderlik stratejilerinin oluşturulmasında ve öğrencilerin okulda kalmasını teşvik etmede etkili bir araç olarak ön plana çıkmaktadır (Çobanoğlu ve Yürek, 2018). Yöneticilerin öz-yeterlik algısı, öğretmenlere liderlik etme becerilerini ve etkileşimlerini etkilerken, öğretmen kolektif yeterliği, öğretmenlerin okulda birlikte çalışma ve iş birliği yapma becerilerini ifade eder (Kurt, 2009). Örgütsel bağlılık ise öğretmenlerin okula ve okulun amaçlarına olan bağlılığını ve sadakatini ifade eder (Köybaşı, 2016). Genel olarak okullarda yönetici öz yeterliği, öğretmen kolektif yeterliği ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bilinmektedir (Erdoğan, 2018). Çeşitli araştırmalar, yönetici öz-yeterliği ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Hallinger, 2005; Kurt, 2012; Negiş Işık ve Gümüş, 2016).

Yüksek öz-yeterliğe sahip yöneticiler, bir iş birliği kültürünü teşvik ederek öğretmenlerin toplu yeterliğini artırabilir ve örgütsel bağlılığı güçlendirebilir. Öğretmenlerin kolektif yeterliği, birlikte çalışma becerilerini artırarak örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Ataş Akdemir, 2016; Erdoğan, 2018). Okul yöneticileri, günlük okul uygulamasından, öğrenci başarısının takibine ve kriz durumlarında bu krizleri yönetebilen kişilerdir. Bu sebeple öz-yeterlik algıları ve kriz planlama becerileri büyük önem taşımaktadır (Paglis ve Green, 2002; Stajkovic ve Luthans). Öz-yeterlik algısı, kişinin kendi yeteneklerine, becerilerine ve bilgilerine ve olan güven seviyesini anlatır. Okul ortamında yüksek öz-yeterlik algısına sahip yöneticiler, karşılaştıkları zorluklarla baş etme ve yönetim rollerini etkin şekilde gerçekleştirmede başarılı olurlar. Bu yöneticiler, karşılaştıkları sorunlar karşısında doğru kararlar almak ve liderlik etmek konularında etkin performans gösterebilirler (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Kriz planlama becerileri ise, okullarda beklenmeyen ve acil durumlar ile karşılaşıldığında nasıl yol alınması gerektiğinin planlanıp organize edilmesi ile ilgilidir (Giehll, 2020; Karaferye, 2022). Kriz yönetimi, çeşitli kriz senaryolarında için okul çalışanlarını, öğrenci ve velileri hazırlar. Okul yöneticileri, kriz durumlarında etkin şekilde davranabilmek için güncel planlar belirlemeli, personel için eğitimler düzenlemeli ve krizler için ekip oluşturmalıdır (Giehll, 2020; Purnomo vd., 2021).

Öz-yeterliği yüksek olan yöneticiler, problem çözme, karar verme ve okulun gelişimine destek olma gibi görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilirler. Öğrenen organizasyonlar sürekli gelişime ve öğrenmeye odaklanan, esnek ve uyarlanabilir yapılara sahip organizasyonlardır. Bu tür kuruluşlar, değişen eğitim ihtiyaçlarına hızla yanıt verebilir. Okul yöneticilerinin okulu öğrenen organizasyonlar olarak algılaması, okulun sürekli gelişime ve yeniliğe açık olmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, okulun öğretmenleri, personeli ve öğrencileri arasında iş birliğini ve bilgi paylaşımını özendirir (Hallinger ve Heck, 1998; Özkul vd., 2023).

Öz-yeterlik ile öğrenen organizasyonlar arasındaki ilişki, öz-yeterliği yüksek yöneticilerin öğrenmeye açık bir okul ortamı oluşturmada daha etkili olabildiğini göstermektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip yöneticiler, öğrencilere, öğretmenlere ve diğer personele güven verebilir ve onları öğrenme fırsatlarını araştırmak için motive

edebilir. Aynı zamanda öz-yeterliği yüksek olan yöneticiler, değişime ve yeniliğe direnme eğiliminde olmaksızın okuldaki sürekli değişim ve iyileştirme çabalarını destekleyebilirler (Hesbol vd., 2020). Okul yöneticilerinin mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmeleri, eğitim kurumlarının etkin yönetimi ve öğrencilerin başarılı bir eğitim almaları açısından önemlidir (Waters vd., 2003; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Okul yöneticilerinin bu görevleri yerine getirebilmeleri için belirli bir düzeyde öz-yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Karar alma süreçlerinde, mevzuatta belirtilen görevlere ilişkin öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan okul yöneticileri, daha güvenilir ve etkili olabilirler (Waters vd., 2003; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Mevzuatta belirtilen görevlerle ilgili okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerini inceleyen araştırmalar, çoğunlukla öz-yeterlik ölçeklerini kullanarak yöneticilerin kendi yetkinlikleri ile ilgili değerlendirmeleri yapmaktadır (Negiş Işık ve Gümüş, 2016). Bu tür araştırmalar, okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerinin, görevlerini yerine getirmedeki etkinliklerini ve başarılarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik seviyeleri ve okul etkinliği ile ilgili yapılan araştırmalara göre, okul yöneticilerinin öz-yeterlik seviyeleri ve okul etkinliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Hallinger ve Heck, 1998; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Araştırmalar, yöneticilerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunda, okulun başarısı ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öz-yeterliği yüksek olan yöneticiler, liderlik becerilerini kullanarak okulun hedeflerine odaklanmak, personeli motive etmek, kaynakları etkili bir şekilde yönetmek ve okulun gelişimi için stratejiler oluşturmak konusunda daha etkili olmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Leithwood ve Jantzi, 2008). Bu da okulun etkinliğini artırır ve öğrenci başarısını destekler (Leithwood vd., 1999; Işık ve Gümüş, 2016).

Literatürde yer alan bazı çalışmaları ise okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ile cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi ile ilgilidir (Bayraktar ve Odacı, 2011; Akyürek, 2020). Okul yöneticilerinin öz-yeterlik seviyeleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Baltacı, 2017). Yapılan çalışmaları, yüksek öz-yeterlik algısına sahip

okul yöneticilerin, yüksek iş doyumuna sahip olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Öz-yeterlik seviyesi yüksek olan okul yöneticileri, görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilir, öğretmenler ve diğer çalışanlar ile güçlü bir iletişim kurabilir ve okul atmosferini daha olumlu bir yöne çevirebilirler (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004; Federici ve Skaalvik, 2011). Okul yöneticilerinin öz yeterlikleri ile politik becerileri arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur (Leithwood vd., 2008; Bayraktar, 2023). Yapılan araştırmalar, politik becerileri yüksek yöneticilerin okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Gelişmiş politik becerilere sahip yöneticiler, okul içindeki ilişkileri yönetmek, dış paydaşlarla etkili bir şekilde iletişim kurmak ve kaynakları etkili bir şekilde yönetmek gibi politik süreçleri daha iyi yönetebilirler. Bu da okulun etkinliğini artırmakta ve öğrenci başarısını desteklemektedir (Hallinger ve Heck, 1996). Okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile kişilik özellikleri ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi ölçmek için yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile kişilik özellikleri ve duygusal zekâları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Arıcı, 2019). Bu durum okul yöneticilerinin öz-yeterliklerinin duygusal zekâları ve kişilik özelliklerini etkileyebileceği ve dolayısıyla iş performansı ve liderlik becerileri üzerinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Stajkovic ve Luthans, 1998). Eğitim yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ile çatışma çözme yöntemleri arasında bir ilişki mevcuttur. Öz yeterlik algısı, yöneticilerin görevlerini yerine getirme ile ilgili inancını anlatırken, çatışma çözme yöntemleri, çıkan sorunları yönetmek ve çözmek için bir yaklaşımdır (İnandı vd., 2013; Gerçek ve Balaban, 2018). Araştırmalar, öz yeterlik algısı yüksek yöneticilerin daha yapıcı çatışma çözme yöntemlerini kullanmayı seçtiklerini göstermektedir. Düşük öz-yeterliğe sahip yöneticilerin ise rekabetçi veya kaçınma yöntemlerine başvurmaları olasıdır (İnandı vd., 2013). Son zamanlarda yayınlanan bir uluslararası çalışmada, müdürlerin farklı zorbalık yönetimi modelleriyle zorbalarla başa çıkma konusundaki öz-yeterliklerine olan inançları araştırılmıştır (Siddiqui vd., 2021). Çıkan sonuca göre, mağduru güçlendirmenin, katılımcıların birlikte çalışmak için en etkili olduğunu hissettiği yaklaşım olduğu görülmüştür. Çalışmalar, okullarındaki zorbalık vakalarını yönetirken müdürlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin iç görü sağlayabileceğini ortaya koymuştur. Öz-yeterlik algısı düşük olan okul yöneticileri daha çok pasif ve etkisiz modelleri tercih ederken



ve çözüm odaklı stratejileri kullanırlarken, öz-yeterliği yüksek olan okul yöneticileri daha aktif bir tutum sergileyerek, önleyici önlemler almaya çalışmış ve öğrenciler arasında eğitim programları uygulayarak, empati ve iletişim becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır (Siddique vd., 2021).

### **1.2.2. Öz-Yeterliğin Okul Yöneticiliği Açısından Önemi**

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin SDKT özellikleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin yaş ve görev kademesi değişkenleri ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

Okul müdürlerinin öz-yeterliği terimi son otuz yılda farklılaşmıştır. Çünkü müdürlerin rolleri ve görevleri değişime uğramıştır (Fisher, 2020). Mesleki öz-yeterlik meslekteki yeterlilikle oldukça ilgilidir. Dolayısıyla mesleğin doğası değişirse, kişinin mesleki öz-yeterlik düzeyi ve algısı da değişecektir (Federici ve Skaalvik, 2012). Bu nedenle, öz-yeterliğin sabit bir özellikten çok durumsal bir özellik olduğu söylenebilir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin öz-yeterlik kavramının, liderlik göreviyle ilişkili olan, kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerine belirli düzeyde güven duymayı içerdiğini anlamak, bu okulların genel yönetimi açısından büyük bir öneme sahiptir.

Öz-yeterlik üzerine yapılan araştırmalar, farklı ölçüm yöntemleri ve kavramsallaştırmalar nedeniyle çeşitlilik gösterir. Ancak mevcut çalışmalar, eğitim yöneticilerinin öz-yeterliğinin işlevsellikle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Federici ve Skaalvik, 2011). Licklider ve Niska (1993), eğitim yöneticilerinin öz-yeterliğinin, öğretmen denetimi kalitesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyi zorluklarla karşılaştıklarında sergiledikleri çaba, çalışma disiplini ve dirençleri ile ilişkilendirilebilir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Araştırmacılar, okulların yeniden yapılanma sürecinde eğitim yöneticilerinin öz-yeterliğinin değerli bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır (Dimmock ve Hattie, 1996). Öte yandan, Smith, eğitim yöneticilerinin öz-yeterliğinin öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu yaptıkları çalışmalar ile göstermişlerdir (Smith vd., 2006).

Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) yapmış olduğu çalışmada, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algısının liderlik becerileri, öğretmenlerle iş birliği, eğitim

politikalarını etkileme ve okul geliştirme gibi alanlarda nasıl bir rol oynadığı değerlendirilmektedir. Çalışma, okul yöneticilerinin öz-yeterlik algısının, okul performansı ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin kendilerine olan güvenleri, öğretmenleri destekleme ve motive etme yeteneklerini artırırken, okuldaki genel atmosferini de olumlu etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin öz-yeterliklerini artırmak için öğretmen eğitimi, liderlik geliştirme programları ve mentorluk gibi stratejilerin kullanılabileceği vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran ve Garais, 2004).

Başka bir deyişle, okul ortamlarında çalışan yöneticilerin, var olan yönetici öz-yeterlik becerilerini okulun her türlü karmaşıklığıyla baş etmede kullandıkları görülmüştür (Stajkoviç vd., 2018). Öz-yeterlik kişinin kendi yetenekleri hakkındaki inançları içerir ve bu inançlar daha sonra zorlu durumlara tepki olarak düşünceleri, duygusal durumları ve eylemleri şekillendirir. Bu düşünceden yola çıkarak okul yöneticilerinin özünde var olan yönetici öz-yeterlik seviyelerinin, kargaşanın olabilme ihtimalinin yüksek olduğu okullarda, okul yöneticilerinin problem çözme yeteneğine yansıdığı anlaşılır (Francisco, 2019).

Yapılan araştırmalara göre öğrenen organizasyonlar olarak okulların gelişimi ve ilerlemesi, yöneticilerinin öz-yeterliklerinin seviyelerinden doğrudan, öğrenci başarıları ise dolaylı olarak etkilemektedir (Işık ve Gümüş, 2016).

Son olarak Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik algısı bireylerin kontrol duygusu, motivasyonu ve başarıları üzerinde önemli bir role sahiptir. Bu durum okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve dolayısıyla eğitim hayatı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Öz-yeterlikleri gelişmiş okul yöneticileri etkili liderlik becerilerinin yanında, öğretmen performansını, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını arttırmak gibi birçok sorumluluğa sahiptir (Işık ve Gümüş, 2016). Öz-yeterliğin okul yöneticiliği için öneminden bahsedilirken, birkaç önemli noktaya değinmek gerekmektedir. Bunlardan ilki liderlik becerileridir. Öz yeterlik, okul yöneticilerinin yönetsel rollerini ortaya koyabilmeleri için önemli bir etkidir (Hallinger, 2005; Leithwood ve Jantzi, 2008). Yöneticiler, öğretmenlere ve diğer personele rehberlik etmek, motive etmek ve her

türlü desteği sağlamaktan sorumludur. Öz-yeterliği yüksek bir yönetici, daha etkili liderlik becerileri sergileyebilir ve personelin güvenini kazanabilir (Hallinger ve Heck, 1996; Marzano vd., 2005).

Yönetici öz-yeterliği öneminden bahsederken ikinci olarak karar verme özelliğinden bahsetmek gerekir. Okul yöneticilerinin günlük sorumluluklarının yanı sıra önemli kararlar almaları da gerekmektedir (Herrera, 2010). Öz-yeterliğe sahip bir yönetici, karar verme sürecinde daha özgüvenli olabilir ve kararları uygulamak için gerekli adımları atabilir. Kendine güvenen bir yönetici, zorlu durumlarla karşılaştığında daha az tereddüt edecek ve daha iyi kararlar alacaktır.

Üçüncü olarak iletişim becerilerinden söz edilebilir. Okul yöneticileri, öğretmenler, okul çalışanları, öğrenciler ve veliler arasında güçlü iletişim bağları kurmalıdır (Paglis ve Green, 2002). Öz-yeterliği yüksek bir yöneticinin etkili iletişim becerilerine sahip olma ihtimali yüksektir. Tüm okul çalışanları ile etkili bir ilişki kurarak, eğitimin kalitesini arttırabilir ve olumlu bir çalışma ortamı oluşturabilirler (Balyer, 2013).

Yönetici öz-yeterliği önemini açıklarken dördüncü olarak değişimin yönetiminden söz edilebilir. Eğitim alanında sürekli değişimler yaşanmaktadır ve bu değişimlerin yönetilmesinden okul yöneticileri sorumludur (Paglis ve Green, 2002). Öz-yeterliği yüksek olan bir okul yöneticisi, değişimlere daha kolay uyum sağlayabilir ve bu değişimlere ayak uydurulamak için yeni stratejiler belirleyebilir. Öz-yeterliği yüksek olan okul yöneticisi, çalışanları değişim sürecine dahil edebilir ve motivasyonlarını yüksek tutarak başarıya ulaşabilir (Çimili ve Gök, 2010; Balyer, 2013).

Yapılan bu çalışma, okul yöneticilerinin okullarını değişken ve uyarlanabilir organizasyonlar olarak görüp görmediklerine dair bazı göstergeler sağlayabilir. Bu görüşler, daha sonra okul yöneticisinin öz-yeterliği ve ardından yönetici performansı üzerinde etkili olabilir.

### 1.3. KİŞİLİK

Farklı kişilik özelliklerine sahip olma fikri belki de insan dilinin kendisinin ortaya çıkışı kadar eski olabilir. M.Ö 4. Yüzyılda Etik anlayışını (ing: Ethics) ortaya

çıkaran Aristo, kibir, alçakgönüllülük ve korkaklık gibi eğilimleri ahlaki ve ahlaksız davranışın temel belirleyicileri olarak görmüştür. Aristo ayrıca bu eğilimlerdeki bireysel farklılıkları tanımlamış ve genellikle her birinin fazlalıklarına ve kusurlarına atıfta bulunmuştur (Matthews vd., 2003).

Kişilik araştırmalarının geçmişi, 19. yüzyılda başlayan zihinsel ve sosyal süreçlerin anlaşılması amacıyla ortaya çıkmıştır. Sigmund Freud gibi ilk psikodinamik yaklaşımçı teorisyenler, bilinçdışı süreçlerin kişilik üzerindeki etkisini vurguladılar. Kişilik araştırmaları, kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve ölçülmesi için farklı yaklaşımların geliştirilmesiyle artmıştır.

20. yüzyılın başlarında, davranışçılık akımı, kişiliği dış gözlem ve davranışların analizi üzerine odaklanmıştır. Bu dönemdeki araştırmalar, öğrenme ve çevresel etkilerin kişilik gelişimi üzerindeki rolünü vurgulamıştır. Sonraki yıllarda, insancıl ve bilişsel yaklaşımlar kişilik araştırmalarında önemli bir rol oynamıştır. İnsancıl psikologlar, bireyin öznel deneyimlerini ve kendini gerçekleştirme ihtiyacını vurgulayarak kişilik anlayışına katkıda bulunmuşlardır. Bilişsel psikologlar ise bireyin düşünce süreçlerinin kişilik oluşumunda etkili olduğunu öne sürmüşlerdir (Friedman ve Schustack, 1999)

Literatüre bakıldığında kişilik ile ilgili çokça tanım olduğu görülmektedir. Jerry M. Burger, kişiliği, bireyin kendi içinde ortaya çıkan davranış kalıpları ve içsel süreçler olarak tanımlamıştır (Burger, 2014). Kişilik, artı benliği çeken, iç ve dış güçleri kapsayan öğrenme ve uyum sağlama şeklidir. Ayrıca kişilik, kişinin sürekli değişen iç ve dış çevreye benzersiz bir şekilde hem şekil verdiği hem de uyum sağladığı psikobiyolojik sistemlerin birey içindeki dinamik ornanizasyonudur (Cloninger, 1996). Kişinin kendisinde gerçekleşen tüm bilişsel, dürtüsel ve duygusal süreçleri kapsayan, kişinin davranışlarını ve hislerini etkileyen süreçler ise kişilik süreçleri olarak adlandırılır. (McCrae ve Costa, 1997; Burger, 2014). Özet olarak kişilik, bir kişiyi diğer kişilerden farklı kılan her türlü çevresel, kalıtsal ve bilişsel özelliklerinin toplamıdır.

### **1.3.1. Kişilik Özellikleri**

Kişilik özellikleri kuramı, özelliklerin kişiliğin temel yapı taşları olduğunu ve kişinin davranışlarını şekillendiren ve yön veren evrensel yapılar olduğu fikrine dayanır (Goldberg, 1993; McCrae ve Costa, 1997). Goldberg Kişilik Özellikleri (ing: Personality Traits) adlı kitabında; kişilik özelliklerini leoparın derisindeki değişmeyen beneklere benzetmiştir (Goldberg, 1993).

Çevredeki insanlar gözlemlendiğinde dikkatimizi çeken en önemli şeylerden biri her bir kişinin birbirinden ne kadar farklı olduğudur. Bazı insanların özgüveni çok yüksek iken bazıları daha düşüktür. Bazı insanlar konuşmayı çok sever, bazıları ise çok sessiz kalmayı tercih eder. Bazıları nezaketli iken bazıları kabadır. Bazıları çok cömertken, bazıları ise harcama yapmayı hiç sevmez. Bir kişiyi tanımlamak için kullandığımız her bir kelime o kişinin kişilik özellikleri hakkında fikir sahip olunmasını sağlar (Digman, 1990; Goldie, 2004).

Kişilik özellikleri, insanların çeşitli duygu düşünce ve davranış kalıplarını yansıtan özelliklerdir. Kişilik özelliklerinin tutarlılık ve istikrarlı olması beklenir. Söz gelimi Dışadönüklük gibi belirli bir özelliğe sahip olan birinin zaman içinde girişken olması beklenebilir. Bu nedenle, ayırıcı özellik psikolojisi, insanların sergilemiş oldukları davranışın nedenlerinden çok kişiliklerini tanımlamayı önemsemektedir. Bu kuram kişilerin zaman ve durumlar arasında devam eden bir dizi temel özellik boyutunda birbirlerinden farklı oldukları fikrine odaklanır (Costa ve McCrae, 1992; Burger, 2014).

Beş Faktör Modeli, ayırıcı özellik kuramından açığa çıkmış ve neredeyse bütün kültürlerde tutarlılığı kabul edilmiş, Büyük Beşli olarak da anılan kişilik tanımlama modelidir. Beş faktör kişilik kuramının kişilikle ilgili ortaya çıkan farklı görüşleri bir bir araya getirdiği belirtilebilir (Bacanlı, İlhan ve Aslan 2009).

Bu yöntem, İngilizcede OCEAN (Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism) kısaltmasıyla anılır ve içeriğinde beş geniş ana özellik barındırır. Bu ana özellikler Türkçe olarak sırasıyla Açıklık, Vicdanlılık, Dışadönüklük, Uyumluluk ve Duygusal Dengesizlik olarak adlandırılır. Büyük Beşli'deki ana özelliklerin her biri, bir bireyin kişiliğini daha ayrıntılı bir analiz edebilmek amacıyla alt yönlemlere bölünebilir. Bunun dışında, bazı ayırıcı özellik

teorisyenleri, Beş Faktör Modeli tarafından desteklenmeyen başka özellikler olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayırıcı özellik kavramının eleştirmenleri, bireylerin bir durumdan diğerine her zaman tutarlı bir şekilde hareket etmeyebileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, Beş Faktör Kişilik Kuramı'nın (BFKK) kapsamıyla alakalı farklı tartışmalar mevcuttur (Goldberg, 1993; Matthews vd., 2003; Bacanlı vd., 2009). Ayırıcı özellik kuramının kurucuları arasında gösterilen Gordon Allport ve diğer kişilik bilimciler, insanların sahip olduğu kişilikler hakkında düşünmenin birçok yolu olmasına rağmen, bireyler arasındaki farklılıkları anlamamanın en iyi yolunun onların kişilik özelliklerini anlamakla olduğunu öne sürmüşlerdir. Kişilik özellikleri, insanların farklılaştığı temel boyutları yansıtır.

Ayırıcı özellik kişilik kuramı geliştirilirken, ayırıcı özelliklerin belirlenmesi ve belirtilmesi için kişilik özellikleri bir biçim haline getirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarla kaç tür birey olduğunu belirlemek ve bireylerin kişilik türlerini saptamak için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir (Friedman ve Schustack, 1999).

### **1.3.2. Beş Faktör Kişilik Kuramı**

Kişilik, insan davranışlarının önemli bir belirleyicisidir (Digman ve Takemoto Chock, 1981). Kişiliğin, insanların ilişkilerini, iş tercihlerini, kısaca kişinin kendisinin tüm hayatını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Bu sebeple, kişiliği tanımlamak, bireyleri tanımak ve onlara rehberlik edebilmek için önemlidir (Karaman vd., 2010). Kişilik içi süreçler ise davranış biçimimizi etkileyen, kendimizde gelişen duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsayan süreçlerdir (Çiçek ve Aslan, 2020). Kişiliğin bilimsel olarak incelenme süreci 20. yüzyılda yoğunluk kazanmıştır (John ve Srivastava, 1999; Daly vd., 2014). BFKK birçok farklı araştırmacı tarafından çalışılarak bugünkü halini almıştır.

1980'lerde BFKK'yi test etmeye elverişli ölçekler geliştirilmeye çalışılmıştır. İzleyen yıllarda BFKK'ye odaklanan çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Goldberg, 1981; McCrae ve Costa, 1987; McCrae, 1989; Digman, 1990). İzleyen çalışmalarda sıfat analizleri ve ölçekler kullanılarak (McCrae ve Costa, 1985) BFKK'ye yönelik kapsamlı bir çerçeve oluşturulmuştur (Costa ve McCrae, 1988). Yıllar süren araştırmalar sonucunda BFKK'nin, kişilik özelliklerini belirlemeye uygun bir model

olduğu görüşü kabul görmüştür (Daly vd., 2014; Digman ve Takemoto Chock, 1981). Allport'un (1936) kişiliği tanımlayan yaklaşık 18000 terimiyle başlayan bu model Digman (1981) ve Goldberg (1981) gibi birçok araştırmacının katkılarıyla geliştirilmiştir. Ancak ölçeğin bugünkü haline gelmesinde kuşkusuz McCrae ve Costa'nın (1985) katkıları yadsınamaz (Digman, 1990). BFKK'nin ülkemize uyarlaması Bacanlı ve diğerleri tarafından Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) adıyla gerçekleştirilmiştir (Bacanlı vd. 2009).

Özet olarak BFKK, kişilik özellikleri teorisinin temelini oluşturan ve kişilik özelliklerini beş ana faktör üzerinden değerlendiren bir yaklaşımdır. McCrae ve Costa'nın (1985) çalışmaları, bu kuramın temellerini atmıştır. Goldberg'in (1993) araştırması, beş faktör kuramının genel geçerliliğini doğrulamış ve desteklemiştir. McCrae ve Costa'nın (1997) çalışması, beş faktör kuramının ömür boyu istikrarlı olduğunu ve yaşam boyu kişilik değişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmalara ek olarak, Digman, Shedler, Bacanlı ve diğer araştırmacılar da beş faktör kuramının geçerliliğini, ilişkilerini ve etkileşimlerini farklı açılardan incelemiştir. Bu araştırmalar, kişilik özellikleri teorisinin derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmuştur ve kişilik psikolojisi alanında önemli bir yere sahiptir.

BFKK, duygusal dengesizlik (neuroticism), yumuşak başlılık (agreeableness), dışadönüklük (extraversion), deneyime açıklık (openness to experience) ve sorumluluk (conscientiousness) olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (John ve Srivastava, 1999). BFKK, kişiliği tanımlamak için evrensel bir çerçeve oluşturmuştur (McCrae, 1989). Kültürler arası geçerliği olan ve önemi çalışmalarla ispatlanmış, zaman içerisinde kişilik yapıları ile birlikte değişmiş olan BFKK birçok bilimsel çalışmada başarıyla uygulanmıştır (Komarraju vd., 2009). BFKK'ye ait beş ana özelliğe ait ayrıntılar aşağıda verilmektedir.

#### 1.3.2.1. Duygusal Dengesizlik

Duygusal dengesizlik (nevrotizm) denince akla gelen ilk kavramlar; duygusal olarak olumsuz, kaygılı, sinirli, üzgün ve gergin olma durumlarıdır. Duygusal dengesizlik, kişilerin duygusal olarak yaşadıkları tecrübelerinin istikrarlı olmama

durumu, duygusal tepkilerde yoğunluk yaşama ve tepkilerini kontrol edebilme yeteneği ile ilgilidir (John ve Srivastava, 1999).

Duygusal dengesizliği yüksek olan kişiler karamsarlık, dengesizlik, kolay kırılabilirlik, duygularını kontrol etmede zorluk yaşama, duygu durumlarında ani değişiklik gibi durumlara sahiptirler (Judge ve Bono, 2000). Ayrıca duygusal dengesizlik özelliği bencillik, dürtüsellik, sinirlilik, depresyon hali, karamsarlık gibi farklı durumlarla bütünleşir. Gündelik hayatta karşılaşılan ufak stresler bile onları olumsuz yönde etkileyebilir. Duygusal tepkilerinin sürekli ve yoğun olma olasılıkları yüksektir. Aynı zamanda duygusal dengesizliğe sahip bireylerde hayattan en az düzeyde zevk alma isteği, değişken duygu durumlarına sahip olma ve tedirginlik gibi duygular ön plana çıkabilir. Bu kişiler her türlü olumsuz durumda duygusal dengelerini koruyabilmek ile ilgili zorluk yaşarlar. Bu kişilerin, Duygusal Dengesizlik puanları düşük olan kişilere göre daha fazla iç çatışma yaşama eğilimi vardır. Daha endişeli, hassas veya savunmasız hissedebilirler. Ayrıca stresli durumlara maruz kaldıklarında birtakım fiziksel belirtiler, sağlık sorunları ve uyku sorunları gibi fiziksel reaksiyonlar gösterebilirler. Bu kavramın tamamen olumsuz olmadığını da belirtmekte fayda var. Bazı araştırmalar bu özelliği yüksek bireylerin, daha fazla vicdanlılık ve başkalarının ihtiyaç ve duygularına karşı artan bir duyarlılığa sahip olabileceklerini ortaya çıkarmışlardır (McCrae ve Costa, 1987; John vd., 2008).

#### 1.3.2.2. Dışadönüklük

Dışadönüklük ilkesi, BFKK'nin temel kişilik boyutlarından bir tanesidir. Bu boyut, bireylerin sosyal etkileşimlerdeki davranışsal eğilimlerini, içe dönüklük veya dışa dönüklük olarak kategorize ederek tanımlar. Dışadönük kişiler sosyal faaliyetlerde aktif katılımcılardır, konuşkandırlar, sosyal ilişkilerden hoşlanırlar ve dış dünyayla ilişki kurma eğilimleri vardır (Judge ve Bono, 2000).

Genellikle dışadönük bireyler, diğer insanlarla etkileşime girerek ve sosyal faaliyetlere katılarak enerjilerini geri kazanırlar. Ayrıca topluluk önünde konuşma, liderlik rolü üstlenme ve sosyal etkinlikler düzenleme konusunda da yeteneklidirler. Dışadönüklük, sosyal, kendinden emin, aktif, heyecan arayan, girişken pozitif duyarlılık sahibi olmayı temsil eder. Dışadönüklük, sosyal ve fiziksel dünyaya enerjik



bir yaklaşımı ifade eder (Barrick ve Mount, 1991). Bu kişilik özelliğine sahip bireyler enerjik, insanlarla kolay tanışıp arkadaş olabilen, açık sözlü, rahat, problem çözme yeteneğine sahip ve yeniliğe açıktır. Bu özellik, dışadönük bireylerin sosyal çevrelerinde genellikle popüler ve liderlik rollerine yatkın olmalarıyla ilişkilendirilir. Dışadönüklük ilkesi, farklı alanlarda önemli sonuçlarla ilişkilidir. İş dünyasında dışadönükler etkili iletişim becerilerine sahip olur, sosyal ağlarını artırır ve liderlik yapma potansiyeline sahiptir. Sosyal ortamlarda, dışa dönükler sosyal ortamlarda kendilerini oldukça rahat hissederler, başkalarıyla daha kolay iletişim kurarlar ve sosyal destekten daha fazla yararlanırlar (Benet-Martinez ve John, 1998).

Eğitim ortamlarında, dışadönük öğrenciler sınıf etkileşimlerine daha aktif katılır, grup çalışmasında liderlik yapar ve daha fazla öğrenme potansiyeline sahip olurlar. Dışadönüklük, sağlıkla ilgili davranışlarla da ilgilidir. Dışadönükler genellikle aktif bir yaşama sistemi benimserler, sağlık bilgilerini paylaşırlar ve sosyal destek aramada daha aktiftirler (John vd. 2008).

#### 1.3.2.3. Deneyime Açıklık

Deneyime açıklık beş faktör kuramının bir parçası olarak kabul edilen kişilik özelliğidir. Deneyime Açıklık, “Açıklık” olarak da bilinir. Bu özellik, bireyin hayal gücü, yeni deneyimlere açık olma, yaratıcılık ve kültürel ilgileri gibi unsurları ifade eder. Bu özellik aynı zamanda bireylerin düşüncelerini, duygusal tepkilerini ve deneyimlerini nasıl ifade ettiklerini tanımlar. Deneyime açıklık, bireyin zihin ve deneyimlerindeki genişlik, derinlik, yaratıcılık, özgünlük ve karmaşıklık (Benet Martinez ve John, 1998) olarak tanımlanabilir. Deneyime açık bireyler estetik duyarlılığa sahip, maharetli, yaratıcı, hayal gücü ve sezgileri kuvvetli, düşünceli, esnek kişiler olarak görülürler (Costa ve McCrae, 1992; Judge ve Bono, 2000). Bu boyuttaki insanlar yeni deneyimlere açıktır, meraklıdır ve farklı düşünce ve fikirlere karşı hoşgörülüdür. Ayrıca soyut fikirleri kavrama, karmaşık sorunları çözme ve farklı bakış açılarına sahip olma konusunda da uzadırlar.

Deneyime açıklık boyutunda yüksek puan alamayan bireylerin yukarıda bahsedilenin tam tersi özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Düşük Açıklığa sahip bireyler genellikle geleneksel, rutin ve tanıdık olana daha fazla değer verir.

Açıklık boyutu genellikle bilim, sanat, kültür ve yaratıcı aktivitelerle ilişkilendirilir. Açıklık düzeyi yüksek olan kişiler, öğrenmeye ve yeni fikirleri keşfetmeye isteklidir. Ayrıca değişime uyum sağlama olasılıkları ve yeniliklere açık olmaları daha yüksektir (Costa ve McCrae, 1992; Lazaridou ve Beka, 2015).

Açıklık boyutunun, psikolojik esenlik, iş performansı ve öğrenme dahil olmak üzere çeşitli alanlarda etkileri vardır. Açıklığı yüksek olan bireylerin yaratıcı görevlerde başarılı olma, öğrenme süreçlerinde daha etkili olma ve daha fazla psikolojik iyilik hali yaşama olasılıkları daha yüksektir. (McCrae ve Costa, 1997; Larsen ve Buss, 2017).

#### 1.3.2.4. Yumuşak Başlılık

Yumuşak başlılık BFKK'nin özelliklerinden biridir ve bir bireyin başkalarına karşı arkadaş canlısı, işbirlikçi ve şevkatli olma eğilimini ifade eder. Ayrıca özgecilik, fedakârlık, alçakgönüllük, mülayimlik, tevazu sahibi olma, affedici olma gibi terimlerle anılır (Benet-Martinez ve John, 1998; John ve Srivastava, 1999). Yumuşak başlı kişiler nezaketli, hoşgörü sahibi, arkadaş canlısı, anlayışlı, ilgili, işbirlikçi, iyi huylu, duyarlı, empati sahibi, kişilerdir. Davranış örneği; başkaları hakkında konuşurken o kişilerin iyi yönlerini ön plana çıkarır (Lazaridou ve Beka, 2015).

Yumuşakbaşlı kişiler uyum ve iş birliğine önem verirler ve başkalarının ihtiyaçlarına ve refahına öncelik verme olasılıkları daha yüksektir. Uyumlu sosyal bağlantılar kurma ve sürdürme becerilerine katkıda bulunan sıcak, iyi kalpli ve cana yakın olma eğilimindedirler. Yumuşakbaşlılıkta yüksek puan alan kişiler, başkalarıyla olan etkileşimlerinde tipik olarak işbirlikçi ve uzlaşmacıdır. Anlaşmazlıkları barışçıl bir şekilde çözme, uzlaşma arama ve çatışmadan kaçınma olasılıkları daha yüksektir. Ayrıca, uzun süreli ilişkiler kurmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olan, güvenme ve bağışlayıcı olma eğilimindedirler. (John ve Srivasta, 1999; John vd., 2008).

Yumuşak başlılık, bazı olumlu sonuçlarla ilgilidir. Sosyal bağlamda, Yumuşak başlılık düzeyi yüksek olan bireyler, güçlü sosyal bağların gelişimini kolaylaştırırlar ayrıca sevimli ve güvenilir olarak algılanırlar. Bunların yanında yardım etme, gönüllü olma ve başkalarına empati gösterme gibi prososyal davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksektir. İş ortamlarında, Yumuşak başlılık düzeyi yüksek olan bireyler

genellikle etkili takım oyuncularındır. İşbirlikçidirler, destekleyicidirler ve olumlu bir çalışma ortamına katkıda bulunurlar. Başkalarıyla iyi iletişim kurma ve iş birliği yapma becerileri, grup projelerinde ve ekip çalışmasında etkinliklerini artırır. (Judge ve Bono, 2000; McCrae ve Costa, 2003).

#### 1.3.2.5. Sorumluluk

Sorumluluk kelime anlamı olarak, amaç ve göreve yönelik davranışların gerçekleştirilmesi için sosyal açıdan kurullarla belirlenmiş dürtü kontrolüdür (Benet-Martinez ve John, 1998). Bireylerin ne ölçüde çalışkan, başarı odaklı, dikkatli, azimli, güvenilir, titiz, organize, planlı, özenli, sorumlu, disiplinli, motive ve hırslı olduğunu açıklar. Sorumluluk, bireylerin organize, sorumlu, güvenilir ve hedef odaklı olma eğilimini ifade eder. Sorumluluğu yüksek olan insanlar, eylemlerinde tipik olarak disiplinli, titiz ve gayretlidirler. Güvenilirdirler, taahhütlerini yerine getirirler ve ayrıntılara dikkat ederler (Goldberg, 1993).

Sorumluluk düzeyi yüksek olan bireyler, önceden plan yapma, net hedefler belirleme ve programlara bağlı kalma yetenekleriyle karakterize edilir. Düzenli ve detay odaklıdır, işlerinde doğruluk ve bütünlüğe dikkat ederler. Sorumluluğu yüksek bireylerin ayrıca öz disiplin sergileme, güçlü dürtü kontrolü sergileme ve güçlü bir iş ahlakı sergileme olasılığı daha yüksektir (Barrick ve Mount, 1991).

Sorumluluk, hayatın değişik alanlarında farklı olumlu sonuçlarla ilgilidir. İşyerinde, Sorumluluğu yüksek olan bireyler daha başarılı olma, görevlerde daha iyi performans gösterme ve daha yüksek iş tatmini sergileme eğilimindedir. Meslektaşları ve iş verenleri tarafından güvenilir ve sorumlu olarak görülme olasılıkları daha yüksektir. Eğitim ortamlarında, sorumluluk sahibi yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin daha yüksek akademik performans elde etme, daha düzenli ve etkili çalışma planları yapma olasılıkları daha yüksektir (Marshall, 2012).

Sorumluluk, sağlıkla ilgili davranışlarda da önemli rol oynar. Sorumluluğu yüksek olan bireylerin, düzenli egzersiz, uygun beslenme ve tıbbi tedavilere uyumluluk gibi sağlıklı alışkanlıklar edinme olasılığı daha yüksektir. Daha düşük madde bağımlılığı oranlarına sahip olma eğilimindedirler ve daha az riskli davranışlarda bulunurlar.

Sorumluluk sahibi kişiler özetle, güvenilir, çalışkan, temkinli kişilik özelliklerine sahiplerdir. Bu tarz bireyler hem kişisel hem de profesyonel olarak güvenilir olma eğilimindedirler (John ve Srivastava, 1999).

### **1.3.3. Neden Beş Boyut?**

Neden beş boyut sorusuyla ilgili çeşitli varsayımlar mevcuttur. Buna karşın en kayda değer çalışma Oliver P. John tarafından (1989) gerçekleştirilmiştir. John, Sıfat Kontrol Listesi'nden (ing: Adjective Check List) seçilen çeşitli terimlerle üniversite öğrencilerinin kişiliklerini ölçmeye çalışmıştır. John araştırması sırasında 60 adet çokça kullanılan sıfat terimi ile beş faktör çözümlenmesi ilişkisinin yakın sonuçlar verdiğini ortaya çıkarmıştır (Digman, 1990). Ayrıca McCrae ve Costa'nın "The Five-Factor Theory of Personality" adlı makalesinde beş faktörün varlığını destekleyen açıklamalar vardır. Bunlar:

a) Evrensel Özellikler: BFKK evrensel bir niteliğe sahiptir. Farklı kültürlerde ve dillerde insanların kişilik özellikleri benzer boyutlarda ifade edilmektedir.

b) İçerik Yeterliliği: BFKK, kişilik özelliklerinin geniş bir yelpazesini kapsar. Her bir faktör, bir dizi özelliği içerir ve kişilik özelliklerini geniş bir şekilde kapsayıp açıklama potansiyeline sahiptir.

c) Geçerlilik ve Güvenirlik: BFKK, yapısı geçerli ve güvenilir bir ölçümdür. Faktörler altında yer alan özelliklerin değerlendirilmesi, standart ve psikometrik olarak geçerliliği kanıtlanmış ölçeklerle olabilir.

d) Teorik ve Araştırma Desteği: Araştırmalar, faktörlerin genetik ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğunu, kişilik gelişiminde önemli rol oynadığını ve birçok yaşam alanında kişilik özelliklerinin tahmininde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum BFKK'nin teorik ve araştırmaya dayalı destek aldığını göstermektedir.

### **1.3.4. BFKK'nın Kullanıldığı Bazı Alanlar**

Günümüzde bir çok uygulama sahası bulunan BFKK'nın kullanıldığı bazı alanlar sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

a) Kişilik Araştırması: BFKK, kişilik özelliklerini anlayıp kategorize etmek için kullanılan yaygın olarak bir modeldir. Kişilik

araştırmalarında, kişilik profilleri oluşturmak ve kişilik özellikleri açısından bireyler arasındaki farklılıkları anlamak için bireylerin BFKK boyutlardaki puanları analiz edilebilir.

- b) İşe Alım ve İş Performansı: BFKK, işe alma sürecinde bir değerlendirme aracı olarak işlev görür. İşverenler, adayların işe uyumlarını, liderlik potansiyellerini, iletişim becerilerini ve iş performansının diğer önemli göstergelerini tahmin etmek için BFKK boyutlardaki puanlarını değerlendirir.
- c) rgtsel Davranış: BFKK, rgtsel davranış alanında da uygulanmaktadır. Çalışanların BFKK boyutlarından elde edilen puanları analiz edilerek takım çalışması, liderlik, motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler anlaşılabilir.
- d) Psikopatoloji ve Sağlık Psikolojisi: BFKK, sağlık psikolojisi ve psikopatoloji alanları içinde değerlendirilmektedir. Araştırmalar, BFKK'nin ruh sağlığını, stres tepkilerini, başa çıkma mekanizmalarını ve sağlıklı yaşama ile ilgili davranışları nasıl etkilediğini inceler.
- e) Eğitim ve ğrenme: BFKK, ğrenme ve eğitim sreclerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin BFKK boyutlardaki puanları, akademik başarıyı, motivasyonu, öğrenme stratejilerini ve öğrenme sürecinin kendisini etkileyen faktörleri anlayabilmek için kullanılır (John and Srivastava, 1999)

### **1.3.5. Kişiliği Etkileyen Faktörler**

İnsan kişiliğinin oluşumuna katkıda bulunan birçok etki vardır. Kişilik karmaşık ve özümlenmesi zor bir olgudur. Kişilik kavramını zmllemek için araştırmacılar tarafından birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar sonucunda kişiliği etkileyen faktörleri kalıtım ve çevresel etki olmak üzere iki ana başlık altında toplamak mümkündür. Bu iki ana başlık içerisinde gen haritamızdan bize aktarılanlar yani kalıtım, içinde büyüdüğümüz evre ve kültür yapısı ve yetiştiğimiz coğrafyanın kişilik üzerindeki etkileri aşağıda açıklanmıştır.

#### 1.3.5.1. Kalıtımsal Etki

Kişiliğin kalıtımsal bir özellik olup olmadığı Kabil ve Habil zamanından beri ebeveynler ve çeşitli araştırmacılar tarafından merak edilmiştir. Buradan yola çıkarak "Aynı ailedeki çocuklar neden birbirinden bu kadar farklı?" sorusu akla gelmiştir. Kişilik üzerindeki genetik etki oldukça yakın zamanda yeniden gözden geçirilmiştir. Yapılan bu incelemeden, Pozitif Duygusallık (Dışa Dönüklük), Kısıtlama (Özdenetim) ve Negatif Duygusallık (Nevrotiklik) üzerinde güçlü bir kalıtsal etkiye ilişkin kanıtlar, Minnesota İkiz Çalışmasından gelen ilk raporlarla güçlendirilmiştir. Önceki çalışmalarla uyumlu olarak, kişiliğe olan genetik katkı, paylaşılan (örneğin aile) ortamına atfedilebilen önemsiz miktarlarla birlikte, yaklaşık %50 gibi görünmektedir. Yapılan bir çalışmada özgecilik ve saldırganlığın kalıtsallıkları üzerine benzer sonuçlar bildirilmiştir (Digman, 1990; Rushton vd., 1986). Psikolojik özellikler ve kalıtımla ilgili yapılan çalışmalardan birinde kişiliğin parçası olan çeşitli psikolojik özelliklerden endişenin genetik olarak aileden çocuklara altarımla ilgili güçlü sonuçlara ulaşılmıştır (Smith vd. 2020).

#### 1.3.5.2. Çevresel Etki

Kişiliği etkileyen temel faktörlerden bir diğeri çevresel faktörlerdir. Çevresel faktörlerin içine aile, sosyal ve kültürel etkenler, coğrafi ve fiziki özellikler gibi farklı değişkenler dahildir. Kişiliği etkileyen en önemli değişkenlerden biri kuşkusuz ki kişinin içinde doğum büyüdüğü ailedir. Kişinin sahip olduğu anne-baba ve kardeşleriyle olan etkileşimi onun kişiliğinin bir parçasını oluşturur (Özsoy ve Yıldız, 2013)

Kişiliği etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri ise kültürdür. Engin yapmış olduğu çalışmada kültür ve kişilik arasında birbirlerini etkileyen ve etkilenen karşılıklı bir etkileşim olduğunu belirtmiştir. Kültür ve kişilik arasındaki ilişkiyi satranç oyununa benzetmiştir. Bu iki unsurdan kültürü satranç oyununun kurallarına benzetmiş, kişiliği ise oyun taşlarına benzetmiştir (Engin, 1990). Özetleyecek olursak sosyal kültürel etmenler ve kişilik arasında karşılıklı bir ilişki vardır, kişi doğup yetiştiği kültürün özelliklerini, düşünce yapısını taşır ve içinde bulunduğu kültürü de etkilemeye devam eder. Kişiliği etkileyen etkenlerden bir diğeri ise bireyin doğup büyüdüğü coğrafi ve fiziki özellikler olduğu düşünülmektedir. Allik ve McCrae (2004)

36 kültür arasında yapmış oldukları araştırmada çok kesin bir sonuç elde edememelerine rağmen, coğrafi özelliklerin kişilik üzerinde etkili olabilecek etmenlerden biri olduğunu düşünmüşlerdir (Allik ve Mcrae, 2004).

### **1.3.6. Kişiliğin Eğitim Yönetimindeki Yeri Ve Literatür Araştırması**

Sıfatlara dayalı kişilik testi kişilik özelliklerini beş ana boyutta değerlendirir. Bu boyutlar: deneyime açıklık, sorumluluk, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve duygusal dengesizliktir (Bacanlı vd., 2009). Bu beş faktör, bireylerin kişilik özelliklerini etkin bir şekilde tanımlamaya yardımcı olmaktadır. Yapılan araştırmalar kişilik özelliklerinin yönetim tarzları, spor derslerine yatkınlıkları, çok kültürlü eğitim ile ilişkisi, empati becerileri ile ilişkisi gibi farklı konularda olmuştur (Polat, 2009; Şahin ve Ünüvar, 2010; Aslan ve Karanfil, 2022; Özkul vd., 2023). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, yönetim tarzları ve hizmet içi eğitim gereksinimlerine ilişkin görüşleri ile ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada, bu olguların birbirleriyle ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitimlerle ilgili ise geleneksel ve çağa uygun istekleri olması geçmiş ve günümüzü yansıtması açısından değerli görülmüştür (Özkul vd., 2023). Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan bazıları, kişilik özellikleri ve spor gereksinimleri arasındaki ilişki ile ilgilidir (Allen vd., 2013; Aslan ve Karanfil, 2022). Bireylerin kişilik özellikleri ve spor gereksinimleri farklılık göstermektedir. Örnek vermek gerekirse, deneyime açıklık kişilik özelliğine sahip bireyler, farklı ve yenilikçi spor deneyimleriyle ilgilenebilirler. Sorumluluk kişilik özelliğine sahip bireyler ise daha geleneksel, disiplinli bir spor programına ilgi duyabilirler (Allen vd., 2013; Aslan ve Karanfil, 2022). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çıkan sonuçlara göre öğretmen adaylarının duygularını yönetme ile ilgili eğitim yardımına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Çünkü çok kültürlü eğitim ile kişiliğin boyutlarından olan duygusal denge konusunda, öğretmen adaylarının sorun yaşadığı anlaşılmıştır. Bir diğer bulguya göre öğretmen adayları öğrenim gördükleri alan değişkeninden etkilenirken, çok kültürlü kişilik algılarının cinsiyet, öğretim türü, yaşadıkları yerleşim birimi, kardeş sayısı değişkenlerinden etkilenmemişlerdir. Buradan çıkan sonuçlar eğitimin çok kültürlü kişiliği geliştirmede yardımcı olabileceğini kanıtlamıştır (Polat, 2009). Kişilik özellikleri ile yapılan

araştırmalardan biri de kişilik özellikleri ile empatik beceriler arasındaki ilişkidir (Şahin ve Ünüvar, 2011).

2015 yılında yapılan bir çalışmada ise uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişki ile ilgili Türkçe ve İngilizce makaleler incelenmiştir. Çıkan sonuca göre bu konuda Türkçe çok az sayıda makaleye ulaşıldığı, İngilizce ise çok daha fazla sayıda makale olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca incelenen makalelere göre uzaktan eğitimde öğrencilerin başarısını en fazla olumlu yönde arttıran kişilik özelliğinin açıklık olduğu belirtilmiştir. Akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen kişilik özelliğinin ise nevrozizm olduğu ortaya konmuştur (Bahçekapılı ve Karaman, 2015). Yapılan çalışmalardan bir diğeri kişilik özellikleri ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceler (McCrae ve Costa, 1997; Levent, 2011; Göksal, 2022). Araştırmaların sonuçları, bazı demografik değişkenlerin kişilik özelliklerinin farklılaşmasında önemli bir etkene sahip olduğunu göstermektedir. Demografik değişkenlerin yanı sıra sosyal deneyimler ve çevresel etkiler gibi etkenler de kişiliği etkileyen faktörlerdendir (McCrae ve Costa, 1997). Yapılan bir meta-analiz çalışmasında, kişilik özellikleri ile akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma, beş faktör modeli temelinde yapılan araştırmaları bir araya getirerek, kişilik özelliklerinin öğrencilerin akademik başarısını etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak akademik performans kişilik özelliklerinin yanı sıra, motivasyon, çalışma alışkanlıkları, çevresel etkenler ve öğrenme stratejileri gibi faktörlerden de etkilenmektedir (Propat, 2009). Öğretmenlerin kişilik özellikleriyle öğretim performansı arasındaki ilişki, bir çalışmada analiz edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıf yönetimi becerileri, öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özgüven, empati, sakinlik gibi kişilik özelliklerine sahip olmalarının, etkili öğretim ortamlarının oluşmasında önemli olduğu vurgulanmaktadır. (Kyriacou ve Kunc, 2007). Ayrıca yeniliğe açıklık kişilik özelliğine sahip öğretmenler, yaratıcı öğretim tekniklerini daha fazla kullanma eğilimi gösterirler ve öğrenci motivasyonu sağlama konusunda oldukça başarılılardır (Chamorro-Premuzic vd., 2007). Son olarak kişilik özellikleri ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin eğitim yaklaşımları ve öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin



kişilik özelliklerinin, sınıf iklimi, öğrenci katılımı ve öğrenci memnuniyeti açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin açık iletişim, destekleyici tutum, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı gibi kişilik özelliklerine sahip olmalarının öğrencilerin motivasyonunu ve memnuniyetini artırabileceği belirtilmektedir (Chamorro-Premuzic vd., 2007; Zhang vd., 2017). Ayrıca kişilik özellikleri ve eğitim yaklaşımı konusunda bireysel farklılıklar mevcuttur (Yu ve Zhu, 2011).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde, araştırma modeli, araştırma grubunun özellikleri, verilerin edinilmesi, uç değerlerin belirlenmesi ile verinin betimleyici istatistikleri ve normallik testi sınamaları gerçekleştirilecektir.

#### 2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar temel olarak iki ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlardan ilki okul yöneticilerinin öz-yeterliklerinin sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ile arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Böylece üzerinde çalışılan örneklemdaki bireylerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin ölçek kullanılarak nicel veriler elde edilmiş olup bu veriler ışığında analizler gerçekleştirilmiştir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) skorları sürekli değişkenler olarak kabul edilebileceğinden, aralarındaki ilişki doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Bu kapsamda SDKT skorlarına ilişkin ölçek kullanılarak nicel veriler elde edilmiş olup bu veriler yardımıyla analizler gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda sözü edilen araştırmalara ek olarak öz-yeterlik düzeyinin kişilik özellikleri tarafından yordanmasında demografik özelliklerin katkısı yine doğrusal regresyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmadaki analizler nicel yöntem ve ilişkisel tarama deseni modelleriyle gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntem, sayısal verilerin toplanıp istatistiksel olarak çözümlenmesi yoluyla elde edilen araştırma yöntemidir (Kıncal, 2013). İlişkisel tarama deseni ise iki veya daha fazla değişkenin ilişki derecesini ölçen nicel süreçtir (Cresswell, 2017).

#### 2.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul ve orta okul ve liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcılardan oluşmaktadır. İlgili araştırma grubunda toplam 59 adet okul bulunmakta olup bu okullardaki yöneticilerin 59 tanesi müdür, 101'i de müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Sözü edilen okullardan 6 tanesi okul öncesi, 37 tanesi ilköğretim ve 16 tanesi de ortaöğretim düzeyinde eğitim vermektedir.

Araştırma kapsamında ölçek ile erişilen 160 eğitim yöneticisine demografik özellikleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu sorular kategorik türden veriler toplanmıştır. Yöneltilen sorular ile eğitim yöneticilerinin Yaş ve Görev Kademesi ile ilgili veri elde edilmiştir. Yaş ve Görev Kademesi değişkenlerine ilişkin adet ve yüzde verisi Tablo 2.1 aracılığıyla sunulmuştur.

**Tablo 2.1.** Demografik değişkenlere ait sayı ve yüzde dağılım verisi

Değişken	Kategori	n	%
Yaş	20-30	23	14.47
	31-40	55	34.59
	41-50	53	33.33
	51 ve üstü	28	17.61
Görev Kademesi	Okul Öncesi	10	6.29
	İlkokul	52	32.71
	Ortaokul	44	27.67
	Lise	53	33.33

Tablo 2.1'e göre araştırma grubuna katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu sırasıyla 31-40 ve 21-30 yaş aralıklarında bulunmaktadır. Görev kademesi olarak yüzde bakımından en büyük değer Lise olup onu sırasıyla İlkokul ve Ortaokul takip etmektedir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında iki ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler bir internet bağlantısı aracılığıyla edinilmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan öncelikle kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Bu form aracılığıyla katılımcıların Yaş ve Görev Kademesi bilgileri edinilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ile ilgili ayrıntılar Ek-1'de bulunmaktadır.

Araştırma grubu katılımcılarından ikinci olarak araştırma kapsamında kullanılan yönetici öz-yeterlik ölçeğini (Negiş Işık ve Derinbay, 2015) doldurmaları istenmiştir. İlgili ölçek 18 adet sorudan oluşup katılımcılardan her bir soru için 1 (Hiç) ile 9 (Oldukça Çok) arasındaki değerlerden birini seçmesi istenmiştir. Öz-yeterlik ölçeğine ait iç tutarlılık katsayısı değeri olan Cronbach Alfa değeri 0.94 olarak hesaplanmıştır (Negiş-Işık ve Derinbay, 2015). Bu araştırmada kullanılan öz-yeterlik ölçeği Ek-2'de sunulmuştur. Araştırma grubundaki bir örneğe ait öz-yeterlik skoru, ilgili okul yöneticisinin öz-yeterlik ölçeğindeki sorulara verdiği sayısal yanıtların

toplamıdır. 18 adet sorunun her birinden elde edilebilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 9 olduğundan bir örneğe ait öz-yeterlik skoru 18 ile 162 arasında değişebilmektedir.

Son olarak ise araştırma grubunun kişisel özellikleri 5 Faktör SDKT (Bacanlı vd., 2009) aracılığıyla edinilmiştir. SDKT toplam 40 adet sorudan oluşmakta olup her bir sorunun yanıtı 1'den 7'ye kadar sayısal skorlar aracılığıyla belirlenmektedir. 40 adet soru ölçülen niteliğe göre beş ayrı alt gruba (faktör) ayrılmıştır. Bu alt gruplar sırasıyla Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm), Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk şeklinde olup sırasıyla 7, 9, 8, 9 ve 7 soru sayısı ile temsil edilmektedir. SDKT'nin boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının 0.73-0.89 aralığında değiştiği ortaya çıkarılmıştır (Bacanlı vd., 2009).

Kişisel Bilgi Formu ve ölçekler için gerekli olan onaylar MEB İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 22.05.2022 tarihinde alınmıştır. Ayrıca Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi yayın etiği kurulu onayı 10.03.2022 tarihinde alınmıştır.

Ulaşılan örneklemden 160 adet geri dönüş alınmış olup, ilgili soruların hepsi her bir katılımcı tarafından eksiksiz doldurulmuştur. Böylelikle gerçekleştirilen analizlerde toplanan ham verinin tümü kullanılabilmiştir.

#### 2.4. UÇ DEĞERLERİN BELİRLENMESİ

Ölçekten elde edilen veri öncelikle csv dosyası formatında kaydedilmiş olup MATLAB programı kullanılarak okunmuş ve tablo formatına getirilmiştir. Elde edilen tablo üç bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler sırasıyla araştırma grubuna ait demografik özellikler, öz-yeterlik düzeyleri ve kişilik özellikleridir. Sözü edilen tabloda demografik özellikler ilk 10 maddeyi kapsamaktadır. Öz-yeterlik özellikleri ve kişilik özellikleri ise sırasıyla ilk 18 ve takip eden 40 maddeden oluşmaktadır.

Edinilen verideki tutarlılığı sağlamak adına analize başlamadan önce uç değerler belirlenmiştir. Bu doğrultuda her bir katılımcının hem öz-yeterlik hem de SDKT özellikleri, ayrı ayrı olmak kaydıyla, aşağıda ilgili matematiksel ifadesi bulunan z-değeri kullanılarak standartlaştırılmıştır.

$$z_i = \frac{x_i - \mu}{\sigma}$$

Yukarıdaki formülde  $\mu$  ilgili veri kümesinin ortalamasını,  $\sigma$  ise standart sapmasını belirtmektedir. Standartlaştırma işleminden sonra kişilik özellikleri veya öz-yeterlik özelliklerinin z-skorlarının en az birinden  $-3$ 'ten küçük ya da  $3$ 'ten büyük olan örneklem uç değer olarak değerlendirilip veri kümesinden çıkartılmıştır. Bu yöntemle 10 adet uç değer gözlemlenmiş olup analizler geriye kalan 150 kayıt ile gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda SDKT özellikleri ve öz-yeterlik için korelasyon analizi gerçekleştirilecektir. Bu bağlamda SDKT özellikleri ile öz-yeterlik düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığı doğrusal ve çok değişkenli regresyon kullanılarak irdelenecektir. Bu analizlere ek olarak okul yöneticilerinde öz-yeterlik düzeyinin demografik özellikler tarafından yordanıp yordanmadığı incelenecektir.

## 2.5. ÖZ-YETERLİK VE SDKT DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ VE NORMALLİK TESTİ

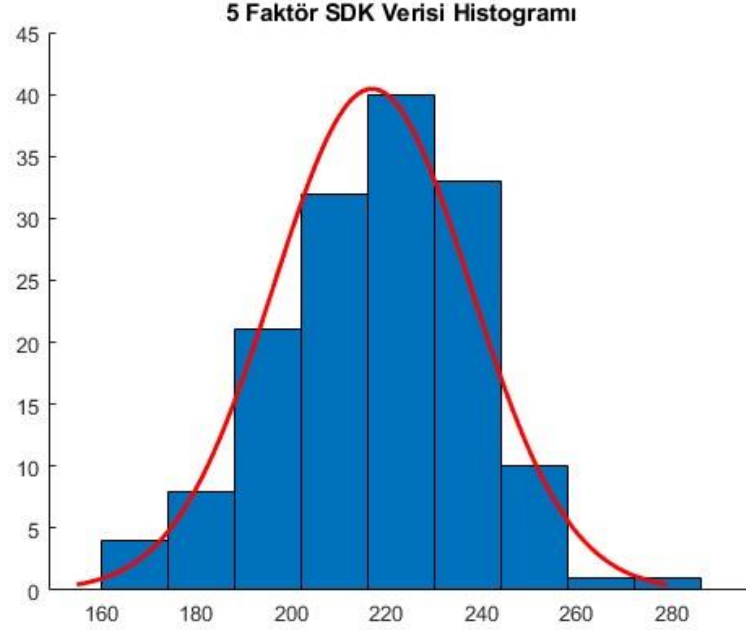
Araştırma kapsamında kullanılan SDKT'nin 5 boyutuna ilişkin betimleyici istatistikleri Tablo 2.2'de sunulmuştur. Tablo 2.2'de SDKT'deki her bir faktör ve bu faktörlerin bir araya gelmesiyle oluşan genel veri için ilgili değer aralığı, ortalama, standart sapma ve medyan değerleri verilmiştir.

**Tablo 2.2.** SDKT Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Grup	$n$	Aralık	$\mu$	$\sigma$	Medyan
Duygusal Dengesizlik	150	7 - 49	24.05	8.46	22.00
Dışadönüklük	150	30 - 63	50.65	7.25	52.00
Deneyime Açıklık	150	28 - 56	46.88	6.02	47.00
Yumuşak Başlılık	150	37 - 63	54.13	6.40	55.00
Sorumluluk	150	25 - 49	41.13	5.47	42.00

Hesaplanan betimleyici istatistiklerden her bir alt faktör için ortalama ve standart sapma göz önünde bulundurulduğunda Duygusal Dengesizlik dışındaki tüm kişilik özelliklerinin olumlu yönde olduğu kanısına varmak mümkündür. Tablo 2.2'ye göre ortalaması en yüksek olan SDKT faktörü Yumuşak Başlılık, en düşük olan faktör ise Duygusal Dengesizliktir.

Edinilen SDKT verisine ait histogram grafiği Şekil 2.1’de verilmiştir. Şekil 2.1’e göre araştırma grubuna ait SDKT verisi için çizilen eğri çan eğrisi şeklinde olduğundan ve ilgili verinin normal dağılıma sahip olduğu gözlemlenmektedir.



**Şekil 2.1.** SDKT değişkenine ilişkin histogram grafiği

Bu gözleme karşın SDKT verisinin normal dağılıma uygunluğunu nitel olarak tespit edebilmek amacıyla ilgili veri için Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen teste göre KS istatistiği 0.06 ve kritik değer 0.11 bulunmuştur. Böylece araştırma grubundan elde edilen SDKT verisinin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Massey, 1951).

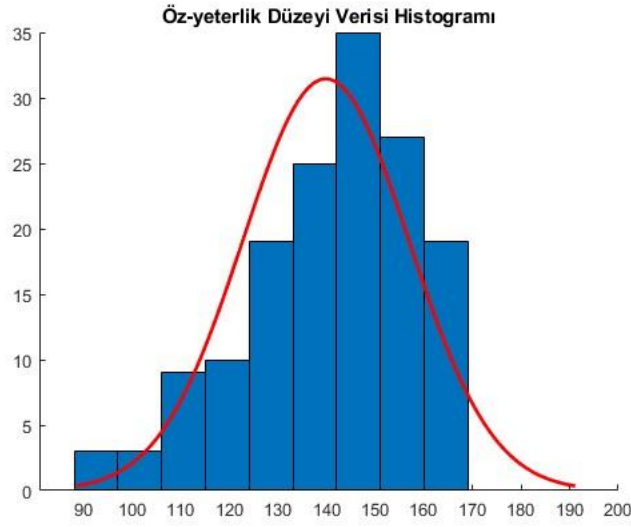
**Tablo 2.3.** Öz-yeterlik Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	<i>n</i>	Aralık	$\mu$	$\sigma$	Medyan
Öz-Yeterlik	150	89 – 162	139.78	17.12	144

Araştırma grubunda değerlendirmeye alınan 150 katılımcının öz-yeterlik düzeyine ait betimleyici istatistikler Tablo 2.3 aracılığıyla verilmiştir. Burada her bir katılımcıya ait öz-yeterlik skoru, verdiği yanıtların sayısal değerlerinin toplamı olarak

belirlenmiştir. Tablo 2.3'e göre araştırma grubu öz-yeterlik düzeyi yüksek okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Söz konusu verinin dağılımı Şekil 2.2'de verilmiştir. Şekil 2.2'deki veri dağılımı bağlamında çizilen eğri çan eğrisi şeklinde olduğundan edinilen öz-yeterlik düzeyi verisinin normal dağılıma benzerliği görülmektedir.



**Şekil 2.2.** Öz-yeterlik düzeyi değişkenine ilişkin histogram grafiği

Öz-yeterlik verisinin normal dağılım sağlayıp sağlamadığı hususunda yorum yapabilmek amacıyla veriye K-S normallik testi uygulanmıştır. Bu bağlamda KS istatistiği 0.11 ve kritik değer 0.11 çıkmıştır. Tüm bu bulgulara göre öz-yeterlik düzeyi verisi de tıpkı SDKT verisi gibi normal dağılıma sahiptir (Massey, 1951).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırman soruları göz önüne alınarak SDKT boyutları ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

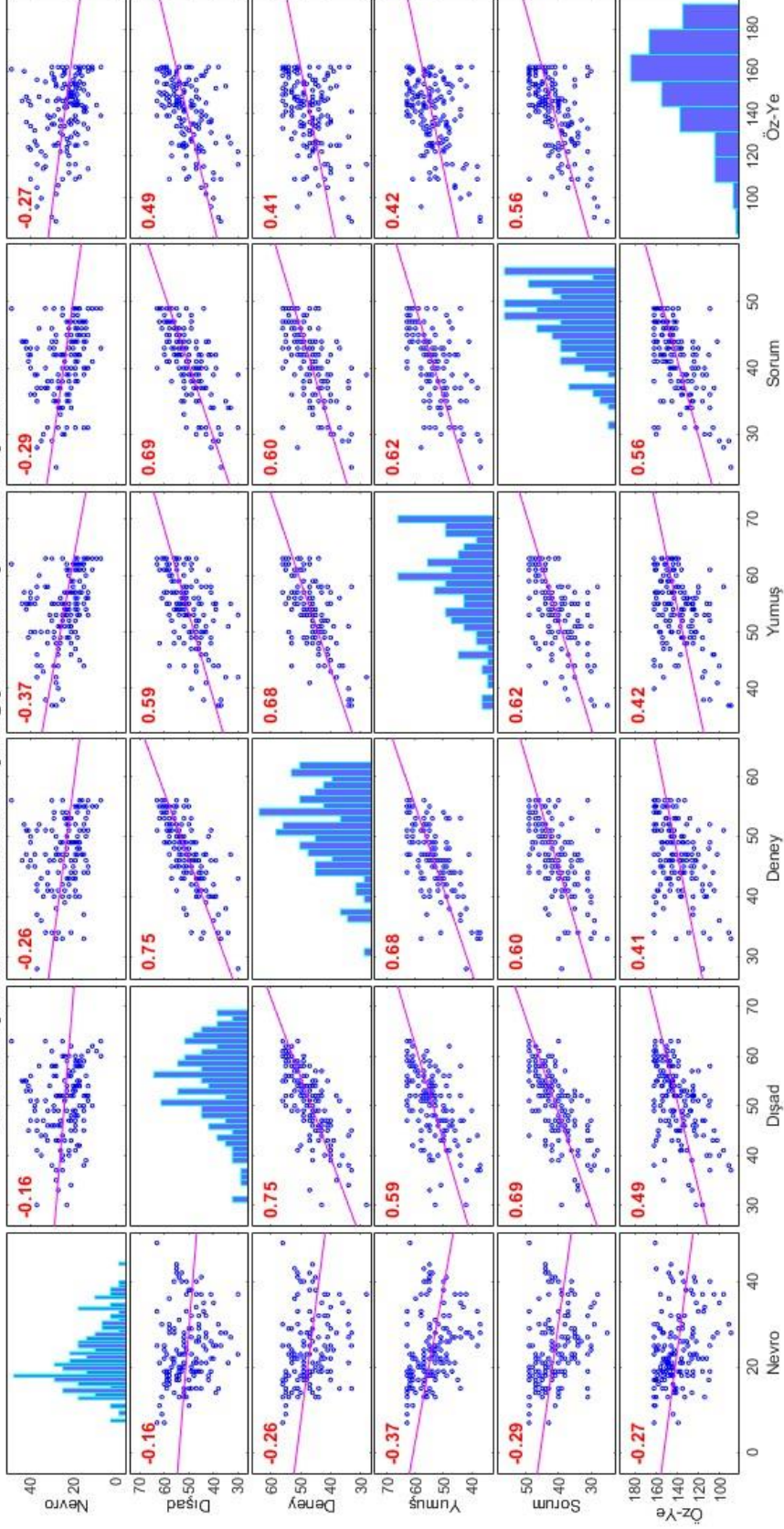
#### 3.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SDKT BOYUTLARI İLE YÖNETİCİLİK ÖZ-YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yönetici öz-yeterlik düzeyinin SDKT boyutlarının her biri tarafından anlamlı biçimde yordanıp yordanmadığını incelemeye önce ilgili boyut değişkenlerinin her biri için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Şekil 3.1’de verilmiştir.

Şekil 3.1  $6 \times 6$ ’lık bir matris olarak tasarlanmış olup satır ve sütunları sırasıyla yukarıdan aşağıya ve soldan sağa olmak üzere Nevrotiklik (Duygusal Dengesizlik), Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık, Sorumluluk ve Öz-Yeterlik değişkenlerini temsil etmektedir. Şekil 3.1’deki matris simetrik olmakla beraber bu matrisin köşegen dışı kutucukları ilgili satır ve sütun değişkeni arasındaki dağılımı ve doğrusal ilişkiyi betimler. Kutucukların içerisindeki kırmızı değer ilgili iki değişken için elde edilmiş regresyon doğrusunun eğimini vermektedir. Bu eğim ayrıca bilimsel yazında Pearson Korelasyon Katsayısı olarak bilinen istatistiktir. Şekil 3.1’deki matrisin ana köşegeni üzerindeki kutucuklarda ise ilgili satırda (sütunda) bulunan değişkenin dağılımını gösteren histogram grafiği bulunmaktadır.



SDK Alt Boyutları ile Öz-Yeterlik Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Matrisi



Şekil 3.1 SDKT boyutları ile öz-yeterlik düzeyi değişkenlerine ilişkin korelasyon matrisi

Şekil 3.1'deki bulgular ışığında Dışadönüklük ile Deneysellik arasındaki doğrusal ilişkinin diğer ikili ilişkilere göre güçlü olduğu görülmektedir. Bu iki değişken için elde edile Korelasyon Katsayısı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Matrise göre ikinci güçlü doğrusal ilişki 0.69 Korelasyon Katsayısı değeriyle Dışadönüklük ve Sorumluluk arasındadır. Şekil 3.1'deki korelasyon matrisi aracılığıyla incelenebilecek bir diğer olgu ise SDKT boyutlarının öz-yeterlik düzeyi ile aralarındaki ikili doğrusal ilişkilidir. Bulgulara göre öz-yeterlik düzeyi ile doğrusal ilişkinin en kuvvetli olduğu SDKT boyutu 0.56 Pearson Korelasyon Katsayısı değeri ile Sorumluluk'tur. Edinilen veriler ışığında yönetici öz-yeterlik düzeyi ile SDKT boyutlarından Nevrotizm arasında negatif anlamlı ilişki, geri kalan dört boyut ile de pozitif anlamlı ilişki gözlemlenmektedir.

Şekil 3.1'de gözlemlenen bir diğer olgu ise Nevrotizmin diğer SDKT boyutları ile öz-yeterlik düzeyi değişkenleri arasında negatif anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır.

Şekil 3.1 aracılığıyla sonuçları verilen korelasyon analizinde sözü edilen tüm değişkenler arasında gerçekleştirilen korelasyon analizleri için ise  $p < 0.05$  olarak hesaplanmıştır. Böylece bu bölümde gerçekleştirilen korelasyon analizlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

### 3.2. YÖNETİCİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYİNİN SDKT BOYUT DEĞİŞKENLERİ ARACILIĞIYLA YORDANMASI

Yukarıdaki analizin yanı sıra, okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerinin SDKT boyutları tarafından anlamlı bir biçimde yordanıp yordanmadığı doğrusal regresyon analizi ile incelenecektir. Bu kapsamda öz-yeterlik düzeyinin bağımlı, sırasıyla Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk özelliklerinin de bağımsız değişken olarak düşünüldüğü doğrusal regresyon modelleri aracılığıyla sonuçlar irdelenecektir.

Araştırmada kullanılan öz-yeterlik ölçeği bağlamındaki ilk boyut Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm) boyutudur. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin Duygusal Dengesizlik boyutu ile ilintisini inceleyebilmek için bağımsız değişkenin SDKT puanı, bağımlı değişkenin ise Duygusal Dengesizlik boyutu düzeyi olarak seçildiği bir doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlgili doğrusal model

biçiminde ifade edilmektedir. Yukarıda matematiksel anlatımı verilen doğrusal regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

$$\text{Öz – yeterlik} \approx \beta_0 + \beta_1 \times (\text{Duygusal Dengesizlik})$$

**Tablo 3.1.** Öz-yeterlik düzeyi ve Duygusal Dengesizlik özelliği için doğrusal regresyon bulguları

Değişken	$\beta$	Standart Hata	$t$	$p$	$R^2$	$F$	Ort. Karesel Sapma
Sabit	152.76	4.09	37.37	0.000			
Duygusal Dengesizlik	-0.54	0.16	-3.36	0.000	0.07	11.32	16.60

Tablo 3.1’e göre okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile Duygusal dengesizlik yatkinlıkları arasında negatif yönde ( $\beta_1 = -0.0516, p < 0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin kişilik özellikleri, duygusal dengesizlik eğilimlerinin belirlenmesinde anlamlı ( $F = 11.32, p < 0.05$ ) bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın Duygusal Dengesizlik boyutu öz-yeterlik düzeyindeki değişimi etkin bir biçimde açıklayamamaktadır ( $R^2 = 0.07$ ). Bu bulguyu kullanarak Duygusal Dengesizlik özelliğinin yönetici öz-yeterliği düzeyinin yordanmasında en az etkin SDKT boyutu olduğunu söylemek olanaklıdır. Gerçekleştirilen regresyon analizine dayanarak öz-yeterlik ile Duygusal Dengesizlik değişkenleri arasındaki doğrusal ilişki

$$\text{Öz – yeterlik} \approx 152.76 - 0.54 \times (\text{Duygusal Dengesizlik})$$

olarak bulunmuştur. Elde edilen regresyon katsayılarına göre, Duygusal Dengesizlik boyutuna ait değişkeninin 1 birimlik artışının öz-yeterlik düzeyinde 0.54 kat oranında azalış sağlayacağı görülmektedir.

Yönetici öz-yeterlik düzeyi ile SDKT’nin Dışadönüklük boyutu arasındaki doğrusal ilişki matematiksel olarak aşağıdaki anlatımla ifade edilir.

$$\text{Öz – yeterlik} \approx \beta_0 + \beta_1 \times (\text{Dışadönüklük})$$

Bu bağlamda öz-yeterlik düzeyi ile Dışadönüklük boyutu arasındaki ilintiyi irdelemek için gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** Öz-yeterlik düzeyi ve Dışadönüklük özelliği için doğrusal regresyon bulguları

Değişken	$\beta$	Standart Hata	$t$	$p$	$R^2$	$F$	Ort. Karesel Sapma
Sabit	81.66	8.68	9.41	0.000	0.24	45.8	15.00
Dışadönüklük	1.15	0.17	6.77	0.000			

Tablo 3.2’deki bulgulara göre yönetici öz-yeterlik düzeyi ile Dışadönüklük özelliği arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya ek olarak Dışadönüklük değişkeninin öz-yeterlik düzeyindeki değişimin doğrusal model bağlamında %24’ünü temsil edebildiği gözlemlenmektedir ( $R^2 = 0.24$ ). Gerçekleştirilen regresyon analizini bağlamında öz-yeterlik değişkeni ile Dışadönüklük değişkeni arasındaki matematiksel ilişki olarak elde edilmiştir. Elde edilen regresyon katsayılarına göre, Dışadönüklük değişkeninin 1 birimlik artışının öz-yeterlik düzeyinde 1.15 kat oranında artış sağlayacağı görülmektedir.

$$\text{Öz - yeterlik} \approx 81.66 + 1.15 \times (\text{Dışadönüklük})$$

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyinin bir başka SDKT boyutu olan Deneyime Açıklık özelliği arasındaki ilintinin doğrusal regresyon yöntemi ile incelenmesi için öngörülen matematiksel model olup ilgili regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 3.3’de sunulmuştur.

$$\text{Öz - yeterlik} \approx \beta_0 + \beta_1 \times (\text{Deneyime Açıklık})$$

Tablo 3.3’e göre yönetici öz-yeterliği ve Deneyime Açıklık boyut özelliği arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.05$ ). İlgili doğrusal regresyon analizi bağlamında Deneyime Açıklık özelliği öz-yeterlik düzeyindeki değişimin

**Tablo 3.3.** Öz-yeterlik düzeyi ve Deneyime Açıklık özelliği için doğrusal regresyon bulguları

Değişken	$\beta$	Standart Hata	$t$	$p$	$R^2$	$F$	Ort. Karesel Sapma
Sabit	85.72	10.10	8.49	0.000	0.16	29.14	15.70
Deneyime Açıklık	1.15	0.21	5.40	0.000			

ancak %16'sını temsil edebilme yeteneğine sahiptir ( $R^2 = 0.16$ ). Tablo 3.3'deki değerler ışığında Öz-yeterlik ve Deneyime Açıklık değişkenleri arasındaki doğrusal ilişki

$$\text{Öz - yeterlik} \approx 85.72 + 1.15 \times (\text{Deneyime Açıklık})$$

şeklindedir. Bulunan regresyon katsayılarına göre, Deneyime Açıklık değişkeninin 1 birimlik artışının öz-yeterlik düzeyinde 1.15 kat oranında artış sağlayacağı görülmektedir. Elde edilen regresyon analizi bulgularına göre SDKT boyutu olan Deneyime Açıklık yönetici öz-yeterliğini zayıf düzeyde yordamaktadır.

SDKT boyutlarından dördüncüsü olan Yumuşak Başlılık özelliğinin yönetici öz-yeterlik değişkenini ne düzeyde yordadığını gözlemlemek için oluşturulan doğrusal regresyon modeli

$$\text{Öz - yeterlik} \approx \beta_0 + \beta_1 \times (\text{Yumuşak Başlılık})$$

biçimindedir. Yukarıdaki model kullanılarak elde edilen bulgu ve istatistikler Tablo 3.4'de verilmiştir.

**Tablo 3.4.** Öz-yeterlik düzeyi ve Yumuşak Başlılık özelliği için doğrusal regresyon bulguları

Değişken	$\beta$	Standart Hata	$t$	$p$	$R^2$	$F$	Ort. Karesel Sapma
Sabit	78.58	10.85	7.24	0.000			
Yumuşak başlılık	1.13	0.20	5.68	0.000	0.18	32.24	15.57

Tablo 3.4'e göre yönetici öz-yeterliği ile Yumuşak Başlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur ( $p < 0.05$ ). İki değişken arasında pozitif yönde bir ilişki olup ( $\beta_1 = 1.13 > 0$ ) Yumuşak Başlılık yönetici öz-yeterlik düzeyindeki değişimin %18'ini temsil edebilmektedir ( $R^2 = 0.18$ ). Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucu Öz-yeterlik ve Yumuşak Başlılık değişkenleri arasındaki doğrusal ilişki

$$\text{Öz - yeterlik} \approx 78.58 + 1.13 \times (\text{Yumuşak Başlılık})$$

olarak bulunmuştur. Elde edilen regresyon katsayılarına göre, Yumuşak Başlılık değişkeninin 1 birimlik artışının öz-yeterlik düzeyinde 1.13 kat oranında artış sağlayacağı görülmektedir.

Yönetici öz-yeterlik düzeyi ile SDKT'nin son boyutu olan Sorumluluk özelliği arasındaki ilişkiyi incelemek için kurulan regresyon analizi modeli aşağıda verilmiştir.

$$\text{Öz - yeterlik} \approx \beta_0 + \beta_1 \times (\text{Sorumluluk})$$

Yukarıdaki doğrusal model kullanılarak elde edilen sonuçlar Tablo 3.5'de verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Öz-yeterlik düzeyi ve Sorumluluk özelliği için doğrusal regresyon bulguları

Değişken	$\beta$	Standart Hata	$t$	$p$	$R^2$	$F$	Ort. Karesel Sapma
Sabit	67.71	8.84	7.66	0.000	0.31	67.60	14.23
Sorumluluk	1.75	0.21	8.22	0.000			

Tablo 3.5'deki bulgulara göre yönetici öz-yeterliği ile Sorumluluk özelliği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki mevcuttur ( $\beta_1 = 1.75$ ,  $p < 0.05$ ). Bununla beraber Sorumluluk özelliği yönetici öz-yeterliği düzeyindeki değişimin %31'ini temsil edebilmektedir. Bu bulgular ışığında Sorumluluk özelliğinin SDKT boyutları arasında yönetici öz-yeterlik düzeyini en iyi yordayan boyut olduğu görülmektedir ( $R^2 = 0.31$ ).

Tablo 3.5'de sunulan bulgular ışığında yönetici öz-yeterliği ve Sorumluluk arasındaki doğrusal regresyon modeli

$$\text{Öz - yeterlik} \approx 67.71 + 1.75 \times (\text{Sorumluluk})$$

olarak elde edilmektedir. Hesaplanan regresyon katsayılarına göre, Sorumluluk değişkeninin 1 birimlik artışının öz-yeterlik düzeyinde 1.75 kat oranında artış sağladığı görülmektedir.

Öz-yeterlik değişkeninin SDKT boyutlarıyla birer birer regresyon analizlerinin gerçekleştirilmesinden sonra, ilgili değişkenler arasındaki ilişki çok değişkenli regresyon analizi yöntemi ile incelenecektir. İlgili regresyon analizinde öz-yeterlik düzeyi bağımlı değişken, SDKT'nin boyutları olan Duygusal Dengesizlik,

Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk ise bağımlı değişkenler olarak düşünülecektir. Böylece kurulacak olan matematiksel model

$$\begin{aligned} \text{Öz - yeterlik} = & \beta_0 + \beta_1 \times (\text{Duygusal Dengesizlik}) + \beta_2 \times (\text{Dışadönüklük}) \\ & + \beta_3 \times (\text{Deneyime Açıklık}) + \beta_4 \times (\text{Yumuşak Başlılık}) \\ & + \beta_5 \times (\text{Sorumluluk}) \end{aligned}$$

şeklinde olacaktır. İlgili modelden elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 3.6'da verilmiştir. Tablo 3.6'daki  $\beta$  değerlerinden anlaşılacağı gibi öz-yeterlik değişkeninin yordanmasında en etkin bağımsız değişken Sorumluluk değişkenidir ( $\beta_5 = 1.17$ ). Sorumluluğu  $\beta_3 = 0.49$  değeri ile Dışadönüklük özelliği izlemektedir. Bu bağlamda Öz-yeterlik değişkeninin en zayıf yordayıcısı ise Deneyime Açıklıktır ( $\beta_3 = -0.12$ ) Kurulan çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 3.6.** Öz-yeterlik düzeyi ve SDKT boyutları için gerçekleştirilen doğrusal regresyon bulguları

	$\beta$	Standart Hata	$t$ istatistiği
Sabit	69.93	13.11	5.34
Duygusal Dengesizlik	-0.23	0.15	-1.57
Dışadönüklük	0.49	0.27	1.79
Deneyime Açıklık	-0.13	0.32	-0.39
Yumuşak Başlılık	0.16	0.27	0.58
Sorumluluk	1.17	0.32	3.69

Tablo 3.6'daki çok değişkenli regresyon analizi bulgularına göre Duygusal Dengesizlik ve Deneyime Açıklık değişkenleri Öz-yeterlik değişkenini negatif yönde yordamaktadır. Buna karşın Öz-yeterlik ile Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk değişkenleri Öz-yeterlik düzeyini pozitif yönde ifade etmektedir.

$t$  istatistiği bir değişkenin katsayısı için yapılan tahminin o tahmindeki standart hataya oranıdır. Eğer tahmin değeri standart hataya göre büyükse bu yapılan tahminin kesinlik değerine olumlu yansır. Bu tanıma göre çoklu doğrusal regresyon modellerinde bir değişkene ait  $t$  istatistiği 1'den ne kadar büyükse o değişkenin katsayısı için gerçekleştirilen tahminin hassasiyeti o kadar fazladır. Tablo 3.6'daki  $t$  istatistikleri değerlendirildiğinde sabit ( $t = 5.34$ ) ve Sorumluluk ( $t = 3.69$ )

değişkenlerine ait tahminlerin diğer değişkenlere göre daha yüksek doğrulukta gerçekleştirildiği sonucuna varılmaktadır.

Tablo 3.6'daki katsayılar kullanılarak Öz-yeterlik değişkeni için elde edilen çok değişkenli regresyon ilişkisi

$$\begin{aligned}\text{Öz - yeterlik} &= 69.93 - 0.23 \times (\text{Duygusal Dengesizlik}) \\ &+ 0.49 \times (\text{Dışadönüklük}) - 0.12 \times (\text{Deneyime Açıklık}) \\ &+ 0.16 \times (\text{Yumuşak Başlılık}) + 1.17 \times (\text{Sorumluluk})\end{aligned}$$

anlatımıyla ifade edilir. Elde edilen regresyon katsayılarına göre Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk değişkenlerindeki 1 birimlik artış, öz-yeterlik düzeyinin sırasıyla 0.49, 0.16 ve 1.17 birim artışına neden olmaktadır. Buna karşın Duygusal Dengesizlik ve Deneyime Açıklık değişkenlerindeki 1 birimlik artışın, öz-yeterlik düzeyinde sırasıyla 0.23 ve 0.13 birimlik azalışa neden olduğu görülmektedir.

Oluşturulan modelin yordama kabiliyetini bir bütün olarak değerlendirmek adına modele ilişkin  $R^2$  değeri hesaplanmıştır. Kurulan çok değişkenli regresyon modeli için  $R^2 = 0.35$  olarak bulunmuştur. Bu bulgu, ilgili SDKT değişkenlerinin bağımlı değişken olan öz-yeterlik düzeyini ancak %35 seviyesinde yordadığını göstermektedir.

### 3.3. YÖNETİCİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYİNİN SDKT BOYUTLARI, OKUL YÖNETİCİLERİNİN YAŞ VE GÖREV KADEMESİ DEĞİŞKENLERİ ARACILIĞIYLA YORDANMASI

Bu bölümde yönetici öz-yeterlik değişkeninin yordanmasında demografik değişkenlerin ne düzeyde anlamlı farklılık oluşturduğu üzerine analizler gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda 3.2 alt bölümündeki çok değişkenli regresyon modeline ek olarak araştırma grubuna yöneltilen demografik değişkenlerin ayrı ayrı modele eklenmesi ile yeni bir çoklu doğrusal regresyon modeli oluşturulmuştur. Bu modelin matematiksel ifadesi aşağıdaki gibi verilmektedir.



$$\begin{aligned} \text{Öz - yeterlik} \approx & \beta_0 + \beta_1 \times (\text{Duygusal Dengesizlik}) + \beta_2 \times (\text{Dışadönüklük}) \\ & + \beta_3 \times (\text{Deneyime Açıklık}) + \beta_4 \times (\text{Yumuşak Başlılık}) \\ & + \beta_5 \times (\text{Sorumluluk}) + \beta_6 \times (\text{Yaş}) \end{aligned}$$

Yukarıdaki model kullanılarak 2 farklı demografik değişken için iki adet doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu değişkenler sırasıyla Yaş ve Görev Kademesi değişkenleridir. Her iki değişken de kategorik tiptedir. 3.2 alt bölümündeki çok değişkenli regresyon modeline Yaş kategorik değişkeni eklenerek elde edilen ilgili regresyon modeline ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 3.7’de verilmiştir.

**Tablo 3.7.** Öz-yeterlik düzeyi, SDKT boyutları ve Yaş kategorik değişkeni için gerçekleştirilen doğrusal regresyon bulguları

	$\beta$	Standart Hata	t istatistiği
Sabit	78.67	14.38	5.47
31-40 (Yaş)	-5.48	3.61	-1.52
41-50 (Yaş)	-0.62	3.66	-0.17
51 ve üstü (Yaş)	1.74	4.11	0.42
Duygusal Dengesizlik	-0.22	0.15	-1.44
Dışadönüklük	0.51	0.27	1.86
Deneyime Açıklık	-0.13	0.32	-0.40
Yumuşak Başlılık	0.13	0.27	0.47
Sorumluluk	1.01	0.32	3.12

Tablo 3.7’de ayrıntıları verilen çok değişkenli regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.05$ ). Yapılan regresyon analizine göre SDKT boyutları ile Yaş kategorik değişkeni bir araya gelerek yönetici öz-yeterlik düzeyindeki varyansın %37’sini ifade edebilmektedir ( $R^2 = 0.37$ ).

Ele alınan ikinci demografik değişken olan Görev Kademesi kullanılarak gerçekleştirilen çok değişkenli regresyon analizi modeline ait bulgular Tablo 3.8’de gösterilmektedir.

$$\begin{aligned} \text{Öz - yeterlik} \approx & \beta_0 + \beta_1 \times (\text{Duygusal Dengesizlik}) + \beta_2 \times (\text{Dışadönüklük}) \\ & + \beta_3 \times (\text{Deneyime Açıklık}) + \beta_4 \times (\text{Yumuşak Başlılık}) \\ & + \beta_5 \times (\text{Sorumluluk}) + \beta_6 \times (\text{Görev Kademesi}) \end{aligned}$$

**Tablo 3.8.** Öz-yeterlik düzeyi, SDKT boyutları ve Görev Kademesi kategorik değişkeni için gerçekleştirilen doğrusal regresyon bulguları

	$\beta$	Standart Hata	$t$ istatistiği
Sabit	67.36	13.08	5.15
Okul Öncesi (Görev Kademesi)	2.27	5.22	0.43
İlkokul (Görev Kademesi)	2.25	2.87	0.79
Ortaokul (Görev Kademesi)	-4.69	5.22	-1.52
Duygusal Dengesizlik	-0.13	0.16	-0.81
Dışadönüklük	0.40	0.26	1.44
Deneyime Açıklık	-0.03	0.32	-0.09
Yumuşak Başlılık	0.15	0.27	0.55
Sorumluluk	1.20	0.32	3.73

Tablo 3.8’de ayrıntıları verilen çok değişkenli regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.05$ ). Yapılan regresyon analizine göre SDKT boyutları ile Görev Kademesi kategorik değişkeni bir araya gelerek yönetici öz-yeterlik düzeyindeki varyansın %37’sini ifade edebilmektedir ( $R^2 = 0.37$ ).

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 63 resmi okulda görev yapan toplam 160 müdür ve müdür yardımcısı dahilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında okul yöneticilerine iki adet ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden ilki Yönetici Öz-Yeterlik Ölçeği ikincisi ise Sıfatlara Dayalı Kişilik Testidir. Her iki ölçek için elde edilen veriler normal dağılıma uygunluk göstermektedir. Bu yüzden, alt amaçlar bağlamında yapılacak nicel analizler istatistiksel korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizi yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %58.49'u erkek, %41.51'i kadındır. Katılımcıların %39.62'si okul müdürlerinden, %60.38'i ise müdür yardımcılarında oluşmaktadır.

Araştırma grubunun çoğunluğu %34.59'luk oranla 31-40 yaş arası genç bireylerden oluşmaktadır. Bu oranı %33.33'lük oranla 41-50 yaş arası okul yöneticileri takip etmektedir. Yaş dağılımında üçüncü en sık rastlanan grup %17.61 ile 51 yaş ve üstü yöneticiler olmakla birlikte en az karşılaşılan grup %14.47 ile 21-30 yaş arası okul yöneticilerdir. Elde edilen betimleyici istatistikler ışığında araştırma grubundaki yöneticilerin çoğunluğunun orta yaş ve üzeri olduğu, buna karşın genç okul yönetici sayısının azınlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan bireylerin çoğunun tecrübeli öğretmenler oldukları söylenebilir.

Araştırma grubundaki okul yöneticilerinin görev kademeleri incelendiğinde en yoğun kademe %33.33'lük pay ile lise kademesinde görev yapan okul yöneticileridir. Bu değeri %32.71 ile ilkökul kademesinde ve %27.67 ile ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticileri takip etmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri içerisinde en az sıklıkta bulunan kademe okul öncesi kademesi olup ilgili oran %6.29'dur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerine ait betimleyici istatistikler incelendiğinde, araştırma grubunun yönetici öz-yeterlik düzeyinin ortalama değeri 140 olarak elde edilmiştir. Buna göre, araştırmadaki yöneticilerin öz-

yeterlikleri yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan okul yöneticileri kendi bilgi ve becerilerine güven duyan bireyler olduğu söylenebilir. Bu tip bireyler yürüttükleri görev kapsamında karşılaştıkları zorlukların kararlılıkla üstesinden gelirler. Hedef odaklı çalışırlar ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli motivasyona sahiptirler. Araştırma ortamlarında ve aldıkları aksiyonlarda iyimser tutum sergiler ve kendilerinin güçlü yanlarına odaklanırlar. Problemleri çözmede girişkendirler ve çözüm için analitik yaklaşımı benimserler (Bandura, 1993; Bandura, 1997). Benzer bir araştırmada MEB'e bağlı kamu okullarında çalışmakta olan okul yöneticilerinin genel özyeterlik inançları ile sahip oldukları liderlik stillerinin onların kurumdaki yetenek yönetimi becerileri arasındaki ilişki bağlantısı ortaya konmaya çalışılmıştır (Çelikay, 2019). Bu araştırmada çıkan sonuca göre okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları oldukça yüksektir. Okul yöneticileri tarafından “her zaman” demokratik, “ara sıra” etkileşimci liderlik davranışları sergilenildiği ve “hiçbir zaman” otokratik liderlik davranışları sergilenmediği ifade edilmiştir. Başka bir araştırma da ise yöneticilerin yöneticilik için algılanan öz yeterlik seviyeleri ve liderlik stillerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve algılanan öz yeterlik ile liderlik stili arasında anlamlı bir bağlantının olup olmadığı araştırılmıştır (Yürek, 2018).

Araştırma kapsamında araştırma grubuna uygulanan SDKT beş adet boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk boyutlarıdır (Bacanlı vd., 2009). Elde edilen betimleyici istatistiklere göre araştırma grubu Duygusal Dengesizliği düşük bireylerden oluşmaktadır. Bunun aksine araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yumuşak Başlılık boyutu, kişilik özellikleri içerisinde en baskın olan alt kişilik boyutu olarak gözlemlenmiştir. Yumuşak Başlılığı sırasıyla Sorumluluk, Deneyime Açıklık ve Dışadönüklük boyutları izlemektedir (McCrae, 1989). Yüksek dışadönüklüğe sahip olduklarından birlikte çalıştıkları öğretmen, personel ve öğrencilerle etkin iletişim kurma becerisine sahiptirler. Deneyime açık kişiler olduklarından entelektüel olarak meraklı, yaratıcı ve uyum sağlama yetenekleri yüksektir. Bu sayede okullarında keşif ve öğrenme kültürünü teşvik ederler. Yumuşak Başlı olma eğilimlerinden ötürü işbirliğine yatkın, merhametli ve başkalarını düşünen bireylerdir. Yumuşak Başlılık özelliğine sahip okul yöneticileri uyuma ve iş birliğine değer verirler. Tüm bu

özellikler bağlamında, araştırma grubundaki okul yöneticilerinin olumlu ilişkiler kurma, çatışmaları çözme ve öğrenciler, personel ve veliler için destekleyici ve kapsayıcı bir ortam yaratma konusunda becerikli oldukları söylenebilir. Araştırma grubu Sorumluluk özelliği yüksek kişilerden oluştuğundan ilgili okul yöneticilerinin düzenli, disiplinli, ayrıntılara önem veren ve güçlü iş ahlakına sahip bireyler olduklarını söylemek olanaklıdır (Bacanlı vd., 2009; Çimili, 2010; Bouchamma vd., 2014).

Araştırma kapsamında elde edilen analiz sonuçları ve bulgulara ilişkin tartışmalar araştırmanın beş alt amacına uygun biçimde sırayla verilecektir.

### **Amaç 1: Okul yöneticilerinin SDKT boyutları ile yöneticilik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki korelasyon analizi aracılığıyla irdelenmiştir. Yapılan analize göre öz-yeterlik düzeyi ve kişilik özellikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırma grubundaki okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile öz-yeterlik düzeyleri arasında bir uyum olduğunu göstermektedir. Sözü edilen ilişki, okul yöneticilerinin yeteneklerine olan güçlü inancıyla birlikte olumlu kişisel özelliklerinin, okulun yönetimindeki etkinliklerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Federici ve Skaalvik, 2012).

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyi ve kişilik özellikleri arasındaki olumlu ilişkiyi Başarılı Liderlik olgusuyla ilişkilendirmek olanaklıdır (Brown vd., 2005). Literatürde öz-yeterliği yüksek ve olumlu kişilik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin etkin ve başarılı liderler oldukları belirtilmiştir. Bu bilgiler ışığında araştırma grubundaki okul yöneticilerinin buldukları okullar için başarılı liderler olduklarını söylemek olanaklıdır (Bellibas ve Liu, 2017). Bu sebeple yapılan benzer bir çalışma içinde okul yöneticilerinin kendi değerlendirmelerine göre kişilik özellikleri ile duygusal zekâları ve öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Çıkan sonuçlar benzer olarak kişilik özellikleri ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ( $p < 0.05$ ) ilişkiler olduğunu saptamıştır (Arıcı, 2019). Ayrıca, yapılan başka bir çalışmada okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algıları

ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre çıkan ilişki mevcut tez çalışmasıyla benzer şekilde anlamlıdır (Açıkgöz, 2022). Bunların yanı sıra yapılan bir çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çıkan sonuç benzer olarak okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz-yeterlik becerileri arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Çalık vd., 2019). Okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile örgütsel bağlılık alguları ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ortaya çıkan sonuç; mevcut araştırma çalışmasından biraz daha yüksek (%62) bir ilişki düzeyi olduğudur (Köybaşı,2016). Yapılan bir çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin insiyatif alma düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama biçimiyle desenlenmiştir ve araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticilerinin insiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışma mevcut çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. (Akın, 2014). Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda, okul yöneticilerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz-yeterlikleri ve uzaktan eğitim tutumları ile ilişkileri incelenmiştir. Çıkan sonuçlara göre araştırmaya katılanların teknolojik liderlik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ancak uzaktan eğitim tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Düzgün, 2022; Seven, 2021; Usta vd., 2022).

Öz-yeterlik ve 5 boyut arasında gerçekleştirilen korelasyon analizinden elde edilen Pearson Korelasyon Katsayılarına göre araştırma grubuna ilişkin öz-yeterlik düzeyi Nevrotizm ile negatif yönde ilişkilidir. Buna karşın ilgili öz-yeterlik değişkeni SDKT'nin Dışadönüklük, Deneysellik, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk değişkenleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Yapılan benzer bir çalışma da aynı sonucu vererek okul yöneticilerinin nevrotik kişilik davranışlarının düşük olduğunu saptamıştır (Çalık vd., 2019).

Elde edilen verilere göre Nevrotizm boyutu gerek diğer SDKT boyutları gerekse de öz-yeterlik düzeyi ile negatif yönde ilişkilidir. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin duygusal anlamda tutarsız ve dayanıksız olması, yönetici öz-yeterliklerinin düşük olmasına neden olmaktadır. Benzer durum SDKT'nin geri kalan dört boyutu için de geçerlidir.

Üzerinde çalışılan değişkenler için elde edilen korelasyon matrisi ele alındığında aralarında pozitif yönde en kuvvetli ilişki bulunan iki değişken Dışadönüklük ve Deneyselliktir. Bu bulguyu takiben aralarında pozitif yönde ikinci en kuvvetli ilişki bulunan değişkenler ise Dışadönüklük ve Sorumluluktur. Araştırma grubundaki yöneticilerin kişilik özellikleri ve öz-yeterlik düzeyleri bağlamında pozitif yönde en zayıf ilişki barındıran değişkenler ise Deneysellik ve Öz-yeterlik değişkenleridir. Gerçekleştirilen korelasyon analizi ışığında öz-yeterlik düzeyinin pozitif yönde en yüksek ilişkiye sahip olduğu kişilik boyutu Sorumluluktur. Sorumluluk boyutunu sırasıyla Dışadönüklük ve Yumuşak Başlılık takip etmektedir.

Elde edilen korelasyon katsayıları göz önüne alındığında negatif yönde en yüksek korelasyona sahip değişkenler Nevrotizm ve Yumuşakbaşlılık olup, negatif yöndeki en zayıf korelasyon ilişkisi Nevrotizm ve Dışadönüklük arasındadır. Yapılan benzer bir çalışma sonucuna göre öz-yeterlik ve okul yöneticilerinin kişilik özellikleri boyutları arasında mevcut araştırma çalışmasında olduğu gibi anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Arıcı, 2019). Bunların dışında kişilik özellikleri ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, genç yetişkinlerin kişilik özelliklerinden dışadönüklük ve uyumluluk ile yalnızlık toplam puanları ve yalnızlık alt boyutları arasında mevcut çalışmanın aksine negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Kadıoğlu, 2022).

## **Amaç 2: SDKT boyutları okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerini belirlemede anlamlı bir yordayıcı mıdır?**

Okul yöneticilerinin öz-yeterliklerinin kişilik özellikleri tarafından ne düzeyde yordandığını incelemek amacıyla doğrusal regresyon analizine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen analizlerde yönetici öz-yeterlik düzeyi bağımlı değişken, genel kişilik özelliği skoru ise bağımsız değişken olarak düşünülmüştür. Bu sayede okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin öz-yeterlik düzeylerini belirlemede anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı üzerine analizler yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi bağlamında okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile yönetici öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde ( $\beta_1 = 0.38 > 0, p < 0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Edinilen bulgulara göre SDKT, yönetici öz-yeterlik düzeyi değişkeninin %21'ini açıklamaktadır. Bu doğrultuda genel SDKT özellikleri yönetici

öz-yeterliğini orta düzeyde yordadığını söylemek olanaklıdır. Benzer bir çalışma öğretmen öz-yeterlikleri ile iş doyumunu arasındaki yordayıcılığı incelemiştir. Çıkan sonuç benzer olarak öğretmen öz-yeterliklerinin, iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu %22 ortaya çıkarmıştır (Buluç ve Demir, 2015). Yapılan benzer bir çalışmada okul yöneticilerinin eğitimde bilgi teknolojileri kullanım öz-yeterlikleri ile okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki yordayıcılığı incelenmiştir. Çıkan sonuca göre eğitsel bilgi teknolojileri kullanım öz-yeterliklerinin dönüştürücü liderlik davranışları ve okul yöneticilerinin yönetim becerisi üzerinde ve okul yöneticilerinin yönetim becerisinin dönüştürücü liderlik davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır (Kiraz, 2021). Bir başka çalışma ise, öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının profesyonelizm algılarını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Çıkan sonucun mevcut araştırmadan biraz daha yüksek bir orana (% 30) sahip olduğu görülmüştür.

Gerçekleştirilen doğrusal regresyon analizlerinin tümünde  $p$  değeri 0.05'den küçük bulunmuştur. Bu da araştırma grubundan elde edilen veri için gerçekleştirilen regresyon analizlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. İlgili analizler doğrultusunda SDKT boyutlarının yönetici öz-yeterlik düzeyini düşük ve orta düzeyde yordadığı gözlemlenmiştir. Yönetici öz-yeterlik düzeyini en yüksek düzeyde yordayan SDKT boyutu Sorumluluk boyutudur. Bu boyutu sırasıyla Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık ve Deneyime Açıklık özellikleri takip etmektedir. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin yönetici öz-yeterlik düzeyini en zayıf yordayan SDKT boyutu Duygusal Dengesizliktir.

Yönetici öz-yeterlik düzeyinin SDKT boyutlarının beşiyle birlikte ne düzeyde yordandığını incelemek amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon modeli kurulmuştur. İlgili çok değişkenli model yönetici öz-yeterlik düzeyindeki varyansın %35'ini yordayabilmektedir. Böylece kurulan çok değişkenli regresyon modelinin yönetici öz-yeterlik düzeyindeki değişimi yordama gücünün, yukarıda sözü edilen tek değişkenli regresyon modellerine göre daha yüksek olarak gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler ışığında, SDKT boyutlarının birlikte göz önüne alındığında yönetici öz-yeterlik düzeyini orta düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen benzer



bir çalışma, okul yöneticilerinin kişilik tiplerinin etik liderlik becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinden uyumluluk, dışadönüklük ve gelişime açıklık iletişimsel etik boyutunu; dışadönüklük, gelişime açıklık, duygusal denge kişilik tiplerinin iklimsel etiği; sorumluluk tip özelliğinin davranışsal etik ve uyumluluk boyutlarının karar vermede etiği pozitif düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. (Küçüksüleymanoğlu, 2019).

### **Amaç 3: SDKT boyutları ile yaş ve görev kademesi okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyinin belirlenmesinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?**

Demografik değişkenlerin okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeylerinin kişilik özellikleri aracılığıyla yordanmasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı olgusu çok değişkenli regresyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın 3. Alt amacı için kurulan regresyon modeline bağımsız değişken olarak bir adet demografik değişken eklenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine doldurtulan kişisel bilgi formu bağlamında verisi toplanan demografik değişkenlerden analiz için kullanılanlar sırasıyla Yaş ve Görev Kademesi değişkenidir. Sözü edilen demografik değişkenlerden her biri ayrı ayrı Amaç 4 için kurulan çok değişkenli regresyon modeline altıncı bağımsız değişken olarak eklenmiş ve ilgili bağımsız değişkenlerin yönetici öz-yeterlik düzeyini hangi seviyede yordadığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Yaş ve Görev kademesi değişkenleri yönetici öz-yeterlik düzeyindeki varyansın yordanma kabiliyetini %35'ten %37'ye çıkartmıştır. Bu bulgular ışığında SDKT boyutları ile Yaş ve Görev Kademesi demografik değişkenleri bir araya geldiğinde yönetici öz-yeterlik düzeyini pozitif yönde orta düzeyde yordadıkları gözlemlenmiştir. Yapılan başka bir çalışma ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve bazı demografik özelliklerinin aile katılımı öz-yeterliklerini yordama düzeylerini incelemiştir. Çıkan sonuç mevcut araştırmadan biraz daha düşük olsa da, çoklu yordayıcı değişkenlerden kıdem, çalıştığı okul türü, seminer- kurs alma durumu ve kitap okuma durumunun, aile katılımı öz-yeterlik üzerinde %18 ile anlamlı yordayıcılar olduğunu ortaya çıkarmıştır (Tümkaya ve Çetin, 2021).

Türkiye’de okul yöneticileri göreve getirilmeden önce yönetici adaylarına çeşitli değerlendirmeler yapılmaktadır. Ancak ilgili değerlendirmeler

gerçekleştirilirken yönetici adaylarının kişilik özelliklerinin yöneticilik için uygun olup olmadığı ve yönetici öz-yeterliklerinin beklenen düzeyde olup olmadığı irdelenmemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının, gelecekte, okul yöneticilerinin göreve seçilme ve atanma süreçlerine ilişkin değerlendirmelere yardımcı olacağı umut edilmektedir. Ayrıca araştırmanın mevcut okul yöneticilerinin görev başarılarının değerlendirilmesinde de sürece katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Öneriler**

Araştırma bulgularına göre SDKT boyutlarından yönetici öz-yeterliğini en yüksek düzeyde yordayan boyut sorumluluktur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öz-yeterliğini yükseltmek için okul yöneticilerinin sorumluluk düzeyinin artırılması önem taşımaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre deneyime açıklık boyutu ve dışadönüklük boyutu arasında pozitif anlamlı güçlü bir ilişki çıkmıştır. Bu nedenle, dışa dönüklüğü arttırmak için çeşitli ulusal ve uluslararası projelere, sempozyumlara, seminerlere katılmaları desteklenebilir. Bu bağlamda dışa dönüklüğün artması, deneyime açıklığı arttırabilir.

## KAYNAKÇA

**Abood, M. H., Alharbi, B. H., Mhaidat, F., & Gazo, A. M.** (2020). The Relationship between Personality Traits, Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation among University Students in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 120-128.

**Açıköz, H.** (2022). Okul yöneticilerinin psikolojik sözleşme algısı ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki

**Adelman, H. S., & Taylor, L.** (2011). Expanding school improvement policy to better address barriers to learning and integrate public health concerns. *Policy Futures in Education*, 9(3), 431-446

**Akbaşlı, S. & Diş, O.** (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.

**Akın, U.** (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 125-149.

**Aksu, A.** (2010). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).

**Akyürek, M. İ.** (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.

**Ali, S. S., Azizollah, A., Zaman, A., Zahra, A., & Mohtaram, A.** (2011). Relationship between Personality Traits and Performance among School Principals. *Higher Education Studies*, 1(1), 38-45.

**Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M.** (2013). Personality in sport: A comprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 184-208.

**Allik, J., & McCrae, R. R.** (2004). Toward a geography of personality traits: Patterns of profiles across 36 cultures. *Journal of cross-cultural psychology*, 35(1), 13-28.

**Allport, G. W., & Odbert, H. S.** (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological monographs*, 47(1), i.

**Arıcı, M.** (2019). *Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlikleri açısından incelenmesi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

**Arseven, A.** (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).

**Aslan, G., & Karanfil, A. Y.** (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yatkınlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12.

**Ataş Akdemir, Ö.** (2016). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi.

**Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S.** (2009). Beş faktör kuramina dayali bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: SDKT (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.

**Bahar, B.** (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242.

**Bahçekapılı, E., & Karaman, S.** (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3).

**Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W.** (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(1), 83-104.

**Balyer, A.** (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 181-214.

**Baltacı, A.** (2017). The relationship between principals' sense of self-efficacy and attitudes towards the profession. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 35-61.

**Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28).

**Bandura, A.** (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

**Bandura, A.** (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41.

**Bandura, A.** (1997). *Self-Efficacy The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company

**Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

**Bandura, A.** (2014). Social-cognitive theory. *An Introduction to Theories of Personality*, 341-360.

**Barrick, M. R., & Mount, M. K.** (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26.

**Bayır, B., & Aylaz, R.** (2021). The effect of mindfulness-based education given to individuals with substance-use disorder according to self-efficacy theory on self-efficacy perception. *Applied nursing research*, 57, 151354.

**Bayraktar, F.** (2023). Okul yöneticilerinin özyeterlikleri ile politik becerileri arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-143.

**Bellibas, M. S., & Liu, Y.** (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*.

**Benet-Martínez, V., & John, O. P.** (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of personality and social psychology*, 75(3), 729.

**Bouchamma, Y., Basque, M., & Marcotte, C.** (2014). School management competencies: Perceptions and self-efficacy beliefs of school principals. *Creative education*, 2014.

**Bozgeyikli, H.** (2008). Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 36-58.

**Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A.** (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.

**Bozbaş, Y.** (2015). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul*.

**Buluç, B., & Demir, S.** (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.

**Burger, J. M.** (2014). *Personality*. Stamford: Cengage Learning.

**Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F.** (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 968-973.

**Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M.** (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and individual differences*, 17(3), 241-250.

**Çalık, C., & Şehitoğlu, E. T.** (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170).

**Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N.** (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52 (1), 1301-3718

**Çelik, V.** (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 31-44.

**Çelikay, P.** (2019). *Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yetenek yönetimi becerileri ile ilişkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

**Çelikten, M., & Özbaş, M.** (2014). *Eğitim yönetimi* (1.bs.) İstanbul: Lisans Yayıncılık.

**Çiçek, İ., & Aslan, A. E.** (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.

**Çimili Gök, E. B.** (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü)

**Cobanoğlu, F., & Yurek, U.** (2018). School administrators' self-efficacy beliefs and leadership styles. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 555-565.

**Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R.** (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and individual differences*, 13(6), 653-665.

**Creswell, J. W.** (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*, İstanbul: Edam.

**Daly, A. J., Liou, Y. H., Tran, N. A., Cornelissen, F., & Park, V.** (2014). The rise of neurotics: Social networks, leadership, and efficacy in district reform. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 233-278.

**Digman, J. M., & Takemoto-Chock, N. K.** (1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate behavioral research*, 16(2), 149-170.

**Digman, J. M.** (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of psychology*, 41(1), 417-440.

**Dimmock, C., & Hattie, J.** (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62-75.

**Düzgün, S.** (2022). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1243-1274.

**Engin, İ.** (1990). Kültür-kişilik ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 171-176.

**Erdoğan, U.** (2018). Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi.

**Eryılmaz, G., Unur, K., & Akgündüz, Y.** (2021). How do flow experiences and emotional states of individuals participating in recreational activities affect their self-efficacy perceptions and life satisfaction?. *Journal of multidisciplinary academic tourism*, 6(2), 127-142.

**Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & York, C. S.** (2006). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of computing in teacher education*, 23(2), 55-61.

**Federici, R. A., & Skaalvik, E. M.** (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Social psychology of education*, 14, 575-600.

**Federici, R. A., & Skaalvik, E. M.** (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320.

**Fisher, Y.** (2020). Self-efficacy of school principals. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

**Francisco, C. D.** (2019). School Principals' Transformational Leadership Styles and Their Effects on Teachers' Self-Efficacy. *Online Submission*, 7(10), 622-635.



**Friedman, H. S., & Schustack, M. W.** (1999). *Personality: Classic theories and modern research* (p. 576). Boston, MA: Allyn and Bacon.

**Gençtürk, A., & Memiş, A.** (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

**Gerçek, A., & Balaban, Ö.** (2018). Genel Öz Yeterlik Ve Çatışma Yönetim Tarzı İlişkisi: Özel Sektör Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Management and Economics Research*, 16(1), 116-127.

**Giehll, N. L.** (2020). *Principals' Perceptions of Self-Efficacy as Crisis Planners* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

**Goldberg Lewis, R.** (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of personality and social psychology*, 2(1), 141-165.

**Goldberg, L. R.** (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American psychologist*, 48(1), 26.

**Goldie, P.** (2004). *On personality*. Routledge.

**Göksal, M.** (2022). Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 131-146.

**Görgülü, D., Küçükali, R., & Şükrü, A. D. A.** (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.

**Gurr, D. Drysdal, L. & Mulford, B.** (2005). Successful principal leadership: Australian case studies, *Journal Educational Administration*, 43, 6, P. 539.

**Gunbatar, M. S., & Karalar, H.** (2018). Gender differences in middle school students' attitudes and self-efficacy perceptions towards mBlock programming. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 925-933.

**Gysbers, N. C.** (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96.

**Hallinger, P.** (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.

**Hallinger, P., & Heck, R. H.** (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.

**Hallinger, P., & Heck, R. H.** (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980- 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

**Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M.** (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800-819.

**Herrera, R.** (2010). *Principal leadership and school effectiveness: Perspectives from principals and teachers*. Western Michigan University.

**Hesbol, K. A., Bartee, J. S., & Amiri, F.** (2020). Activism in practice: The influence of a rural school leader's beliefs and practices in disrupting historical patterns of underachievement in traditionally marginalized students. *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice*, 5(2), 33-42.

**Hofstetter, C. R., Hovell, M. F., & Sallis, J. F.** (1990). Social learning correlates of exercise self-efficacy: Early experiences with physical activity. *Social Science & Medicine*, 31(10), 1169-1176.

**Honicke, T., & Broadbent, J.** (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, 17, 63-84.

**Işık, A. N., & Derinbay, D.** (2015). Turkish Version of the Principals' Sense of Efficacy Scale: Validity and Reliability Study1. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (60).

**Işık, A. N., & Gümüş, E.** (2016). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.

**İnandı, Y., Tunç, B., & Gündüz, B.** (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 275-294.

**John, O. P.** (1989). Towards a taxonomy of personality descriptors. In *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 261-271). New York, NY: Springer US.

**John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J.** (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: *History, measurement, and conceptual issues*.

**John, O. P., & Srivastava, S.** (1999). The Big-Five trait taxonomy: *History, measurement, and theoretical perspectives*.

**Judge, T. A., & Bono, J. E.** (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of applied psychology*, 85(5), 751.

**Judge, T. A., & Bono, J. E.** (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80.

**Kadioğlu, R.** (2022). Genç Yetişkinlerde Ölüm Kaygısı, Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (*Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Türkiye)*).

**Karaferye, F.** (2022). Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış. *Alanyazın*, 3(1), 125-138.

**Karaman, N. G., Dogan, T., & Coban, A. E.** (2010). A study to adapt the big five inventory to Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2357-2359.

**Kıncal, R. Y.**, (Ed.), (2010), Bilimsel araştırma yöntemleri, 2. Basım, Nobel Yayıncılık, Ankara.

**Kiraz, Z.** (2021). Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri kullanımı öz yeterlikleri ile yönetim becerilerinin dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 703-719.

**Koç, C., & Arslan, A.** (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.

**Koçer, M. C., & Bostancı, A. B.** (2021). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 119-143.

**Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R.** (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47-52.

**Köybaşı, F.**, (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

**Küçüksüleymanoğlu, R.** (2019). Okul Yöneticilerinin Kişilik Tiplerinin Etik Liderlik Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1041-1053.

**Kyriacou, C., & Kunc, R.** (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and teacher education*, 23(8), 1246-1257.

**Larsen, R. J. & Buss, D. M.** (2017). *Personality: Domains of Knowledge About Human Nature* (6. Baskı). New York: McGraw Hill

**Lazaridou, A., & Beka, A.** (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791.

**Leithwood, K., & Jantzi, D.** (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.

**Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R.** (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).

**Licklider, B. L., & Niska, J. M.** (1993). Improving Supervision of Cooperative Learning: A New Approach to Staff Development for Principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(4), 367-78.

**Lewis, T. E., & Jones, K. D.** (2019). Increasing principal candidates' self-efficacy through virtual coaching. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 4(3), 4.

**Marshall, S. G.,** (2012). Educational middle change leadership in New Zealand: The meat in the sandwich. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 502-528.

**Martin, A. J., & Dowson, M.** (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.

**Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A.** (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

**Massey Jr, F. J.** (1951). The Kolmogorov-Smirnov test for goodness of fit. *Journal of the American statistical Association*, 46(253), 68-78.

**Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C.** (2003). *Personality traits*. Cambridge University Press.

**McAuley, E., Blissmer, B., Katula, J., Duncan, T. E., & Mihalko, S. L.** (2000). Physical activity, self-esteem, and self-efficacy relationships in older adults: A randomized controlled trial. *Annals of Behavioral Medicine*, 22(2), 131-139.

**McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T.** (1985). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of personality. *Personality and individual Differences*, 6(5), 587-597.

**McCrae, R. R., & Costa, P. T.** (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81.

**Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R.** (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of personality and social psychology*, 55(2), 258.

**McCrae, R. R.** (1989). Why I advocate the five-factor model: Joint factor analyses of the NEO-PI with other instruments. *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*, 237-245.

**McCrae, R. R., & Costa, P. T.** (1997). Personality trait structure as a human universal, *American Psychologist*, 52(5), 509-516.

**McCrae, R. R., & Costa, P. T.** (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2. Bs.). New York: Guilford Press.

**Işık, A. N., & Derinbay, D.** (2015). Turkish Version of the Principals' Sense of Efficacy Scale: Validity and Reliability Study1. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (60).

**Negiş-Işık, A. & Gümüş, E.** (2016). Yönetici özyeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (1): 419-434.

**Odacı, H., & Bayraktar, N.** (2011). Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Trabzon İli Örneği). *Education Sciences*, 6(3), 2262-2270.

**Özkalp, E. & Kirel, Ç.,** (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.

Özkul, R., Demirtaş, H., & Üstüner, M. (2023). Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri, Güçlü ve Zayıf Yönleri, Yönetim Tarzları ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 334-358.

Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1-12.

Paglis, L. L., & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(2), 215-235.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 325-344.

Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy,[Online] Available: <http://www.emory.edu.EDUCATION/mfp/eff.html>.

Pajares, F., & Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. *Advances in motivation and achievement*, 15, 391-423.

Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Development aspects of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 87-102.

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).

Propat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322.

Prince-Embury, S., & Saklofske, D. H. (Eds.). (2013). *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (Vol. 12). New York: Springer Science & Business Media.

Purnomo, C. W., Kurniawan, W., & Aziz, M. (2021). Technological review on thermochemical conversion of COVID-19-related medical wastes. *Resources, Conservation and Recycling*, 167, 105429.

**Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S.** (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of personality and social psychological attitudes, 1*, 1-16.

**Rushton, J. P., Fulker, D. W., Neale, M. C., Nias, D. K., & Eysenck, H. J.** (1986). Altruism and aggression: the heritability of individual differences. *Journal of personality and social psychology, 50*(6), 1192.

**Sakız, G.** (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 185-210.

**Sarı, E. & Sarı, B.** (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(2), 49-63.

**Sarıtaş, Ö. G. M.** (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12*(12), 527-548.

**Schwarzer, R., & Hallum, S.** (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology, 57*, 152-171.

**Schwarzer, R., & Warner, L. M.** (2012). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139-150). New York, NY: Springer New York.

**Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K.** (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.

**Schunk, D. H., & Pajares, F.** (2005). Competence perceptions and academic functioning. *Handbook of competence and motivation, 85*, 104.

**Seven, T.** (2021). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

**Siddiqui, M. F., Muhammad, Y., & Naseer, H.** (2021). Principals' self-efficacy beliefs about managing bullying cases in secondary schools. *sjesr, 4*(1), 338-349.



**Skaalvik, C.** (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23(2), 479-498.

**Smith, L. E., Weinman, J., Yiend, J., & Rubin, J.** (2020). Psychosocial factors affecting parental report of symptoms in children: a systematic review. *Psychosomatic Medicine*, 82(2), 187.

**Smith, W., Guarino, A. J., Strom, P., & Adams, O.** (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 4–23.

**Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K.** (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238-245.

**Stajkovic, A. D., & Luthans, F.** (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240.

**Şahin, H., & Ünüvar, P.** (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 1216-1226.

**Teo, T.** (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.

**Tepe, D.** (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

**Torrisi, M., De Cola, M. C., Buda, A., Carioti, L., Scaltrito, M. V., Bramanti, P., ... & Calabrò, R. S.** (2018). Self-efficacy, poststroke depression, and rehabilitation outcomes: is there a correlation? *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases*, 27(11), 3208-3211.

**Trautwein, U., & Lüdtke, O.** (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258.

**Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R.** (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational administration*, 42(5), 573-585.

**Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R.** (2007). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.

**Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

**Tümkiye, S., & Çetin, G.** (2021). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Bazı Demografik Özelliklerinin Aile Katılımı Öz-yeterliklerini Yordama Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 139-158.

**Ulusoy, A., Aytar Güngör, A., Köksal Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G. ve Erdamar Koç, G.** (2011) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

**Usher, E. L., & Pajares, F.** (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and psychological measurement*, 68(3), 443-463.

**Usta, Z. B. G., Karataş, Ç., & Mertoğlu, H.** (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, (Özel Sayı (Ö1)), 34-44.

**Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N.** (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

**Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B.** (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper.

**Wilde, N., & Hsu, A.** (2019). The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-20.

**Yeager, D. S., & Dweck, C. S.** (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.

**Yeşilyaprak, B (Ed.)** (2023). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

**Yürek, U.** (2018). *Yöneticilerin öz yeterlik alguları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

**Zhang, S., Li, X., Zong, M., Zhu, X., & Wang, R.** (2017). Efficient kNN classification with different numbers of nearest neighbors. *IEEE transactions on neural networks and learning systems*, 29(5), 1774-1785.

**Zimmerman, B. J.** (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

**Url-1** <https://www.resmigazete.gov.tr/05.02.2021> Erişim Tarihi: 28.05.2022

**Url-2** <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-5.htm>  
Erişim Tarihi: 28.05.2022

**Url-3.** <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> Erişim Tarihi: 28.05.2022

## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

**1. Cinsiyetiniz?**

Kadın [ ] Erkek [ ]

**2. Yaşınız?**

20-30 [ ] 31-40 [ ] 41-50 [ ] 51ve üstü [ ]

**3. Öğrenim Durumunuz?**

Lisans [ ] Yüksek Lisans [ ] Doktora [ ]

**4. Görev Ünvanınız?**

Müdür [ ] Müdür Yardımcısı [ ]

**5. Görev Kademeniz?**

Okul Öncesi [ ] İlkokul [ ] Ortaokul [ ] Lise [ ]

**6. Öğretmenlik Kıdeminiz? (Hizmet Süreniz)**

1-5 [ ] 6-10 [ ] 11-15 [ ] 16-20 [ ] 21 yıl ve üzeri [ ]

**7. Yöneticilik Kıdeminiz? (Hizmet Süreniz)**

1-5 [ ] 6-10 [ ] 11-15 [ ] 16-20 [ ] 21 yıl ve üzeri [ ]

**8. Bulduğunuz Okulda Yönetici olarak Görev Süreniz?**

1-5 [ ] 6-10 [ ] 11-15 [ ] 16-20 [ ] 21 yıl ve üzeri [ ]

**9. Yönetici Olduğunuz Okulda Öğrenci Sayısı?**

.....

## 10. Branşınız?

Türkçe [ ] Sınıf Öğretmenliği [ ] Rehberlik [ ] Fen Bilimleri [ ]

Türk Dili Edebiyatı [ ] İngilizce [ ] İmam Hatip Meslek Dersleri [ ]

Biyoloji [ ] Kimya [ ] Sosyal Bilgiler [ ]

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi [ ] Görsel Sanatlar [ ]

Yiyecek İçecek Hizmetler [ ] Okul Öncesi [ ]

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi [ ] Özel Eğitim [ ] Matematik [ ]

Beden Eğitim [ ] Bilişim Teknolojileri [ ] Müzik [ ] Arapça [ ]

Fizik [ ] Almanca [ ] Diğer [ ]

## Ek 2: Öz-yeterlik ölçeği

Sayın Eğitim Yöneticisi,

Bu ölçek, Eğitim Yöneticilerinin Öz-yeterlik inançları belirlemek amacıyla bir bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Sizin vereceğiniz içten yanıtlar ve ayırmış olduğunuz zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Dr. Ayşe Negiş Işık  
Deniz Derinbay

Cinsiyetiniz:	( ) Kadın	( ) Erkek
Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz?	.....	
Göreviniz	( )Müdür	( ) Müdür Baş Yardımcısı
	( ) Müdür Yardımcısı	

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

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

Katkınız için çok teşekkür ederiz.

### Ek 3:

**Gmail**  Etkin SATILAN SÖZLEŞME ADRESİ

**Oluştur** 1 ileti dizisinden 1.

**Postalar**

- Gelen Kutusu** 5
- Yıldızlı
- Ertelenenler
- Gönderilmiş Postalar
- Taslaqlar** 5

**Sohbet** +

Görüşme yok  
[Sohbet başlatın](#)

**Alanlar** +

Henüz hiç alan yok  
[Alan bulun veya oluşturun](#)

**Toplantı**

**Ayşe NEĞİŞ İŞİK**  
Alic: ben

2 Mar 2022 12:13

**Merhaba,**

Eğitim Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Öz Yeterlikleri arasındaki ilişkinin İncelenmesi konulu yüksek lisans tez çalışmanızda Yönetici Öz-yeterliği ölçeğini kullanabilirsiniz.

Ekte Ölçek formunu gönderiyorum. Size gönderdiğim formdaki 12. soru güvenilirlik sorusu olarak kullanılmıştır. Ölçeğe dahil değildir.

İyi çalışmalar, sağlıklı günler dilerim.

Doç. Dr. Ayşe NEĞİŞ İŞİK

## Ek 4:

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2022-27445



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR  
27.05.2022

Sayı : E-59090411-44-50548854  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Eda ARABACI  
TUNA)

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 26.05.2022 tarihli ve 50450352 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA  
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cfe8-5ddd-335c-aaf3-cd50 kodu ile teyit edilebilir.



**Ek 5:**

**Evrak Tarih ve Sayısı: 28.04.2022-E.25958**



T.C.  
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
Lisansüstü Eğitim Enstitü Müdürlüğü

Sayı : E-48135570-302.08.01-25958  
Konu : Araştırma İzin Talebi (Eda ARABACI  
TUNA)

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
BİNBİRDİREK MAH.İMREN ÖKTEM CAD.N:1 SULTANAHEMET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi 200511010 numaralı Eda ARABACI TUNA'ın, Eğitim Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında İstanbul İli Avcılar İlçesindeki resmi devlet anaokulu, ilkokul, ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Meslek Programı Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde anket çalışması yapmak için izin istemektedir.

Adı geçen öğrencimize izin verilmesi hususunda;  
Gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Hanifi VURAL  
Müdür

Ek:

- 1- Öğrenci dilekçesi
- 2- MEB İzin dilekçesi
- 3- Araştırma İzin Başvuru Taaahütnamesi
- 4- Araştırma Önerisi İçeriği
- 5- Etik Kurul Kabulü
- 6- Katılımcı Formu
- 7- Yönetici Öz-Yeterlik Anketi
- 8- Sıfatlara Dayalı Katılım Formu
- 9- Ölçek İzinleri

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSDM35DK7

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/fsm-cbys>

Adres:Merkez Efendi Mah. Mevlevihane Cad.Yenikapı Mevlevihanesi No: 25 Zeytinburnu / İstanbul

Bilgi için: Durmuş AKYEL

Telefon:0 212 521 81 00 Faks:0 212 521 84 84

Unvan: Memur

E-Posta:lee@fsm.edu.tr İnternet Adresi:www.fatihisultan.edu.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**Ek 6:**

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: **Hasan Bacanlı**

< >

Tarih: 16 Şub 2022 Çar, [saat 12:29](#)

Konu: Fwd: Re: İlt: Adjective Based Personality Scale  
(ABPT) Kullanım izni

Alıcı: < >

Ölçek ekte.

Akademik amaç dışında kullanmayınız, yayınlamayınız  
(gerektiğinde birkaç örnek madde dışında).  
sonuçlardan haberdar ederseniz sevinirim. Tez  
hazırlıyorsanız, ölçeği ek olarak vermeyiniz.  
iyi çalışmalar

Ölçek iki uçlu sıfatlardan oluşmaktadır. kişinin bir maddeye  
verdiği puanları 1'den 7'ye doğru puanlayınız.  
toplam veya ortalama olarak puanlamanızda bir sakınca  
yoktur. ben ortalamayı tercih ederim.