



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN YILMAZLIK, DUYGUSAL ZEKA VE
YÖNETSEL ETKİLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neşem ERKOÇ

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN YILMAZLIK, DUYGUSAL ZEKA
VE YÖNETSEL ETKİLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neşem ERKOÇ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK

Malatya-2019

T.C

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Neşem ERKOÇ tarafından hazırlanan İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN YILMAZLIK, DUYGUSAL ZEKA VE YÖNETSEL ETKİLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, 03.05.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr .Öğr. Üyesi Akif KÖSE

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Servet ATIK

Üye :

Üye :

İmza

.....
.....

O N A Y

..... /...../ 2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **İlkokul Yöneticilerinin Yılmazlık, Duygusal Zeka ve Yönetsel Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Neşem ERKOÇ



Eren Deniz'e...

ÖNSÖZ

Eğitim bireyin yaşantılarını yeniden inşa ettiği çok yönlü, bilinçli ve özgün bir süreçtir. Sürekli bir değişimin ve dönüşümün yaşandığı bu sürecin temelinde sistemin hem girdisi hem de çıktısı niteliği taşıyan insan ögesi yer alır. Eğitim sisteminin kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanıp amaçlarına ulaşabilmesi sistemin merkezinde yer alan insan ögesi ile yakın ilişkilidir. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin ve sistemdeki diğer insanların sahip olduğu pek çok beceri, yetenek, ilgi, tutum ve algılar sürecin işleminde önemli bir rol oynar. Yönetici; yılmazlık, duygusal zeka ve yönetsel etkililik gibi becerileri kullanarak bu sürece ivme kazandırabilir. Bu araştırmada ilkökul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zeka ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Lisansüstü eğitimim boyunca her anımda yanımda hissettiğim, her soruma sabırla cevap veren, beni motive eden, akademik olarak gelişmemi sağlayan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sevim Öztürk'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim Yönetimi bilim alanında kendimi geliştirmemi ve bilimsel bir duruş kazanmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'a ve Doç. Dr. Ali KIŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezin hazırlanma sürecinde, eğitim hayatımdaki hedeflerime ulaşmam için her zaman beni destekleyen, umudumu ve iyimserliğimi kaybetmemem için tüm enerjisini ailesine harcayan sevgili eşim Çağdaş'a ve varlığıyla bana güç veren oğlum Eren Deniz'e teşekkür ederim.

Bugüne kadar desteklerini benden esirgemeyen, karşılaştığım güçlüklerle yılmadan sabırla mücadele etmem için beni cesaretlendiren, mutlu ve iyi bir insan olabilmem için her türlü fedakarlığı yapan değerli aileme sonsuz teşekkür ederim.

Malatya, 2019

Neşem ERKOÇ

ÖZET

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN YILMAZLIK, DUYGUSAL ZEKA VE YÖNETSEL ETKİLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ERKOÇ, Neşem
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK
Mayıs-2019, XVI+88 sayfa

Bu araştırmada, ilkokul yöneticilerinin yılmazlık ve duygusal zeka özellikleri ile yönetsel etkililikleri arasındaki ilişkinin varlığı ile bu ilişkinin çeşitli demografik özellikler açısından farkını tespit etmek; bunların yönetsel etkililiğin bir yordayıcısı olup-olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Betimsel nitelikte olan araştırmanın çalışma evrenini; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İzmir İli Bayraklı ve Bornova ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 66 ilkokul yönetici ile 361 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem belirlemede amaçsal örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada veriler, Yılmazlık Ölçeği, Duygusal Zeka Ölçeği ve Yönetsel Etkililik Ölçeği ile toplanmıştır.

Elde edilen Veriler SPSS 21,0 paket programlarıyla analiz edilmiştir. Veriler üzerinden öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmış, bağımsız değişkenler için Mann Whitney U testi uygulanırken; bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varsyans analizi (One way ANOVA) kullanılmıştır. Yılmazlık düzeyi ile yönetsel etkililik; duygusal zeka ile yönetsel etkililik arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılırken; yılmazlık düzeyi ile duygusal zekanın; yönetsel etkililik düzeyini yordayıp - yordamadığını belirlemek için de çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda; yöneticilerin yılmazlığa ilişkin algıları orta; duygusal zekaya ilişkin algıları yüksek; yönetsel etkililiğe ilişkin algıları ise çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel etkililiğine ilişkin algılarının ise genel olarak çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yılmazlık düzeyleri; cinsiyet, öğrenim durumu ve halen çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmazken, mesleki kıdem ve

yöneticilik kıdemi açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizlerde; 16 yıl ve üzeri ile 11-20 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip okul müdürlerinin daha yılmaz oldukları görülmüştür. Okul müdürlerinin, kendilerini değerlendirmeleri açısından, duygusal zeka ve yönetsel etkililik düzeyleri ile araştırmada test edilen demografik özellikleri arasında anlamlı bir farka rastlanmazken; öğretmenlerin, yöneticileri hakkındaki görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yöneticilerini daha etkili bulmuşlardır. Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve halen çalıştıkları okuldaki görev süreleri açısından anlamlı olarak farklılaşmıştır. 1-5 yıl arası kıdeme sahip, önlisans - lisans mezunu ve halen çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenler, diğerlerine göre, okul müdürlerinin yönetsel etkililiğini daha yüksek düzeyde değerlendirmişlerdir.

Yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile yönetsel etkililikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; yılmazlık ile yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilkokul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyinin yönetsel etkililiğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu fakat bu ilişkide yılmazlığın bir katkısı olmadığı görülmüştür.

Araştırmada, ilkokul yöneticilerinin yönetsel yeterliliğinde; yılmazlık ve duygusal zekanın yanı sıra; mesleki kıdem ve öğrenim durumunun da etkili faktör olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, ilkokul yöneticiliğinin bir uzmanlık mesleği haline getirilmesi önemli görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul yöneticisi, sınıf öğretmeni, yılmazlık, duygusal zeka, yönetsel etkililik

ABSTRACT

ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MANAGERIAL EFFECTIVENESS LEVELS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS

ERKOÇ, Neşem
M.A., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department Of Educational Management

Advisor: Assistant Professor Doctor Sevim ÖZTÜRK
May, 2019, XVI+88 pages

In this study, while identifying the existence of relationship between the personal traits such as Resilience, Emotional Intelligence and Managerial Effectiveness, it is both aimed to outline the difference in terms of the various demographic characteristics and determine whether they are a predictor of Managerial effectiveness. Target population of the study in a descriptive nature, in academic year of 2016-2017, includes 66 school principals, 361 class teachers in Bayrakli and Bornova districts of Izmir province. Objective sampling and appropriate sampling methods are used in determining the sample. On the research designed in relational scanning model, the data are collected with the 'Resilience scale' 'Emotional scale' 'Managerial scale'.

The data obtained were analyzed by SPSS package programs. Descriptive Statistical calculations were primarily conducted through data, while the Mann Whitney U test was performed for the arguments; T-test for independent groups and one way ANOVA analysis. While Pearson's Correlation Analysis was being used to determine the relationship between Emotional intelligence and Managerial Effectiveness; Emotional intelligence and Resilience; A multiple Regression analysis was also performed to determine whether it predicts the level of Emotional Intelligence and Managerial Effectiveness.

As a result of the analysis of the data obtained; managers' perceptions of resilience were found to be 'medium' perceptions of emotional intelligence' were 'high'; perceptions of managerial effectiveness were found to be 'very high'. The perceptions of the teachers regarding the Managerial effectiveness of the school principals were found to be "very high" in general. While the resilience levels of school principals; in

terms of variables such as gender, educational status and the duration of duty in the school did not differ, it was determined that there was a significant difference in terms of seniority and years in Management. School heads with 16 years and more and 11-20 years in senior management were seen to be more resilient. While there was no significant difference between the levels of emotional intelligence and managerial effectiveness and the demographic characteristics of the school principals tested; a significant difference was found in terms of gender variable in teachers' opinions about managers; female teachers, compared to male teachers found their managers more effective. The opinions of teachers on the level of managerial effectiveness of school principals differed significantly in terms of their seniority, education level and the duration of their duty in the school they work at. Teachers with 1-5 years seniority, with associate degree and bachelor's degree and the duration of their duty in the school they work at from 1-5 years, evaluated the managerial effectiveness of school principals at a higher level than the others.

While there was a positive and a low level of significant correlation between the emotional intelligence levels and the managerial effectiveness of the managers; no significant relationship was found between resilience and managerial effectiveness levels. According to the findings, it was seen that the emotional intelligence level of the primary school principals was a significant predictor of managerial effectiveness but it was seen that there was no contribution of resilience on this relationship.

In the research, besides resilience and emotional intelligence, it was observed that the seniority and education level emerged as effective factors on the managerial competence of the school principals. Based on this finding, it is important to make primary school management a profession of expertise.

Key Words: School principal, Classroom teachers, Resilience, Emotional Intelligence, Managerial Effectiveness.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	III
İTHAF	IV
ÖN SÖZ	V
ÖZET	VI
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Varsayımlar	4
1.7. Tanımlar	5
.....	
Tanımlar	
BÖLÜM II	6
KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. KURAMSAL BİLGİLER	6

2.1.1.Yılmazlık	6
2.1.2.Yılmazlığı Etkileyen Faktörler	7
2.1.3.Yılmazlık Modelleri	9
2.1.4.Yılmaz Bireylerin Özellikleri	10
2.1.2.Duygusal Zeka	12
2.1.2.1.Duygu Kavramı	12
2.1.2.2.Zeka Kavramı ve Zeka Teorileri	14
2.1.2.3.Duygusal Zeka Kavramı, Gelişimi ve Tarihçesi	14
2.1.2.4.Duygusal Zeka Modelleri	15
2.1.2.5.Duygusal Zeka ve Okul Yönetimi	20
2.1.3.Yönetmel Etkililik ve Yönetim Kavramı	21
2.1.3.1.Yönetici	22
2.1.3.2.Etkililik	22
2.1.3.3.Yönetmel Etkililik	23
2.1.3.4.Okul Yönetiminde Yönetmel Etkililik	24
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
BÖLÜM III	38
YÖNTEM	38
3.1.Araştırmanın Modeli	38
3.2.Evren ve Örneklem	38
3.3.Verilerin Toplanması	41
3.4.Verilerin Analizi	42
BÖLÜM IV	44

BULGULAR ve YORUM	44
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	44
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	51
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.8.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
BÖLÜM V	60
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	60
5.1.Sonuçlar	60
5.2.Öneriler	64
KAYNAKÇA	65
EKLER	74
Ek 1. Ölçek İzni	74
Ek 2. Araştırma İzni	76
Ek 3. Ölçekler	79

TABLolar LİSTESİ

Tablo numarası	Tablo Adı	Sayfa
Tablo 1	Yılmazlığa İlişkin Risk Faktörleri	7
Tablo 2	Yılmazlığa İlişkin Koruyucu Faktörler	8
Tablo 3	Yılmaz Bireylerin Özellikleri	11
Tablo 4	Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Boyutları ve Yeterlikleri	17
Tablo 5	Duygusal Zeka Modellerinin Karşılaştırılması	19
Tablo 6	Etkili ve Etkisiz Yönetici Yeterlilikleri	23
Tablo 7	Yöneticilere Ait Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzdeleri	39
Tablo 8	Sınıf Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzdeleri	40
Tablo 9	Okul Müdürlerinin “Yılmazlık Algı Düzeylerine” İlişkin Analiz Sonuçları	44
Tablo 10	Okul müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	45
Tablo 11	Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	45
Tablo 12	Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	46
Tablo 13	Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Yöneticilik Kıdemi” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	46
Tablo 14	Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Halen Çalışılan Okuldaki Görev Süresi” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	47
Tablo 15	Okul Müdürlerinin “Duygusal Zekaya İlişkin Algı” Düzeyleri	48
Tablo 16	Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	48

Tablo 17	Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Öğrenim Durumu” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	49
Tablo 18	Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	49
Tablo 19	Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Yöneticilik Kıdemi” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	50
Tablo 20	Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Son Çalışılan Okuldaki Görev Süresi” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	50
Tablo 21	Okul Müdürlerinin “Yönetimsel Etkililiğe İlişkin Algı” Düzeyleri	51
Tablo 22	Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililik Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	52
Tablo 23	Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililik Düzeylerinin “Öğrenim Düzeyi” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	52
Tablo 24	Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililik Düzeylerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	53
Tablo 25	Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililik Düzeylerinin “Yöneticilik Kıdemi” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	53
Tablo 26	Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililik Düzeylerinin “Halen Çalışılan Okuldaki Görev Süresi” Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	54
Tablo 27	Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin “Yönetimsel Etkililik” Algıları	55
Tablo 28	Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililiğine İlişkin Analiz Sonuçları	55
Tablo 29	Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililiğine İlişkin Analiz Sonuçları	56
Tablo 30	Öğretmenlerin “Öğrenim Düzeyi” Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililiğine İlişkin Analiz Sonuçları	57
Tablo 31	Öğretmenlerin “Son Çalışılan Okuldaki Görev Süresi” Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yönetimsel Etkililiğine İlişkin Analiz Sonuçları	57
Tablo 32	Okul Müdürlerinin “Yılmazlık İle Yönetimsel Etkililik Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi” Sonuçları	58
Tablo 33	Okul Müdürlerinin “Duygusal Zekaları İle Yönetimsel Etkililik Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi” Sonuçları	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil Numarası	Şekil Adı	Sayfa
Şekil 1	Duyguları Oluşturan Bileşenler	13
Şekil 2	Salovey ve Mayer Duygusal Zeka Modeli	16
Şekil 3	Yönetim Düzeyleri ve Yönetim Becerileri	25



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; tez konusu olarak ele alınan problemin ne olduğuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, araştırmanın varsayımlarına, araştırmada geçen tanımlara ve bu tanımların hangi anlamda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, topluma yön verme ve toplumsal kalkınmada görev üstlenme gibi önemli bir işleve sahiptir. Eğitim sisteminin stratejik ögesi öğretmen ve yöneticidir. Bu unsurların birbirleriyle yapacakları işbirliği, eğitim sürecinin niteliğini ve kalitesini artırır. Öğretmen ve yöneticinin kişilik özellikleri, ruh sağlığı, bilgi ve becerileri eğitimin işleyişini ve kalitesini etkiler.

Eğitim sürecinin oluşturulması ve etkili bir şekilde devam etmesinde yöneticilerin teknik, insani ve kurumsal yeterliliklere sahip olması gerekir. Okul müdürü; örgüt başarısının planlanmasında, öğretmenlerin motivasyonunu desteklemede, öğretmenler arasında coşku ve heyecan oluşturmada ve okulların kendine özgü bir kimlik inşa etmesinde bu yeterliliklerden yararlanır (Gray, 2009). Bu yeterliliklerin yanı sıra okul yöneticisinin kişilik özellikleri, yılmazlık ve duygusal zeka gibi becerilere sahip olması, çalışma ve yaşam koşulları onun motivasyonunu, örgüte olan bağlılığını, iş doyumunu, verimini, iş performansını etkiler.

Süreci oluşturan öğeler çevrenin hem ürünü hem de girdisidir. Dolayısıyla okul örgütünün sosyal ve fiziki çevreden etkilenmesi kaçınılmazdır. Her yönetici iş birliğinin, katılımın, esnekliğin ve yaşam şartlarının olumlu olduğu çevrede çalışamayabilir. Yöneticiler fiziki ve sosyal çevre şartlarının yıkıcı olduğu, çatışmanın, rekabetin yoğun olduğu, güvensiz ve zorlayıcı okul örgütünde de çalışabilir (Kirby ve Fraser, 1997). Okul yöneticisi bu durumda bireyin olumsuz koşulların ve zorlukların üstesinden gelerek başarılı bir insan olmasını sağlayan yılmazlıktan; hem kendi hem de çevresindeki kişilerin duygularını harekete geçirebilmek ve yönetebilmek için duygusal zekadan yararlanır.

İlkokul yöneticisinin kişilik özellikleri ve duyguları; okulun genel yönetimini, başarısını ve dolayısıyla yöneticinin yönetsel etkililiğini etkileyebilir. Bu nedenle okul yönetiminde yöneticinin gerçekçi planlar yapabilmesi, girişimci olması, kendine ve çevresine ait olumlu görüşe sahip olması, iletişim ve problem çözme becerileri ile duygu, his ve dürtülerini yönetme ve bunları çevresine yansıtma becerilerine sahip olması önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme sürecinin getirdiği, hızlı ve sürekli değişimlere uyum sağlama ve yoğun rekabet koşulları tüm örgütleri etkilediği gibi okul örgütünü de etkilemiştir. Bu zorlayıcı durum karşısında ilkökul yöneticilerinin hızlı değişim ve rekabet koşulları karşısında mücadele etmesini ve dayanıklı olmasını sağlayacak bazı becerileri kullanması gerekir.

Bu süreçte yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilikler de değişime uğramıştır. Bu yüzyılın yöneticisinin liderlik görevini üstlenip okulu başarıya ulaştırma amacını gerçekleştirirken etkililiği, başarıyı, verimi, yaratıcılığı arttırmak için bazı özelliklere sahip olması gerekebilir. Bu özelliklerden en dikkat çekenleri yılmazlık ve duygusal zekadır (Karabulut ve Balcı, 2017: 196).

Yılmazlık ve duygusal zeka düzeyi yüksek bir ilkökul yöneticisi; karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm yolları arayan, iş doyumunu, performansı ve verimi yüksek olan, ders dışı etkinliklerin içinde yer alan, çevresindekilerle olumlu sosyal ilişkiler kuran, duygusal problemleri az olan, mutlu, kurallara uygun davranışlar gösteren, kendini kabul eden, arkadaşları tarafından kabul gören ve yaşamdan doyum sağlayan bir yöneticidir. Bu nedenle kendisini gerçekleştirmiş, mutlu, çevresiyle uyum içinde olan, eğitimin niteliğini arttıracak, sosyal becerileri yüksek, esnek, değişime uyum yeteneği olan, sorunların çözümüne katılmaya istekli, okuluyla gurur duyan yöneticilerin eğitim sistemimizde daha aktif rol oynaması için yılmazlık ve duygusal zekanın inşa edilmesi gerekebilir.

İlkokul yöneticisinin yılmazlık ve duygusal zekaya sahip olması okuldaki ilişkiler için güven ve sevgi içeren ortamın oluşmasını sağlayabilir. Yılmazlık ve duygusal zekayı yaşamın her alanında uygulamayı amaç edinen ilkökul yöneticisi; yaşamında gerçekçi planlar yapabilir ve bu planları gerçekleştirmek için girişimde bulunup uygulayabilir. Yılmazlık ve duygusal zeka ilkökul yöneticinin kendisine ait olumlu bir görüş

oluşturmasına, kendi gücüne ve yeteneklerine güvenmesine, iletişim ve problem çözme becerilerine sahip olmasına, his ve dürtülerini yönetmesine de yardımcı olabilir.

İlkokul yöneticisinin sahip olduğu yılmazlık ve duygusal zeka becerileri okulun genel yönetimini, başarısını etkileyebilir. Yönetici olarak görevlendirilecek kişilerin bu özelliklerinin bilinmesi ve yöneticinin bu özellikler açısından belirlenmesi bu yönüyle önem arz etmektedir. Bu kapsamda, literatürdeki bilgi ve araştırma bulgularından hareketle araştırma kapsamında ele alınan yılmazlık ve duygusal zeka gibi kişisel özelliklerin yönetsel yeterlilikle ilişkisini incelemek ve uygulama alanında test etmek önemli görülmektedir. Ayrıca yılmazlık ve duygusal zekanın yönetsel etkililik üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırma kapsamında yapılan literatür çalışmasıyla sınırlı olmak üzere başka çalışmanın olmaması da araştırmayı önemli ve özgün kılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul yöneticilerinin yılmazlık ve duygusal zeka özellikleri ile yönetsel etkililikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını, varsa bu ilişkinin; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve son çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ve bunların yönetsel etkililiğin bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Okul müdürlerinin yılmazlık algıları ve duygusal zekaları, yönetsel etkililik düzeylerini yordamakta mıdır?

Alt Problemler:

1. Okul müdürlerinin yılmazlık algıları ne düzeydedir; bu algı cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve halen çalışılan okudaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

2. Okul müdürlerinin duygusal zekalarına ilişkin algıları ne düzeydedir; bu algı cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve halen çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

3. Okul müdürlerinin, yönetsel etkililiğe ilişkin algıları ne düzeydedir; bu algı ölçeğin boyutları açısından farklılaşmakta mıdır?

4. Okul müdürlerinin, yönetsel etkililiğe ilişkin algıları; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve halen çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

5. Okul müdürlerinin, yönetsel etkililik düzeyi, ğretmen görüşlerine göre ne düzeydedir? Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeyine ilişkin ğretmen görüşleri; öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve halen çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

6. Okul müdürlerinin, yılmazlık ile yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Okul müdürlerinin, duygusal zekaları ile yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Okul müdürlerinin yılmazlık düzeyleri ile duygusal zekaları; yönetsel etkililik düzeylerini yordamakta mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2016-2017 eğitim ğretim yılında İzmirden ilinde, Bornova ve Bayraklı ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan okul müdürleri ve sınıf ğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

İlkokulda görev yapan okul müdürlerinin yılmazlık ve duygusal zeka gibi kişilik özellikleri ile yönetsel etkililikleri arasında bir ilişkinin olabileceği varsayılmaktadır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin okul müdürlerinin duygusal zeka, yılmazlık ve yönetsel etkililik özelliklerini belirlemede geçerli ve güvenilir ölçekler olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Yılmazlık: Bireyin stres, travma ve trajedi gibi durumlar karşısında çaba harcamasını, değişen tüm Şartlara uyum göstermesini sağlayan içsel bir güçtür (Joseph, 1994).

Yılmazlık kavramı araştırmada, yöneticilerin içinde bulunduğu koşullara ilişkin mücadele gücü özel anlamında kullanılmıştır.

Duygusal Zeka: Hem kendi hislerimizi hem de diğer bireylerin hisleri hakkında bilgi sahibi olma, harekete geçme ve bu hislerini etkili ve verimli bir şekilde yönetme becerisidir (Goleman, 1998).

Duygusal zeka araştırmada, yöneticilerin hem kendi hem de yönetimindeki kişilerin duygularını harekete geçirme ve yönetme becerisi olarak kullanılmıştır.

Yönetmel Etkililik: Hedeflenen amaçlar ile gösterilen performans arasındaki ilişkidir (Kaya, Balay ve Tınaz, 2014:81; Akt. Karatepe, 2005).

Yönetmel etkililik kavramı araştırmada, yöneticinin yönetmel işlerdeki performansı ve niteliği özel anlamında kullanılmıştır.

Okul Yöneticisi: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı görevlerinde bulunanları ifade eder (MEB Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği).

Yönetici kavramı araştırmada ilkokullarda görev yapan ilkokul yöneticisi özel anlamında kullanılmıştır.

Öğretmen: Kendilerine verilen sınıf ile ilgili tüm işleri, programın esaslarını temel alarak planlayan ve uygulayan, aynı zamanda ders dışındaki etkinliklere de etkin bir biçimde katılan ve mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlü olan kişidir (222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu).

Öğretmen kavramı araştırmada, sınıf öğretmeni özel anlamında kullanılmıştır.

İlkokul: “İlköğretim bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmeleri ve yetişmeleri amacını gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur” (6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu le Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun).

İlkokul kavramı araştırmada, eğitimin ilk basamağı olan ve dört yıllık eğitim kurumları özel anlamında kullanılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

Araştırmanın bu bölümünde yılmazlık, duygusal zeka ve yönetsel etkililik kavramları incelenirken; ilgili araştırmalar kısmında bu kavramlarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Yılmazlık Kavramı

Literatürde yılmazlık kavramı ile ilgili birçok tanım yer almaktadır. Bunlardan bazılarını bakıldığında Masten (2001) “yılmazlık” kavramını, bireylerin risk içeren bir durum ve olayla karşılaştıklarında bu durum ve olayın olumsuz yönlerinden en hasarsız şekilde kurtulmalarını ve önceki durumlarına dönebilmelerini sağlayan bir yetenek olarak tanımlanırken, Gürkan (2006), olumsuzluk içeren şartlar karşısında bile başarıya ulaştırabilecek kişisel özellik şeklinde tanımlamakta, Grotberg (1995), yaşamda karşılaşılan güçlüklerle yüz yüze gelme, bu güçlüklerle başa çıkabilme ve bu güç durumların içinden daha fazla güçlenerek çıkmayı sağlayan bir yeterlilik olarak tanımlamaktadır. Naglieri ve LeBuffe (2004) yılmazlığın koruyucu faktörler ile risk faktörleri arasındaki karmaşık bir etkileşimin neden olduğu bir yapı olduğunu vurgularken, Joseph (1994) zor veya riskli bir durum karşısında kendini toparlama, değişime uyma ve zorlukları yönetme yeteneği olarak tanımlamış, Terzi (2008) ise zor ve riskli şartlara rağmen beklenmedik ve olumlu bir ürün oluşturma, farklı durum ile şartlara adaptasyon yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Psikolojik sağlamlık olarak da ifade edilen yılmazlık kavramı, çevredeki zorluklara rağmen etkililiğin ve iyileşmenin sürdürülmesi için kendini toparlama ve dayanıklılık yoluyla başarının devam etmesini sağlayan güç şeklinde tanımlanmaktadır (Kırımoğlu, Çokluk ve Yıldırım, 2010: 88).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında, yılmazlık kavramının; bireyin bir tehdit veya zorlukla karşılaşması ve karşılaşılan bu tehdit veya zorluğa rağmen yılmayıp dik

durması, bu duruma başarılı bir şekilde uyum göstermesi anlamını içerdiği görülmektedir (Rutter, 2006).

2.1.2. Yılmazlığı Etkileyen Faktörler

Yılmazlık kavramı, zorluklar ve tehditler karşısında bireyin gücünü ve dayanıklılığını ifade etmekle birlikte aynı zamanda birçok risk faktörü de içermektedir.

Olumsuz yaşam şartlarını ifade etmek ve olası olumsuz sonuçları tahmin etmek için kullanılan risk kavramı, ciddi bir durum karşısında yaşanan stresin şiddetini de arttıran bir etkidir (Kirby ve Fraser, 1997: 15).

Alanyazında, yılmazlığa ilişkin olarak; bireysel, ailesel ve çevresel olmak üzere üç tür risk faktöründen söz edilmektedir. Bunlar; doğumdan itibaren bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri ve gelişim sürecinde yaşanan bazı olumsuzlukları içerdiği gibi ailenin durumu ve yaşam koşullarına ilişkin bireyin karşılaştığı birçok olumsuz durumu da içermektedir. Risk faktörleri Tablo 1’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir (Gürkan, 2006).

Tablo 1.

Yılmazlığa İlişkin Risk Faktörleri.

BİREYSEL	Prematüre doğmuş olmak (Bradley, Whiteside Munford, Pope, Kelleher ve Casey, 1994)
	Kronik bir rahatsızlığa sahip olma (Werner, 1993),
	Akademik Başarısızlık hissi (Hawkins, Catalano ve Miller, 1992)
	Olumsuz yaşam koşullarının varlığı (Masten, Best ve Garnezy, 1990)
	Alkol, uyuşturucu gibi zararlı madde kullanma (Hawkins ve diğerleri, 1992)
	Erken yaşta ebeveyn olma (Werner ve Smith, 1982)
	Cinsel istismara maruz kalma (Aisenberg ve Herrenkohl, 2008)
	Dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite gibi sorunlar yaşama (Odgers, Moffitt, Broadbent, Dickson, Hancox, Harrington ve Caspi, 2008)
	Kötümser bir kişilik yapısı (Hawkins ve diğerleri, 1992)
	Kendine güvenin az olması (Hawkins ve diğerleri, 1992)
AİLESEL	Anne-babanın bir rahatsızlığının olması (Kumpfer ve Bluth, 2004)
	Anne ve babanın boşanmış olma durumu (Stanley-Hagan, 1999)
	Üvey anne/baba ile yaşama durumu (Stanley-Hagan, 1999)
	Anne ve babayı kaybetmiş olma durumu (Stanley-Hagan, 1999)
	Anne-babanın aşırı otoriter tutum göstermesi (West ve Farrington, 1973)
	Anne-babanın suç işlemesi (Hawkins ve diğerleri, 1992)
ÇEVRESEL	Anne-babanın zararlı madde bağımlısı olması (Hawkins ve diğerleri, 1992),
	Maddi gelirin düşük olması (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000)
	Alkol, uyuşturucu gibi zararlı madde kullanan arkadaş çevresine sahip olunması (Hawkins ve diğerleri, 1992),
	Okurken para kazanmak zorunda kaldığı için çalışma hayatına girmesi Doğal afetlere maruz kalma (Carlson, Cacciatore ve Klimek, 2012)
	Arkadaşları tarafından reddedilmesi (Hawkins ve diğerleri, 1992)
Oturulan yerleşim yerinde meydana gelen şiddet, terör ve tehlikelerle ilgili sorunlar yaşama (O'Donnell, Schwab-Stone ve Mueeed, 2002)	

Bireyin özsaygısını yitirmesine, toplumsal yaşamda sağlıklı bir şekilde var olmasına, potansiyelini etkili bir şekilde kullanmasına engel teşkil eden risk faktörleri,

yılmazlığı negatif yönde etkilemektedir. Bu durumda yılmazlığın gelişmesi için risk faktörlerinin azaltılması ve olumlu bir ortamın hazırlanması gerekir. Ancak, paradoksal bir durum gibi görünse de zor koşullar ve durumların, birey üzerindeki olumsuz etkileri kontrol edilebilirse, bu durum bireyin yılmazlığını geliştirmeye de katkı sağlayabilir (Rutter, 2006).

Karşılaşılan bu risklerin sağlıklı bir şekilde üstesinden gelinmesi ve uyum sağlanması için koruyucu faktörlere ihtiyaç vardır. Olumsuz durumun etkisini yumuşatan ve bireyin duruma uyum sağlamasına ve gelişmesine imkan veren koruyucu faktörler, yine yılmazlıkta olduğu gibi, bireysel, ailesel ve çevresel olmak üzere üç bölümde incelenmektedir (Masten, 1994: 7; Akt.Rahat, 2014).

Genel olarak kişilik özellikleri ve sosyal çevrenin etkilerinden oluşan koruyucu faktörler, Tablo 2’de ayrıntılı olarak gösterilmektedir (Gürkan, 2006).

Tablo 2.

Yılmazlığa İlişkin Koruyucu Faktörler

Bireysel	Ailesel	Çevresel
Zeka(Masten, 1999) Olumlu mizaç (Gordon ve Song, 1994) İç kontrol odağının varlığı (Luthar ve diğerleri, 2000) Benlik saygısı ve öz yeterlik(Masten, 1999) Kişisel farkındalık ve kendini kabul (Masten, 1999) Özerklik(Sun ve Stewart, 2007) Etkili problem çözme becerileri(Werner, 1995) İyimserlik ve umut(Yalım, 2007) Sosyal yetkinlik(Benard, 1995)	Destekleyici anne-baba ya da bir aile üyesiyle olumlu ilişkiler kurma (Aisenberg ve Herrenkohl, 2008)	Sosyal çevredeki destekleyici bir yetişkinle olumlu ilişkiler kurma (Baltacı ve Hamarta, 2013) Etkili toplumsal kaynakların varlığı (Baltacı ve Hamarta, 2013)

Bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşiminden doğan koruyucu faktörler, risk faktörlerinin etkisini azaltan, uyumu artıran, zorluklara karşı ayakta durmayı sağlayan özelliklerdir. Bireyin yılmazlık özelliklerinin artırılması için destekleyici ilişkiler, benlik gelişimi, güç ve kontrol deneyimleri, kültürel gelişim, geleneklere bağlılık, toplumsal çevre ile bütünleşme gibi etkinliklere yer verilerek yılmazlığın gelişimi desteklenebilir (Ungar, Brown, Lienberg, Cheung & Levine 2008: 9). Ancak, bireylerin risk durumları

ve koruyucu mekanizmaları farklı olabileceği gibi elde edilen sonuçlar da farklı olabilir. Bu nedenle her durumun, kendi koşulları içerisinde farklı değerlendirilmesi ve duruma uygun koruyucu faktörlere yer verilerek istenen olumlu sonucun elde edilmesi gerekir.

Olumlu sonuçlar; stres durumundan sonra kişinin tekrar kazandığı sosyal ve akademik yeterlidir (Sipahioğlu, 2008). Masten ve Reed (2002), yılmazlığın olumlu sonuçlarını; akademik başarının sağlanması, pozitif sosyal bağ, suç işlememe, içsel durum ve duygusal iyilik hali, mutluluk, sosyal yardım çalışmalarına katılma, okul dışındaki etkinliklere katılma, kurallara uyma, arkadaşlık kurma, ruhsal sağlığın iyiliği, kendini benimseme ve iyilik durumu şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.4. Yılmazlık Modelleri

Literatür incelendiğinde yılmazlığa ilişkin Kobasa'nın Arabuluculuk modeli, Brown ve Rhodes'un Kuramsal modeli, Masten' in Risk ve Yılmazlık Modeli ve Kumpfer' in Yılmazlığın Çatısı modeli ön plana çıkmaktadır.

2.1.4.1.Kobasa' nın Arabuluculuk Modeli

Kobasa (1979), yılmazlığı, bir güçlükle karşılaştığında bu durumu en iyi ve aktif şekilde çözebilmeyi ve aynı zamanda bu durumdan bir fırsat çıkarılmasını sağlayan bir beceri olarak ele almıştır. Kobasa'ya göre yılmazlık, bireyi zor ve güç olan bir durumdan kaçmak yerine bu zor durumu çözebilmesi için gerekli yardımları aramaya yönlendirir. Yılmazlık, olumsuz bir şekilde sonlanacak olan olayı, birey için iyi bir tecrübeye dönüştürür. Birey karşılaştığı olayları kontrol altına alınabileceği inanırsa, yılmazlığı sağlar, kendisini yaşamın bir parçası olarak görür, değişimin pozitif bir olgu olduğuna inanır.

2.1.4.2.Brown ve Rhodes'un Kuramsal Modeli: Yılmazlığı Besleyen Faktörleri Bütünleştirme ve Uyum Gösterme Süreci

Bu model, riske maruz kalan bireylerin yılmazlığın hangi etkenleri tarafından nasıl ve neden güçlendiğini açıklamaya yardım eder. Modelin temeli yılmazlığın işlev bozukluğundan kaçmaktansa işlev bozukluğunun peşinden gelen bir uyum olduğu anlayışına dayanmaktadır. Birey stres yaratan bir durumla karşılaştığında yaşanan

zorluğun üstesinden gelmek için muhtemel çözüm yolları ile ilgili değerlendirmede bulunur. Bu sürecin kilit noktası bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri, aile yaşantıları, çevresel şartlardır. Güçlü kişilik özellikleri, olumlu aile yaşantısı ve çevre şartları bireyin incinmez olmasını sağlar (Brown ve Rhodes, 1991: 24).

2.1.4.3.Masten' in Risk ve Yılmazlık Modeli

Aile yaşantıları,bireyin karşılaştığı olumsuzluklar ile kişisel becerileri arasında köprü görevi üstlenir (Irmak, 2015). Ailenin etkililiği, risklerin sebep olacağı olumsuz etkileri yumuşatır. Olumlu aile yaşantıları, stres yaratan durumla ilgili çözüm bulmaya destek olur.

2.1.4.4.Kumpfer' in Yılmazlığın Çatısı Modeli

Yılmazlığın bireyin sahip olduğu içsel güçler, ailesel ilişkiler ve çevresel olmak üzere üç tane stres türünden kaynaklandığını vurgulayan Kumpfer (1999)'e göre, bireyin yılmazlık özelliği göstermeleri için, onların bilişsel, duygusal, davranışsal, tinsel, fiziksel alanlarda desteklenmeleri gerekir.

2.1.5. Yılmaz Bireylerin Özellikleri

Yılmazlık bireyler tarafından doğuştan getirilen bir kişilik özelliği olabileceği gibi sonradan geliştirilebilen bir davranış şekli de olabilir. Yılmaz bireylerin sakin bir yapı ve olaylar karşısında olumlu tepkiler alma özellikleri doğuştan sahip olduğu özelliklerdir. Gelişmiş iletişim becerileri, ilişkilerinde empati ve sevecenlik kavramlarına önem vermesi, gelişmiş mizah anlayışı, kimlik duygusu, bağımsız hareket etme isteği, sağlıksız ortam ve kişilerden uzak durma yeteneği, bir amaç ve geleceğe sahip olma inançları gibi özellikleri ise sonradan kazanılan kişisel özellikleridir (Benard 1991; Akt. Irmak, 2015).

Rak ve Patterson (1996)'a göre yılmaz kişilik özelliğine sahip olan bireyler; problem çözebilir, olumlu iletişim kurabilir, sorunların üstesinden gelmede etkili başa çıkma stratejilerini kullanabilir ve bağımsız hareket edebilir (Kırımoğlu ve diğerleri, 2010: 91).

Terzi (2006)'ye göre yılmaz bireyler sağlıklı ve başarılı ilişkiler kurarak zorluk ve olumsuzluklarla baş etmede başarılı olacağına inanır. Bu süreçte deneyimlerinden,

problem çözüme yeteneğinden, mizah anlayışından, zorlu koşullara dayanıklı olmasını sağlayan kişilik özelliklerinden yararlanır.

Krovetz (1999), başkalarını olumlu yönde etkileme ve olumlu tepkiler oluşmasını sağlayan sosyal yetkinlik becerisi; sorun çözüme becerisi; bireyin kimlik duygusuna sahip olması, kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, amaçlara sahip olma ve gelecek duygusunun yılmaz bireylerde bulunan özellikler olduğunu vurgulamıştır (Gürkan, 2006).

Tablo 3.

Yılmaz Bireylerin Özellikleri

Yılmaz Bireylerin Özellikleri
Bağımsızlık
Özsaygı
Disiplin ve sorumluluk
Arkadaş canlısı olma
Kendi yeteneklerini tanıma
Değişime ve yeni fikirlere açık olma
Umutlu olma
Geniş ilgi alanı
Empati kurabilme
Stresle başedebilme

Kaynak: Flach 1997; Akt. Onat, 2010.

Wolin ve Wolin (1993) yılmaz bireylerin sezgi, bağımsızlık, ilişki, girişimci, yaratıcı, mizah ve maneviyat özelliklerine sahip olduğunu belirtirken; bu özelliklere Gupton ve Slick (1996) sabır, kararlılık ve iyimserliği de ekler. Bennis (2007) ve Patteron ve Patterson (2009) uyum sağlamanın ve yılmazlığın bireyin sağlıklı ve anlamlı bir hayat sürmesinde önemli bir yetenek olduğunu belirtir ve yılmaz bireylerin iyimser, fırsatları değerlendiren, gelecekteki olayları planlayan, kişisel etik değerleri olan, duygusal, ruhsal ve bedensel sağlığı yerinde, sosyal desteğe sahip bireyler olduğunu vurgular (Akt. Lazaridou ve Beka, 2015: 778).

Bu özellikler yılmaz bireylerde zor olaylar karşısında mücadele etme isteği oluşturur. Yılmaz kişiler bu olaylara başarılı tepkiler vererek sosyal, bilişsel ve duygusal durumlarında negatif bir etki oluşmasının riskini en aza indirir.

2.1.2. Duygusal Zeka

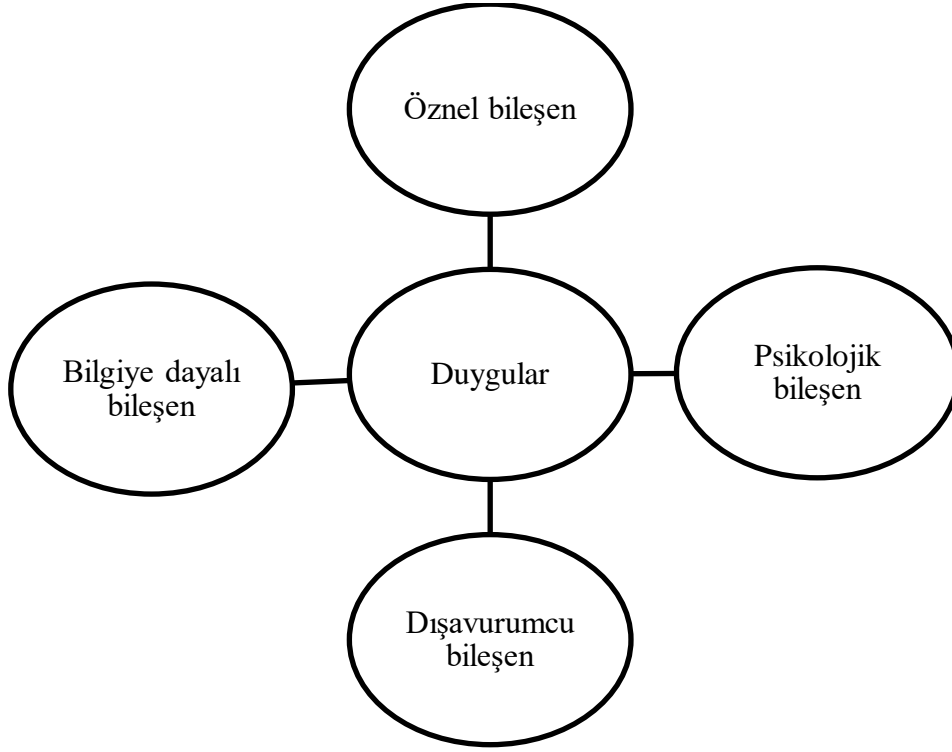
Yirminci yüzyılın sonlarına doğru önem kazanan ve pek çok araştırmmanın konusu haline alan duygusal zeka kavramı, kişiler arasındaki farklılıkları belirlemede güçlü bir değişken olabilir (Goleman, 2000). Duygusal zeka bireylerin; hislerini izlemesini, hisler arasındaki farkları ayırt etmesini ve bunu yaşamında kullanmasına olanak verir. Bireyin yaşamında önemli kararlar vermesini sağlayan duygular bireyi harekete geçiren ruhtur (Cooper ve Sawaf, 2000). Birey için bir bilgi kaynağı olan duyguları yaratan olayların göz ardı edilmemesi gerekebilir. Bu nedenle hem iş hayatında hem de bireyin özel hayatında duygusal zeka, ölçülen zeka kadar önemli görülmeye başlanmıştır.

2.1.2.1.Duygu Kavramı

Duygu denince insanların aklına genellikle mutluluk, üzüntü ya da öfke gibi farklı durumlar gelir. Ancak, duygular; motivasyon, heves, istek gibi olumlu hisler yaratan çok güçlü kimyasallar ortaya çıkarır ya da başkalarını kıran ve hatta saldıran daha olumsuz tepkiler yaratabilir. Duygu yüklü bir durum olduğunda, o an ve orada gerçekleşen süreci anlamak, bireyin daha tarafsız karar verici olmasına yardımcı olur.

Bir durumun bireyin ruhsal dünyasında bıraktığı izlenim olarak ele alınan duygu kavramını; Goleman (1998) sezgi olarak tanımlarken; Mayer, Caruso ve Salovey (2000) birçok psikolojik alt sistemlerden oluşan ve onların uyumunu sağlayan içsel olaylar olarak tanımlamıştır.

Duygular; kişinin duygu durumunu kendi ifade ettiği öznel bileşen, duygu durumunun algılanması ve kontrol edilmesini sağlayan bilgiye dayalı bileşen, duyguya verilen bedensel tepkiyi ifade eden psikolojik bileşen ve duygu durumuna karşı kaçma, sakınma davranışlarının oluşmasını sağlayan dışavurumcu bileşenden oluşmaktadır.



Şekil 1: Duyguları Oluşturan Bileşenler (Konrad ve Hendl, 2003; Akt. Savaş,2012).

Duygular bireyin ruh halinde oluşan içsel ve çevresel etkenlerden doğan bir değişimdir ve kişiden kişiye değişir (Usta, 2015). İnsanların hissettiği pek çok duygu vardır. Birçok araştırmacı bu duyguları temel bir küme içine toplamaya çalışmıştır. Descart duyguları merak, sevgi, nefret, özlem, neşe ve üzüntü olarak sınıflarken; Publick duyguları öfke, korku, üzüntü, tiksinti, sürpriz, beklenti, güven ve sevinç olarak sınıflamaktadır. Damasio mutluluk, üzüntü, korku, öfke, tiksinti, küçümseme, şaşkınlık, neşe, suçluluk ve utanç gibi duyguların doğuştan getirdiğimiz birincil duygular olduğunu; yetişkinlik sürecinde kazandığımız duyguların ise ikincil duygular olduğunu belirtmiştir (Damasio, 1999). Goleman (2004)' a göre ise öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık ve utanç olmak üzere yedi duygu kümesi vardır. Günümüzde ise araştırmacılar altı temel duygu olduğu konusunda uzlaşmışlardır. Bunlar; öfke, korku, üzüntü, mutluluk, iğrenme, şaşkınlıktır (Robbins ve Judge, 2015: 102).

Duygularla etkili bir şekilde başa çıkabilmek ciddi bir durumdur. Duygularımız ve hislerimiz bilişsel süreçlerimiz ve davranışlarımızla bağlantılıdır. Duygular ruh hallerine göre daha yoğun olduğu için ve acil isteklerimizi öne çıkarır, düşüncelerimizi engelleme olasılığı fazladır ve yargılarımızı, muhakeme yeteneğimizi, yaratıcılığımızı ve hatta hafızamızı etkiler. Bu yüzden bireyin duygularını yönetebilmeyi ve uygun bir şekilde ifade etmeyi öğrenmesi gerekebilir (Bradberry ve Greaves, 2006).

2.1.2.2.Zeka Kavramı ve Zeka Teorileri

Bireyin düşünme, fikir yürütme, algılama ve yargılama becerilerinden oluşan yapı anlamında tanımlanan zeka çok tartışılan ve araştırılan bir kavramdır. Descartes zekayı doğruyu yanlıştan ayırma yetisi (Keskin, Akgün ve Yılmaz, 2013) olarak tanımlarken; Piaget zekayı bilişsel sistem ile çevre arasındaki dinamik denge (Güney, 2009) şeklinde tanımlamakta; Thorndike ise doğru tepkide bulunabilme becerisi (Doğan ve Demiral, 2007) olarak tanımlamaktadır.

Alanyazında; Sperman'ın Çift Faktör Teorisi, Thorndike'in Çoklu Faktör Teorisi, Gardner'ın Çoklu Zeka Teorisi ve Sternberg'in Başarılı Zeka Teorisi olmak üzere zeka ile ilgili genel kabul gören teoriler vardır. Sperman'ın Çift Faktör Teorisi zekayı tek ve genel bir yetenek olarak görmek yerine, tüm zihinsel etkinliklerde aktif olarak kullanılan 'g' genel yetenek ve belirli zihinsel etkinliklerde kullanılan 's' özel yetenekten oluşan bir yapı olarak ele alır. Sperman'a göre bireyin zekası 'g' faktörüdür (Keskin, Akgün ve Yılmaz, 2013). Thorndike'in Çoklu Faktör Teorisi zekayı, matematiksel işlem ile sembol kullanma yetisi olan soyut zeka; araç gereç kullanma yetisi olan mekanik zeka; çevreye uyum sağlama ve iyi ilişkiler kurma yetisi olan sosyal zeka olarak üçe ayırır (Gökdağlı, 2014). Gardner (2004)'in Çoklu Zeka Teorisine göre Dilsel, Mantıksal, Görsel, Müzikal, Kinestetik, Sosyal, İçsel ve Doğacı olmak üzere sekiz türe ayrılan zeka öğrenme yoluyla geliştirilebilir; dolayısıyla farklı zeka türleri için farklı öğrenme yöntemleri uygulanmalıdır. Sternberg (1998)'in Başarılı Zeka Teorisine göre zeka sadece 'g' genel yetenek faktörü ile açıklanamaz; zeka analitik, pratik ve yaratıcılık yeteneklerinin birleşmesinden meydana gelir.

2.1.2.3. Duygusal Zeka Kavramı, Gelişimi ve Tarihçesi

Duygusal zeka karar almanın temel öğelerinden biridir. Duygularımızın aklımızı ve düşüncelerimizi nasıl şekillendirdiği ve nasıl destek olduğu sorusuna cevap arayan duygusal zeka kavramı bireyin karşılaştığı problem durumunu çözmesinde ve yargıda bulunmasında rol oynar (Caruso ve Salovey; 2007: 60).

Duygusal zeka kavramı, Thorndike (1921)'nin sosyal zeka çalışması ve Gardner (1983)'in çoklu zeka kuramına dayanmaktadır. Duygusal zeka, Mayer ve Salovey tarafından 1990 yılında yazılmış makaleyle büyük bir ilgi uyandırmış; 1995 yılında Goleman'ın kitabıyla literatürde yaygın kullanılan bir kavram haline almaya başlamıştır (Keskin, Akgün ve Yılmaz, 2013: 46).

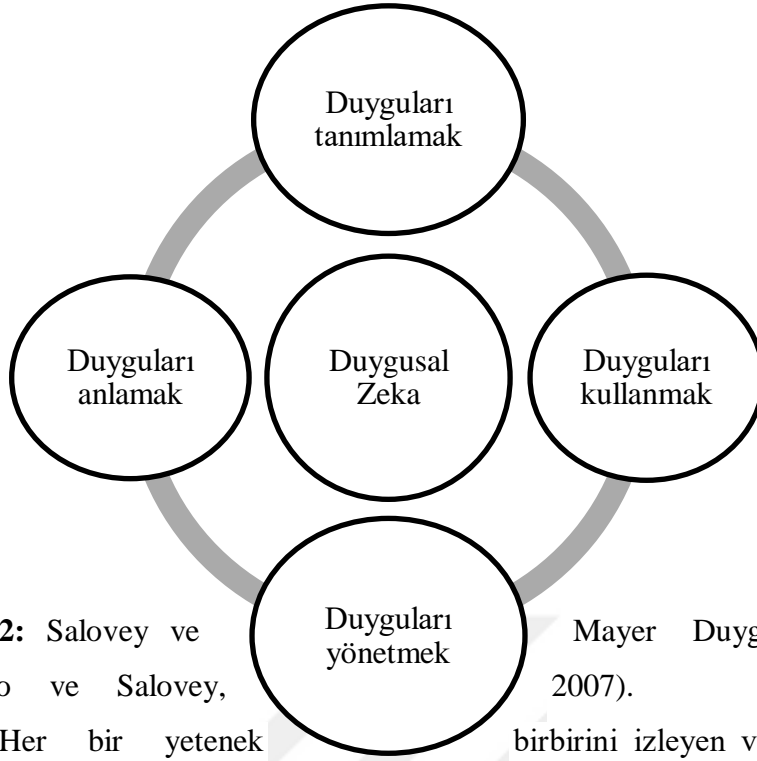
Mayer , Caruso ve Salovey (2000) sosyal bir zeka türü olarak ele aldığı duygusal zekayı, duyguların kişi tarafından dikkatli bir şekilde incelenmesi, fark edilmesi ve bu duyguların hayatta kullanılması süreci olarak tanımlarken; Goleman (1998) duygusal zekâyı hem kendi hislerimizi hem de diğer bireylerin hisleri hakkında bilgi sahibi olma, harekete geçme ve bu hislerini etkili ve verimli bir şekilde yönetme becerisi şeklinde tanımlamaktadır; Bar-On (2006) duygusal zekâyı bireyin dış dünyadan aldığı tepkilere karşı harekete geçip, çaba harcamasını sağlayan yetenekler olarak tanımlarken; Nelson ve Low (2003) ise var olan problem durumunun çözümü için daha yapıcı görüşler içeren ve hayata katılmak için daha etkin fırsatlar sunan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Duygusal zeka bireyin kendi içsel durumunun bilincinde olup, diğer insanların hislerinin farkında olma ve bu ipuçlarıyla bilgileri kontrol edebilme becerisidir (Robbins ve Judge, 2015: 113).

2.1.2.4. Duygusal Zeka Modelleri

Literatür incelendiğinde, 1990 yılından beri duygusal zeka ile ilgili çeşitli modeller geliştirildiği görülmektedir. Bu modeller incelendiğinde, Salovey ve Mayer'in modelinin yetenek tabanlı, Bar-On, Goleman, Cooper ile Sawaf'ın modellerinin karma model olduğu görülür (Şayir, 2015). Duygusal zekayı, bir yetenek ögesi gibi tanımlayan yetenek modellerinin aksine; karma modeller ise duygusal zekayı, yeteneğin, toplumsal yeteneklerin kesişmesi olarak tanımlar (Kılıçarslan, 2010).

2.1.2.4.1. Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey tarafından 1997 yılında geliştirilen ve zekayı yetenek olarak ele alan modele göre zeka yaş ve tecrübe ile geliştirilebilen bir yapıdır (Şahin ve Doğan, 2007: 238). Bu modele göre zeka; bireyin kendi duygularını ve çevresindeki insanların hissettiklerini anlama ve ifade etme becerisi olan *duyguları tanımlamak*, belirlediğimiz amaca ulaşmada duyguları etkili ve uygun kullanabilmeyi sağlayan *duyguları kullanmak*, duyguların altında yatan nedenleri, nasıl oluştuğunu anlamamızı sağlayan *duyguları anlamak* ve bireyin içsel ve sosyal hayatında karşılaştığı değişikliklere uyum sağlayabilme becerisi olan *duyguları yönetmek* boyutlarından oluşmaktadır (Caruso ve Salovey, 2007).



Şekil 2: Salovey ve (Caruso ve Salovey,

Mayer Duygusal Zeka Modeli 2007).

Her bir yetenek birbirini izleyen ve birbiri üzerine inşa edilmiş süreçlerdir. Birey duygusal zekayı kullanırken her biri sorunun çözümüne katkıda sağlar ve bütünün ayrılmaz parçasıdır (Savaş, 2012).

2.1.2.4.2. Goleman Modeli

Goleman tarafından 1995 yılında geliştirilen model öz-farkındalık, öz denetim, motivasyon, empati ve sosyal beceri boyutlarından oluşmakta iken; 2002 yılında önerdiği duygusal zeka modeli ise bireyin içinde bulunduğu andaki hislerinin ve yeteneklerinin farkında olmasını ve ona göre karar almasını; sağlam bir özgüven duygusuna sahip olmasını sağlayan özbilinç, bireyin hislerinin, duygularının farkında olup onu etkili bir şekilde yönetebilmesine yardımcı olan *öz denetim*, insanların duygularını ve hislerini anlamak, olaylara onların bakış açısından bakmak ve onlarla dostluk geliştirip uyum sağlayabilme becerisi olan *sosyal bilinç*, bireyin ilişkilerinde duyguları ve hislerini doğru anlaması ve düzenlemesi, etkili bir iletişim kurması, bu becerileri ile insanları ikna etmesi, liderlik yapması, sorunlara çözüm bulması, çevresindekiler ile işbirliği yapmasını sağlayan *ilişki yönetimi* boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlardan özbilinç, öz denetim boyutları bireyin kendisi ile ilgili iken; sosyal bilinç ve ilişki yönetimi boyutları kişiler arası ilişkileriyle ilgilidir (Keskin, Akgün ve Yılmaz, 2013: 60-61).

Tablo 4.

Daniel Goleman'ın Duygusal Zeka Boyutları ve Yeterlikleri.

KİŞİSEL YETERLİK	
Özbilinç	Duygusal özbilinç, kendine güvenme ve kendini değerlendirme
Özdenetim	Duygusal öz yönetim, şeffaflık, adaptasyon, iyilik hali, başarılı olma isteği, karar verme yetkisi
SOSYAL YETERLİK	
Sosyal Bilinç	Duygudaşlık, örgütsel bilinç, görev
İlişki Yönetimi	Diğerlerini etkileme, yönlendirme, ilerletme, ekip çalışması

Kaynak: Ergin, 2008.

2.1.2.4.3. Bar-On Modeli

Bar-On tarafından geliştirilen bu modele göre duygusal zeka kişinin dış dünyadaki baskılara dayanmasını ve bunlarla mücadele etmesine yardım eden kişisel, duygusal, sosyal becerilerdir. Bu model duygusal zekayı psikolojik iyi olma hali ile ilişkilendirmiştir. Bar-On duygusal zekanın iç dünya alanı, dış dünya alanı, adaptasyon alanı, stresle baş etme alanı ve genel ruhsal durum boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir (Stein ve Book, 2003: 37-38). *İç Dünya Alanı*; farkındalık, dışavurum, öz-saygı, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlık alt boyutlarını; *Dış Dünya Alanı* empati, sosyal sorumluluk ile sosyal bilinç alt boyutlarını; *Adaptasyon Alanı* gerçekçilik, esneklik ve sorun çözme alt boyutlarını; *Stresle Başa Çıkma Alanı boyutu* strese karşı dayanıklı olma ve dürtü kontrolü alt boyutlarını; *Genel Ruhsal Durum* ise iyimserlik ve mutluluk alt boyutlarını içerir (İşliel, 2013).

2.1.2.4.4. Cooper ve Sawaf Modeli

Duygusal zeka ile liderlik davranışı ve yönetim boyutu arasındaki ilişkiyi temel alan bu modele göre duygularını iyi tanıyan, onlara güvenen ve etkili kullanan bireyler daha başarılıdır.

Bu model; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, pratik sezgi, duygusal geri bildirim alt boyutlarından oluşan *duyguları öğrenme*; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme alt boyutlarından oluşan *duygusal zindelik*; özgün potansiyel ve amaç, dürüstlüğü yaşamak, adanmışlık, yetki olmadan etki alt boyutlarından oluşan *duygusal derinlik*, sezgisel akış, geleceği yaratmak, düşünsel zaman

değişimi, fırsatı sezinlemek alt boyutlarından oluşan *duygusal simya* köşer taşlarından oluşmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000: 85).



Tablo 5.

Duygusal Zeka Modellerinin Karşılaştırılması.

Salovey ve Mayer (1990)	Goleman(1995)	Bar-On(1997)	Cooper ve Sawaf (1997)
Yetenek tabanlı	Karma	Karma	Karma
Duyguları doğru olarak tanımlama, değerlendirme ve açıklayabilme yeteneğidir. Duygu ile düşünceleri birleştirerek bir denge kurulmasını sağlar.	Kendi hislerimizi ve başkalarının hislerini algılama, anlama ve iyi yönetme becerisidir.	Kişinin dış dünyadaki baskılara dayanmasını ve bunlarla mücadele etmesine yardım eden kişisel, duygusal, sosyal becerilerdir.	Duyguların gücünü farketme, duyguları anlama ve duyguları etkili bir biçimde kullanmaktır.
1. Duyguları tanımlayabilme, 2. Duyguları kullanma 3. Duyguları anlama 4. Duyguları yönetme	1. Öz bilinç 2. Kendi duygularını yönetme 3. Sosyal bilinç 4. Sosyal beceriler	1. Kişisel farkındalık 2. Kişiler arası ilişkiler 3. Şartlara ve çevreye uyum 4. Stres yönetimi 5. Genel ruh hali	1. Duyguları öğrenmek 2. Duygusal zindelik 3. Duygusal derinlik 4. Duygusal simya
Kişinin geçmiş deneyimlerinden yararlanmasını ve etikili kullanmasını temel alır.	Duygusal zekâ becerilerini temel alan ve uygulamaya yönelik bir modeldir.	Psikolojik iyi hal kavramını temel alır.	Duygusal zekâ ile liderlik arasındaki ilişkiyi temel alır.

Kaynak: Savaş, 2012.

Duygusal zekâ modelleri incelendiğinde, Salovey ve Mayer'in modelinin yetenek tabanlı, Bar-On, Goleman, Cooper ile Sawaf'ın modellerinin karma model olduğu görülür. Aynı zamanda bu modeller arasında ortak noktalar da vardır. Cooper ve Sawaf modelinin duyguları anlama, Salovey ve Mayer'in duyguları algılama ve tanımlama, Goleman'ın öz bilinç basamakları; Cooper ve Sawaf'ın duygusal zindelik boyutu, Salovey ve Mayer'in duyguların yönetilmesi, Goleman'ın iç dürtülerin kontrol edilmesi boyutları; Cooper ve Sawaf'ın duygusal derinlik kavramı, Salovey ve Mayer'in duyguları kullanma, Goleman'ın kendini motive etme basamakları; Cooper ve Sawaf'ın duygusal simya kavramı, Salovey ve Mayer'in duyguları anlama, Goleman'ın empati basamakları birbirlerine karşılık gelmektedir.

2.1.2.5. Duygusal Zeka ve Okul Yönetimi

Etkili okul müdürleri okul reformuna önderlik etmek ve uygulamak için duyguları yönetmeye ve anlamaya ihtiyaç duyabilir. İşbirliğine yönlendiren ve sistematik olarak öğrenci öğrenmesini hedef alan ve sorumluluğu arttıran müfredat ve süreçleri uygulamayı temel alan ilkökul yönetici, okullar için önemli bir paradigma değişimi yaşanmasına neden olur. Bu durum öğretmenler, öğrenciler ve veliler için göz korkutucu olabilir. Okul liderleri için karşı çıkmalar, çatışmalar ve duyguları dikkate almadan bir kültürel değişim yapmayı düşünmek zorlayıcı ve değişime direnen bir durum yaratabilir. Bu şekilde dirençle ve duygularla başa çıkmada becerikli olmayan liderler daha fazla stres altında kalacak ve değişim sürecine dayanamayacaklardır. Aynı zamanda okul müdürlerinin; değişikliklere uyum sağlamada zorlanması, öğretmenlere kaba, eleştirel, kışkırtıcı, emredici tavırlar sergilemesi, güvene dayalı ilişkilerin azalması, belirsizlik gibi durumların varlığı da yönetimde başarısız olmalarının başlıca nedenleri arasındadır(Ergin, 2008:41) Bu noktada ilkökul yönetici okulun diğer üyeleriyle uyumlu bir çalışma ortamı yaratmak için başarısız olduğu noktaları belirleyip iyileştirme yoluna gitmelidir.

İlkokullarda görev yapan yöneticilerin, hem yönetim konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmaları hem de okulun diğer üyeleriyle iyi ilişkiler içinde olması gerekir. Böylece yönetici kendisinin ve karşısındakinin duygularını tanımlar, kendini öğretmenlerin yerine koyar ve olayları onların bakış açısından görebilir yani duygusal zekâ becerilerini kullanabildiği sürece etkili bir çalışma ortamı yaratır (Öztekin, 2006: 8). Duygusal zekâ düzeyi yüksek bir ilkökul yönetici, her türlü zorlukta bile okulun amaçlarına ulaşmasını

sağlar, olumsuz durumları engeller ya da etkisini hafifletir, toplumsal çevredeki tüm katılımcılarla iyi ilişkiler kurar (Atay, 2002).

Toplumsal kurumun bir parçası olan okullar, toplumsal çevredeki pek çok bireyin içinde bulunduğu kurumdur. Birey bu kurumda sadece birşeyler öğrenmez aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirir (Türnüklü, 2004:138). Bu yüzden ilkokul yönetici duygusal zekayı kullanmalı ve olası çatışma ve karmaşaları çözerken duygusal zekadan yararlanmalıdır.

2.1.3.Yönetimsel Etkililik ve Yönetim Kavramı

Alanyazında yönetim kavramı ile ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Eren (2000)yönetimi, belli bir amaca ulaşmak için eldeki insan ve maddi kaynağı, hammaddeyi, demirbaşları, zamanı en etkili biçimde kullanma ve karar alıp uygulama süreci olarak tanımlarken; Özdemir (2000) yönetimi, bireysel ve grup olarak örgütün amaçlarını gerçekleştirme süreci şeklinde tanımlar; Başaran (2000) ise yönetimi, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamak için eldeki tüm kaynağı örgütleyip işleyişe geçme süreci olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde yönetim kavramı; örgütün gerçekleştirmek istediği bir amaç, amacın gerçekleşmesini sağlayacak insan kaynağı ve insan kaynağının koordine edilmesi özelliklerinden oluştuğu görülmektedir (Arıkanlı ve Ulubaş, 2004: 5).

Örgütlerin temel mekanizması olan yönetim kavramının temelinde; amaç, yaratıcılık, hiyerarşi, demokratik özellik, grup süreci, yatay ve dikey yönlü iletişim ağı vardır (Genç, 2007: 27). Örgütün varlığının devamı yönetimin amaç özelliğine bağlıdır. Bu amaç örgütteki tüm katılımcıların kararıyla belirlenmeli ve herkes tarafından özümsemelidir. Yönetimin işbölümü özelliğine göre amacın gerçekleştirilmesi için örgütte tüm katılımcılara görevler verilmelidir. Bu görevlendirme uzmanlığa göre yapılmalıdır. Yönetimin yaratıcılık özelliğine göre katılımcılar motive edilmeli, verimli ve etkin çalışabilecekleri ortam yaratılmalıdır. Yönetimin hiyerarşi özelliğine göre örgüt yönetiminde ast ve üst ilişkisi bulunur. Demokratik özelliğe göre yönetici karar almada herkesin düşüncelerine saygı göstermeli ve tüm katılımcıları karar alma sürecine katmalıdır. Yönetimin grup özelliğine göre örgüt iki ya da daha fazla bireyin bir araya gelmesiyle oluşur. İletişim özelliğine göre ise örgütte yatay ve dikey yönlü bir iletişim ağı vardır.

Yönetim; tüm bu özellikleri temel alan ve bu süreçte de karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme öğelerini kullanan; insan

ögesi ve onun davranışlarıyla ilişkili olan bir kavramdır (Aydın, 2014:53). Dolayısıyla yönetimde insan ögesini, örgütte gerçekleşen bir üretim aracı olarak görmek yerine onun inanç, değer ve beklentileri dikkate alınmalıdır (Şişman, 2012:177).

2.1.3.1.Yönetici

Yönetici kavramı, örgütteki insan kaynağını amaca ulaşma doğrultusunda eşgüdümlü çalışmasını sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2011: 8).Yönetici örgütte yönetim süreçlerini gerçekleştiren, liderlik yapan, planlayan ve örgütleyen kişidir (İra, 2011:53).

Bolman ve Deal (2008)'e göre; örgütte, otorite, kontrol, politika, kural, prosedür gibi sistemlere önem veren, örgütsel etkililiği arttırmak için kontrol ve eşgüdümü kullanan *rasyonel yönetici*; insanla ilgili becerileri sayesinde örgütte bulunan katılımcıların ihtiyaçlarının karşılanmasına önem veren *insani yönetici*; düşünceleri, tutumları, algıları farklı olan bireylerin uzlaşmasını sağlayan *politik yönetici* ve temel görevi örgütsel simgeleri ve örgüt kültürünü yönetmek olan sembolik-kültürel yönetici olmak üzere dört çeşit yönetici vardır.

Bu süreçte yönetici sadece örgütün performansıyla değil katılımcıların ihtiyaçlarını da düşündüğü, hoşgörüyü temel alan, çatışmaları ve dirençleri en aza indirmeyi hedefleyen kişi rolünü üstlenmelidir.

2.1.3.2.Etkililik

İlk defa 1930'lerde Barnard tarafından kullanılan etkililik kavramı “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak” tanımlanır (Tınaz, 2014:10).Etkililik, örgütün planlanan amaçlarının gerçekleşme derecesidir (Aydın, 2014:10).

Etkililik kavramı verimlilik, edim, yararlılık ve etkenlik kavramlarıyla ilişkilidir. Verimlilik, girdi ile çıktı arasındaki oranı belirtirken; edim, harcanan çaba ve eylemleri ifade eder; yararlılık, asla çalışmayan üretim metotlarının değersizliğini gösterirken; etkenlik ise kıt kaynaklardan yüksek çıktı elde etmeyi belirtir (Karşlı, 2004). Burada önemli olan yönetimin temel amacı olan etkililik kavramının temelini; sistemin girdisi yerine elde edilen ürünün özelliğinden oluşturmaktadır.

Yöneticinin temel önceliği örgütsel etkililiği sağlamaktır. Bunun için elindeki insan kaynağının da etkili olması gerekir. Bu süreçte yönetici amaçlar ile insan kaynağını doğru eşleştirmeli ve amaca ulaşmak için fırsatlar yaratmalı ve bu amacın gerçekleşmesini sağlamalıdır (Karatepe, 2005).

2.1.3.3.Yönetmel Etkililik

Bir örgütün çalışmasının merkezinde etkileme olayı vardır (Koçel 1998; Akt. Kasapoğlu, 2009). Yönetmel etkililik, anlaşılması güç olan ve birbiriyle bağlantılı pek çok ögenin oluşturduğu bir üründür (Cammock, Niakant ve Dakin, 1995; Akt. İra ve Şahin, 2010). Bu kavram, yöneticinin eylemlerinin bir ürünüdür. Bir örgütün yönetmel etkililiği, yöneticilerinin elindedir. Yönetici, örgütün varlığını sürdürebilmesi için örgütteki kaynağı ve örgütsel işlemleri etkili biçimde kullanır(Yılmaz, 2006; Şahin, 2013).Yönetmel etkililik yöneticilerin belirli amaçlara ulaşma derecelerini gösterir.Örgütün diğer alt sistemlerinin etkililiği, yönetim alt sisteminin etkililiğine bağlıdır (Karşlı,2004: 43).

İletişim, planlama, sosyal beceriler, kesin yargıda bulunma, sorun çözme, örgütteki insan kaynağıyla ilgilenme, yaratıcılık, ekip çalışması, doğruluk örgütlerde yönetmel etkililiği sağlamada temel alınan kavramlardır (Karatepe, 2005: 312). Bunun yanı sıra yönetmel etkililik için planlama, karar verme, iletişim, gibi yönetmel işlevler de kullanılır. Bu sayede, yöneticiler amaçların istenilen düzeyde gerçekleştirilmesini sağlar(İra,2011: 56).

Yönetmel etkililiğe göre “etkili” ve “etkisiz” yöneticilerin özellikleri Şekil 4’de belirtilmiştir.

Tablo 6.

Etkili ve Etkisiz Yönetici Yeterlilikleri (Cammock, Nilakant ve Dakin, 1995; Akt. Karşlı, 2004).

ETKİSİZ YÖNETİCİ	ETKİLİ YÖNETİCİ
Kendisi için hedef oluşturmaya ihtiyaç var.	Kendi hedefini oluşturma yeteneği var.
Biriminde amaç duygusu yok.	Birimine açık bir amaç duygusu aşılar.
Statükodan memnundur, değişmeden kaçıır.	Sürekli olarak yeni yaklaşımlar arar, değişime yöneliktir.
Kısa vadeli düşünür, geleceği kestiremez.	Geleceğe yöneliktir ve uzun vadeli düşünür.
Detaylarla uğraşır, geniş perspektifi kaybeder.	Geniş görüş oluşturur, detaylarla uğraşmaz.
Sıradan işlerin ayrıntılarına çok eğilir.	Sıradan işlerin ayrıntıları ile uğraşmaz.
Yönetime çok az zaman ayırır.	Yönetime yeterince zaman ayırır.
Girişkenliği ve hırslı yoktur.	Üst düzeyde cesareti ve hırslı vardır.
Sınırlı bir iş kapasitesi vardır.	İş için yüksek istek ve kapasitesi vardır.
Kararsızdır.	Kararlıdır.
Önceliklere çok az duyarlıdır ve kolayca hata yapabilir.	İyi bir öncelik hassasiyeti vardır, sonucu göze alır.

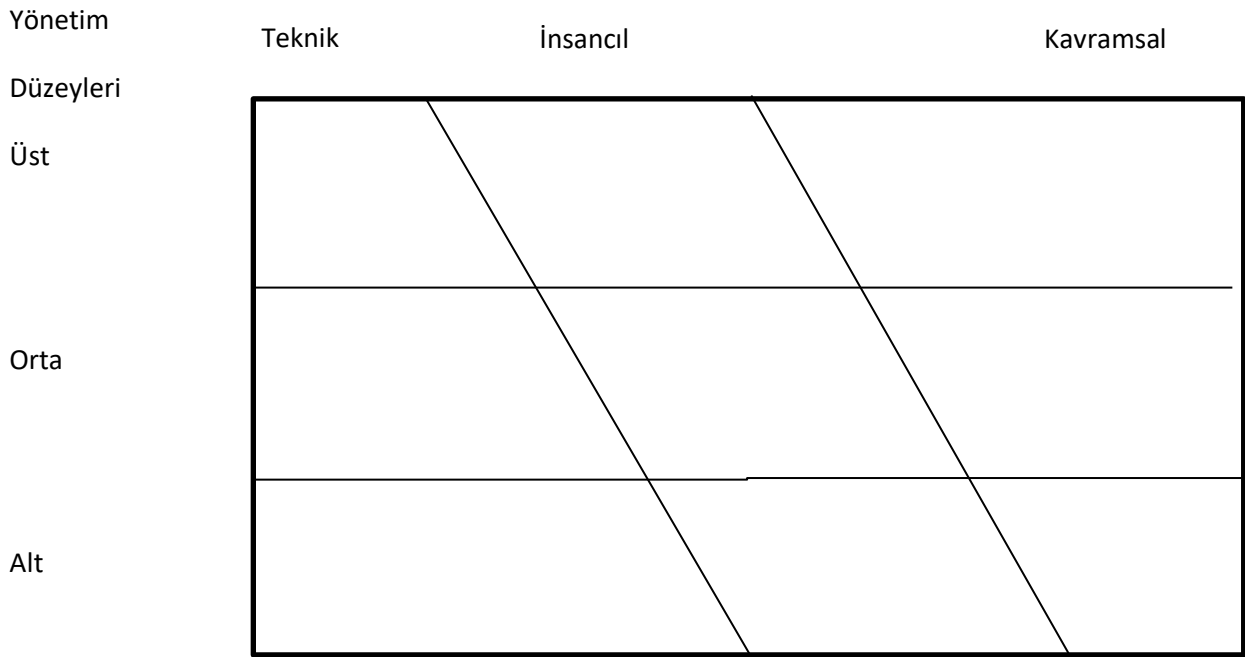
Problemlerin kaynağına inmez ve temel nedenleri bilmeksizin münakaşaya girer.	Zekidir, problemlerin kaynağına iner ve temel nedenlerini belirler.
Zamanı iyi kullanamaz, işlere iyi dağıtamaz.	Zamanı iyi kullanır.
İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında zayıftır.	İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında iyidir.
Çok şey yapmaya çalışır, haleflerini yetiştiremez.	İyi görevlendirir, diğerlerine katılır, haleflerini eğitir ve yetiştirir.
Danışmaksızın değişikliğe zorlar, öğrenmek için gönülsüz ve katıdır.	Değişikliği sunmadan önce işgörene danışır, öğrenmeye istekli ve esnekler.
Olumsuzluğu belirtir, yüksek edime yeterli tanrı ve desteği veremez.	Olumluluğu belirtir, yüksek edimi tanır ve destekler.
Ortalıkta az görünür, birimleriyle yeterli temasta bulunmaz.	Ortalıkta çok görünür, işlere yetişir, oyunun içindedir.
Ulaşılamaz ve yardıma gönülsüzdür.	Ulaşılabilir, dostça ve destekleyicidir.
Olumsuz görüştedir ve başkalarıyla ilişkide güçlükleri vardır.	Olumlu görüştedir ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmada çok rahattır.
İkiyüzlüdür, güvenilmez.	Dürüst ve güvenilir bir kişiliği vardır.

Yönetmel etkililik örgütün başarısının temelinde yer alan önemli ve karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin gerçekleşmesi için yönetici hem yönetmel işlevlerden hem de kişisel güven, isteklilik, hayal kırıklığı ile baş edebilme, güvenilirlik, içtenlik, dışa dönüklük, mizah duygusu, iddialı olma ve alçakgönüllülük, duygusal sağlamlık gibi genel kişilik özelliklerinden yararlanır. Etkili lider rolünü üstlenen yönetici örgütün devamlılığı ve başarısı için tutarlı ve güvenli bir ortam yaratarak örgütteki görevler ve katılımcılar arasındaki dengeyi sağlamalıdır.

2.1.3.4. Okul Yönetiminde Yönetmel Etkililik

Etkili bir okul yöneticisi okulun dört duvarı arasında kendini kısıtlamayan, iletişime açık, sorunlarını okul ortamına taşımayan, katılımcı, yeni fikirlere açık, değişime direnmeyen, olumlu bir okul iklimi oluşturan, saygı ve hoşgörü ortamının olduğu bir okul kültürü yaratan aktif bir yöneticidir (Aydoğan, 1999: 214; Akt. Tınaz, 2014).

Yönetmel etkililiği yüksek olan bir eğitim yöneticisinin; yöntem, teknik gibi alanlarda uzmanlık bilgisine dayalı teknik beceriye; bireysel veya grup olarak insanlarla çalışabilmesini ve güdüleme, tutum, algı, ilgi, insanların fiziksel ve sosyal gereksinimleri, moral gibi konularda bilgi sahibi olmasını sağlayan insansal beceriye; yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi konularında bilgi birikimine dayalı kavramsal becerilere sahip olması beklenir (Açıkgöz 1994; Akt. Aydın, 2014):



Şekil 3: Yönetim Düzeyleri ve Yönetim Becerileri(Açıkgöz 1994;Aydın, 2014: 23)

Yöneticinin örgütteki pozisyonu arttıkça teknik becerileri azalır ve kavramsal becerileri artarken, yöneticinin konumu azaldıkça ise teknik becerileri artar kavramsal becerileri ise azalır. Yönetim pozisyonu değıştikçe teknik ve kavramsal becerilerin oranı değışir. Ancak insancıl becerilerden tüm yönetim düzeylerinde eşittir (Dilber, 1976; Akt. İra,2011: 53). Yönetici bu becerileri kullanarak, yönetim sürecini işletir ve bu süreçte yönetsel işlevleri kullanır.

Etkili ilkökul yönetici, bir öğretim lideri olarak faaliyetleri ve süreci planlar, öğretmenlerde örgütsel bağlılığın artmasını sağlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenir, öğrenci başarısına önem verir, okulun iç ve dış çevresiyle iletişim halindedir, öğretmen ve öğrencilere eşit davranır, kurallara önem verir, demokratik ve adildir, hoşgörülüdür, zamanı etkili ve yeterli kullanır, okula maddi ve manevi kaynak bulur, okuldaki eksiklikleri bulur ve düzeltilmesi için tedbirler alır.

Kısacası, etkili ilkökul yönetici kendisini okuldan ve öğretmenlerden soyutlamamalı ve çevresiyle arasına duvarlar örmemelidir. Etkili bir lider olarak iletişime, değışime, yaratıcılığa, hoşgörüye değer veren bir yönetici olmalı ve olumlu bir okul iklimi yaratmalıdır(Aydoğan, 1999).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gizir (2004)'in "*Akademik Yılmazlık*" adlı doktora tezinde, öğrencilerin akademik yılmazlıklarının gelişmesine katkı sağlayan koruyucu bireysel özelliklerle çevresel faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde düşük sosyoekonomik düzeydeki gecekondu bölgelerinden seçilen altı ilköğretim okulunda öğrenim gören 872 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda yoksul öğrencilerin akademik yılmazlığını belirleyen en önemli çevresel koruyucu faktörlerin, ailelerin yüksek beklentileri ile okul ortamındaki ve arkadaşlık ilişkilerindeki ilgi olduğu belirlenmiştir.

Eminağaoğlu (2006) tarafından yapılan doktora tezinde, sokak çocuklarının yılmazlık özelliklerinin çalışan çocuklara kıyasla hangi açılardan farklılaştığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma İzmir ilinde 12-16 yaş aralığında bulunan 27 sokak çocuğu ile aynı yaş grubundaki 27 çalışan çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sokak çocuklarının kontrol grubundakilere göre dayanışma ve bağ kurmaya daha eğilimli oldukları belirlenmiştir.

Gürgân (2006)'nın çalışmasında, psikodramayla bir araya getirilmiş üniversite öğrencilerinin, bilişsel davranışçı ve varoluşçu yaklaşım odaklı, 11 oturumluk yılmazlık eğitimi grup danışma programı geliştirmek ve test etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, yılmazlık düzeyi düşük öğrencilere uygulanan grup danışma programının bu öğrencilerin yılmazlık düzeylerini arttırmada uzun süreli ve etkili olduğu belirlenmiştir.

Aydın (2010)'ın çalışmasında , üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlığı kurmada duygusal zeka ve umut düzeylerinin ne derece etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 449 öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda psikolojik sağlamlık ile duygusal zeka ve umut düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bayraklı (2010)'nın çalışmasında zihinsel engeli olan çocuğa sahip anneler ile zihin engeli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığın çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim-öğretim döneminde Ankara il merkezine bağlı ilkokulların kaynaştırma sınıflarında okuyan

engelli olmayan 234 öğrenci ile zihin engeli olan 257 öğrencinin annelerinden oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, iki grupta da yılmazlık düzeyleri benzer olup; yılmazlık ile sosyal destek ve problemle başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kırımoğlu ve diğerlerinin (2010) çalışmasında; ilk ve orta öğretim okullarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, Hatay İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında (İl-İlçe-Köy) çalışan 190'ı erkek, 63'ü kadın olmak üzere toplam 253 beden eğitimi ve spor öğretmeni örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, okul türü, medeni durum, çalışılan yerleşim birimi (il-ilçe- köy), mesleki kıdem değişkenlerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, cinsiyet, çalıştığı yer, medeni durum ve mesleki hizmet süresi değişkenleri açısından yılmazlık düzeylerinde farklılaşma olmadığı, iyimser olma/yaşama bağlı olma puanları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, iyimser olma/yaşama bağlı olma açısından; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin puanları, ortaöğretimde görev yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Onat (2010)'ın çalışmasında, lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ankara Altındağ ilçesinde 90 kız ve 110 erkek olmak üzere toplam 200 lise birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; ebeveynlerini demokratik olarak tanımlayan öğrencilerin yılmazlık düzeyi, ebeveynlerini otoriter olarak tanımlayan öğrencilerin yılmazlık düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Arastaman (2011)'ın çalışmasında, genel lise ve anadolu lise öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etki eden etkenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Örneklemini Ankara ili merkez ilçelerindeki liselerde okuyan 610 öğrenci ve bu liselerde çalışan 124 yönetici ile 249 öğretmenden oluşmuştur. Öğrencilerin yılmazlık algısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, aylık gelir, not ortalaması, devamsızlık ve travma geçirme arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kırımoğlu, Çoklu ve Yıldırım'ın (2012), çalışmasında, Gençlik ve Spor İl Müdürlüklerinde görev yapan antrenörlerin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu tesadüfi örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklemi ise 38 il merkezindeki aktif olarak görev yapan, 31 farklı branşa sahip 287 erkek ve 73 kadın toplamda 360 antrenör oluşturmaktadır. Araştırma

sonucunda, antrenörlerin medeni durum, cinsiyet, takım veya bireysel spor antrenörü olması değişkenlerine göre yılmazlık düzeylerinde bir farklılık tespit edilmemiştir. Eğitim durumu değişkeni açısından lisans ve yüksek lisans mezunu antrenörlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından iyimser olma/yaşama bağlı alt boyutunda bir farklılık tespit edilmiştir.

Kurt (2013)'un çalışmasında, ebeveynleri boşanmış ergenlerde yılmazlık düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde; Ankara, İstanbul, Zonguldak, Çanakkale ve Konya illerindeki liselerde öğrenim gören toplam 307 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Sonuçlara göre ebeveynleri boşanmış erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre yılmazlık düzeylerinin düşük ancak benlik saygılarının ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Taşdemir (2013)'in çalışmasının amacı görme engelli öğrencilerin annelerinin yılmazlık özelliklerinin bazı değişkenler açısından analiz edilmesidir. 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde İstanbul İli Üsküdar İlçesinde öğrenim gören toplam 305 görme engelli öğrencilerin anneleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğrencinin başka bir engelinin varlığı annenin yılmazlık düzeyini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Rahat (2014)'in çalışmasında, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 527 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yılmazlığın üniversite yaşamına uyum sürecini kolaylaştıran bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

İrmak (2015)'in çalışmasında, matematik öğretmenlerinin okul türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerinin yılmazlık düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma Gümüşhane ve Bayburt illerindeki ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 245 matematik öğretmeni çalışma grubunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; okul türü ve okulun bulunduğu yerleşim yeri, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri ile yılmazlık düzeyi arasında anlamlı bir farkın olduğu; cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Güney (2016)'in çalışmasında, ebeveynleri boşanan ve birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık düzeylerinin ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. Araştırma, 2013-2014

eğitim ğretim döneminde Karaman İlindeki liselerde öğrenim gören toplam 584 ğrenci örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre iki gruptaki lise ğrencilerinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmazlık ve algılanan sosyal destek arasında orta düzeyde olumlu yönlü anlamlı fark olduğu grlmştir.

Karabulut ve Balcı (2017)'nin çalışmasında, Ankara ilindeki liselerde görev yapan 290 yöneticilerin yılmazlık düzeylerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, yöneticilerin yılmazlık düzeylerinin, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve eğitim durumu değişkenleri arasında bir fark görülmezken; kıdem değişkeni ile arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yılmazlık ve denetim odağı arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin varlığı grlmştir.

Öztürk (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yılmazlık algı düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, ikamet yeri ve okulda çalışan ğretmen sayısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim-ğretim yılında Adıyaman ili merkez ilçeler ile elikhan ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 187 sınıf ğretmeni örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda; Adıyaman ili merkez ilçe ile elikhan ilçesinde görev yapan sınıf ğretmenlerinin; Cinsiyet değişkeni açısından yılmazlık düzeylerinin genel toplamda değişmediği, yaş değişkeni açısından farklılığın, 31-40 yaş ile 41 yaş ve üzeri ve 21-30 yaş grubu arasında iletişim, öngörü, lider olma ve araştırıcı olma boyutlarında değiştiği, mesleki kıdem açısından, yine toplamda bir farka rastlanmazken; iletişim, amaca ulaşma ve araştırıcı olma boyutlarında 11-20 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Balcı (2001)'nin çalışmasında ilkokul yöneticilerinin duygusuz zeka becerilerini kullanma düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup; örneklemini 45 ilkokul yönetici ve 909 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları ise yöneticilerin duygusal zekâ becerileri ile ilgili yönetici ve ğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Çakar (2002)'in çalışmasında duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 106 yönetici ve 32 ğretim üyesidir. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ ile dönüşümcü liderlik davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tıkır (2005)'in çalışmasında ilkokul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ve duygusal zekaları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma 2003- 2004 eğitim ğretim döneminde Gaziantep ili şahinbey ilçesinde görevli 254 sınıf ğretmeni

ve 38 ilkokul yöneticisine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Bolatkıran (2006)'nın çalışmasında ilkokul müdürlerinin duygusal yeterlilikleri ile iletişim becerileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerindeki 14 ilköğretim okulunda görev yapan 710 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Güler (2006)'nın çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin problem çözme becerilerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Fatih ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri yüksek çıkmıştır ve bu iki beceri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öztekin (2006)'nin, çalışmasında liselerde görevli yöneticilerin duygusal zeka becerilerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Balıkesir ili merkezinde bulunan 23 lisede görevli 23 yönetici, 63 yönetici yardımcısı ve 718 öğretmen oluşturmuş ve araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin duygusal zekadan daha az yararlandıkları görüşüne ulaşılmıştır.

Canbulat (2007)'in çalışmasında işgörenlerin iş doyumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ve İstanbul'daki çalışanlar oluştururken; örnekleme ise 403 çalışan alınmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal zekâ ile iş doyumunu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Turanlı (2007)'nin çalışmasında ilkokul müdürlerinin duygusal zeka ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi, ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 yılında İzmir ilinde bulunan Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gazimur, Güzelbahçe, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçelerinde ilkokullarda görevli 178 müdür ve 2050 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, müdürlerin duygusal zekâlarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Karakuş (2008)'un çalışmasında ilkokuldaki yönetici ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Elazığ,

Malatya, Batman ve Diyarbakır illerindeki ilkokullarda görevli 117 ilkokul yönetici, 202 müdür yardımcısı ve 1673 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının duygusal zekâları ile iş doyumunu düzeyleri arasında yüksek bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Güney (2009)'un çalışmasında okul yöneticilerinin çatışma yönetimi ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2008–2009 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Tuzla ilçesinde ilkokul ve liselerde çalışan 105 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda görev yapılan okul derecesi, cinsiyet, kıdem, branş, medeni durum, çocuk sahibi olma, seminare katılma değişkenleri ile duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Akar (2011)'in çalışmasında öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin öz yeterliliklerinin öğrencilerin sınav başarısı üzerine etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Araştırmada ilköğretim okulu öğrencilerinin SBS başarısı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara'ya bağlı sekiz merkez ilçede görev yapan 1500 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda SBS puanları farklı öğrencilerin bulunduğu okulların yöneticilerinin öğretmen algılarına göre duygusal zeka puanlarının farklılaştığı bulunmuştur.

İşliel (2013)'in çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntemi rastgele örneklem yöntemi olup; araştırma 2012-2013 eğitim öğretim döneminde İzmir ili Konak ve Karşıyaka ilçelerinde görev yapan 250 müdür örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli genel tarama modelidir. Araştırmanın sonucunda duygusal zeka ile insana yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, göreve yönelik liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kızıl (2014)'in çalışmasında öğretmenlerin duygusal zekâ ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 yılında Balıkesir ilindeki okullarda çalışan 11.172 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 28 ilkokul yönetici ve 550 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada duygusal zekâ ve örgütsel adanmışlık arasında pozitif ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Adıyaman (2015)'nin çalışmasında ortaokullardaki yöneticilerin Liderlik Tarzları ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın

yöntemi genel tarama modelidir. Araştırmada korelasyonel tekniği kullanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 eğitim ve öğretim döneminde Batman il merkezindeki 62 ortaokulda görev yapan rastgele seçilmiş 116 idareci örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve duygusal zeka düzeyleri arasında orta düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur.

Coşkun (2015)'un çalışmasında duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyi üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada 16 öğrenci deney grubunu, 12 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur.

Kasapoğlu (2009)'nun çalışmasında ilkökul yöneticileri ve öğretmenlerin yönetsel etkililik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır, Araştırmanın evreni Ankara ili merkez ilçelerdeki resmi ilkökul yöneticileri ve öğretmenleridir. Araştırmada kadın yöneticilerin bulunduğu tüm okullar örnekleme alınmış, bunun dışındaki okullar yansız örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme düzeyleri ile yönetsel etkililikleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Okul müdürleri yönetsel etkililiği sağlamada kendilerini daha başarılı gördüklerini ifade etmişlerdir.

Nurluöz, Birol ve Silman (2010)'nın çalışmasında Türkiye ve KKTC üniversite yöneticilerinin davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini, 4'ü KKTC'den ve 2'si Türkiye'den seçilen toplam 315 üniversite öğrencisi ile 199 öğretim elemanından oluşturmuştur. Araştırma sonucunda akademik personelin mesleki unvanları, çalışma yılları, yaş faktörü ve akademik personel içinde yöneticilik yapmış olma durumuna göre anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Şahin ve İra (2010)'nın çalışmasında Murry (1993) tarafından geliştirilen ve güncellenen "Yönetsel Etkililik Ölçeği"ni Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 öğretim yılında devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görevli 162 akademik personel oluşturmuştur. Ölçek faktör analizi ile incelenmiş, ölçeğin beş faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

İra (2011)'nin çalışmasında akademik personelin yönetsel etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 2010-2011 eğitim öğretim döneminde Ege Bölgesi'ndeki kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan 317 görev yapan akademik personel oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda erkek

akademik personelin kadın akademik personele göre yönetsel etkililik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaman (2012)'nin çalışmasında ilköğretim müdürlerinin yönetsel etkililiği algılama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İnegöl ilçesinde bulunan 296 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (PCI), Washington Müdür Değerlendirme Envanteri (WPEI) ile Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre müdürlerin yönetsel etkililiği ile öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Göksoy, Sağır ve Yenipınar (2013)'ün çalışmasında öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ve ortaokul yöneticilerinin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini, Konya ili merkez ilçede görevli 112 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenler ilköğretim ve ortaokul yöneticilerini teknik, insan ilişkileri ve kavramsal becerilerinin “her zaman” etkili bulduklarını belirtmiştir.

Şahin (2013)'ün çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetsel etkililiği konusunda teknik, insan ilişkileri ve kavramsal beceriler boyutlarında, öğretmen algılarını saptamak, yöneticilerin etkililik düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili İzmit ilçesindeki resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 321 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Okul Müdürlerinin Etkililiği” anketi kullanılmıştır. Devlet okulu öğretmenlerine göre müdürlerin yönetsel etkililik düzeylerinin daha düşük düzeydedir. Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tınaz (2014)'ün çalışmasında ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki ve bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma verileri birlikte kullanılmıştır. Araştırma, küme örnekleme yoluyla seçilmiş 362 yönetici ve öğretmen örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Werner ve Smith'in (1982) '*Zorlukları yenme: Yüksek Riskli Doğumdan Yetişkinliğe*' adlı boylamsal çalışmasında anne babadan en az birinin suça karışmış, istismarcı, alkolik veya ruh sağlığının bozuk olduğu ailelerde veya savaş ve yoksulluk gibi zorluklara maruz kalan toplumlarda yetişen çocukların yaklaşık olarak üçte ikisiyle yarısı arasında bir oranının bu zorluklarla baş edebildiği ve hayatlarındaki bu riskleri "yılmazlığa" dönüştürdükleri tespit edilmiştir.

Alfred ve Smith (1989)'in '*Zorlu Kişilik: Tehdidi Değerlendirmek İçin Bilişsel ve Psikolojik Tepkiler*' adlı makalesi, üniversitede psikoloji bölümünde okuyan 84 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada, bu öğrencilerin stresli durumlarda bilişsel tepkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, yılmaz olarak nitelendirilen bireylerin bir zorluk veya riskle karşılaştıklarında bakış açılarının pozitif ve yılmazlığın stres üzerinde orta düzeyde ilişkisi belirlenmiştir.

Sheppard ve Kashani(1991)'nin '*Ergenlik Dönemindeki Bireylerde Dayanıklılık, Cinsiyet, Bağlanma ve Stres*' adlı makalesinde, yaşları 14 – 16 aralığında olan 75 erkek ve 75 kız toplamda 150 kişinin üzerinde yaptıkları çalışmada, yılmazlığın bağlanma ve meydan okuma unsurları ile kaygının psikolojik ve fizyolojik unsurlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, stres düzeyi düşük olan erkeklerde bağlanma ve denetim düzeyi ile ilişkili olarak daha az psikolojik ve fizyolojik belirti görülmüştür; stres düzeyi yüksek olan erkeklerde ise bağlanma ve denetim düzeyi düşük olduğu durumda daha fazla sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Peters, Maulding, Robers, Leonard ve Sparkman (2012)'nin '*Duygusal Zeka ve Yılmazlığın Okul Yöneticilerinin Liderliği Üzerindeki Göstergeleri*' adlı makalesi, kırk sekiz okul yöneticisi üzerinde yapılan karma yöntem çalışması ile geleneksel olmayan liderlik faktörlerinin etkisini incelemiştir. Sonuçlar, duygusal zeka ve yılmazlık faktörleri ile lider başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Lazaridou ve Beka(2015)'nin '*Yunan İlkokul Yöneticilerinin Kişilik ile Yılmazlık Özellikleri*' adlı makalesi cinsiyet, yaş ve içinde bulunulan liderlik pozisyonundaki hizmet süresindeki farklılıkların kişisel özellikler ve yılmazlık arasındaki ilişkisini derinlemesine incelemiştir. Bu konuları araştırırken Büyük Beş Kişilik Modeli ve Lider Yılmazlık Profili kullanılmıştır. Bu bağımsız değişkenler ile yılmazlık arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Ciarrochi, Chan ve Caputi (2000)'nin '*Duygusal Yapının Eleştirel Bir Değerlendirmesi*' adlı makalesinde duygusal zekânın birçok değişkenle ilişkisi incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 29 erkek, 91 kız olmak üzere toplam

120 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal zeka düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Stone,Parker ve Wood (2005)'un "*Liderlik Çalışması*" adlı makalesinde Ontario' daki dokuz farklı devlet okulundan 464 müdür ve müdür yardımcısı (187 erkek ve 277 kadın) üzerinde çalışma yapılmıştır. Araştırmalar ortalama liderlik grubunun üzerindeki müdürlerin ve müdür yardımcılarının ortalamanın altındaki liderlik grubuna göre duygusal zekâ ve alt ölçeklerinde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Yazarlar mesleki gelişim programlarının empati, duygusal öz farkındalık ve esneklik gelişimini desteklediği sonucuna varmıştır. Yazarlar ayrıca yeni okul yöneticilerini işe alma sürecinde duygusal zekâ değerlendirmesini önermiştir.

Moore(2007)'un "*Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Rehberliği: Karşılaştırmalı bir vaka çalışması*" adlı makalesinde, okul yöneticilerinin duyguları ve duygusal zekaya verdikleri önemin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi, durum çalışmasıdır. Araştırmanın örnekleme, mesleki kıdemi 9-14 yıl olan 2 erkek 1 kadın toplamda 3 okul yöneticisidir. Araştırma sonucunda, rehberlik eğitiminden geçen okul yöneticilerinin duygusal zekaları arttığı görülmüştür.

Hamidi ve Azizi (2012) 'nin "*Duygusal Zeka ve Liselerdeki Müdürlerin Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*" adlı makalesinde örneklem, orantılı tabakalı örnekleme ile seçilen 42 lise müdürü ve 252 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın amacı, İran'da Sanandaj şehrinin liselerinde görev yapan müdürlerin duygusal zekâ ve liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Liderlik tarzları profili (LSP) ve duygusal zekâ anketi, araştırma aracı olarak kullanılmıştır. Duygusal zeka ve liderliğin iki tarzı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mittal ve Sindhu(2012)'nin "*Duygusal Zeka ve Liderlik*" adlı makalesinde, duygusal dengenin mesleki yaşamda belirsizlik ve kusurlar ile baş etme yeteneği olduğunu vurgulamıştır. Bu yeteneğe sahip insanlar; yargılayıcı değildir, diğerlerine saygı göstermeyi, onlara insanca davranmayı sever, kötü yönetici, disiplinsiz ast ya da yüksek talepli iş ile baş etme yeteneğine sahiptirler. Bugün liderliğin tanımı daha insan odaklı olacak şekilde bir değişim gösterir. Duygusal zekayı iyi anlayan bir kişi sadece iyi bir takım oyuncusu değil zamanda etkili bir takım lideri de olabilir. Bu çalışma etkili liderler duygusal zekayı nasıl gösterir ve etkili liderliğin önemli duygusal zeka boyutları nelerdir sorularını aydınlatmaya çalışmıştır.

Petrovici (2013)'nin "*Duygusal Olarak Zeki Liderlik*" adlı makalesi son zamanlarda liderlerin takım oluşturmada yaşadığı sıkıntılar, bireyler arası ilişkiler kurma

ve etkili iletişim imkânsızlığı gibi sorunlarıyla sık sık karşılaştıklarını göstermiştir. Bu araştırmanın sayıltısı, duygusal olarak zeki liderliği oluşturmanın ve arttırmanın kişiler arası ilişki oluşturmak kadar rahat bir iklim ve takım grubu oluşturmak için önemli olduğudur. Bu araştırmanın amacı, iki tanedir; tanım boyutlarını ve doğasını ortaya koyarak duygusal zekâ kavramını açıklamak ve liderlerdeki gelişim düzeyini değerlendirmek. Etkili etkileşim yeteneği, sağlıklı çevre oluşturma, güven oluşturma ve lider için gerçek çatışmaları etkili bir şekilde yönetme. Başarılı olmak için bir lider, duygusal zekânın etkili bir şekilde kullanımıyla liderlik yeteneklerini sürekli yenilemelidir. Bu çalışma, kendini tanı ve her şeyin takımın yararına olma durumunun özel bir öneme sahip olduğunu göstermiştir.

Farahbakhsh (2007)'in "*Eğitim Yönetiminde Yönetmel Etkililik: Genel Düşünce ve Perspektifler*" adlı makalesinde, yönetmel etkililiği arttırmanın yolunun yönetim fonksiyonlarına önem vermek olduğu vurgulanmıştır. Yönetmel etkililiği geliştirmek için amaçlar net olmalı, amacı gerçekleştirmeye yönelik planlar hazırlanmalı ve tüm katılımcılara iletilmeli, yetki ve sorumluluk net olmalı ve iyi bir değerlendirme sistemi kurulmalıdır.

Yukl (2008)'in "*Liderler Örgütsel Etkililiği Nasıl Etkiler?*" konulu makalesinde, kurumlarda liderlerin örgütsel etkililiği nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için verimlilik, adaptasyon süreçlerine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bamel ve Rangnekar (2013)'in "*Örgüt İklimi ve Yönetmel Etkililik*" adlı makalesinde örgüt iklimi ve yönetmel etkililik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 245 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre örgütsel iklim ile yönetmel etkililik arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Trivellas ve Reklitis (2014)'in "*Lidelik Becerileri ve Yönetmel Etkililik*" konulu makalesinde liderlik becerileri ile yönetmel etkililik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Yunanistan'daki 132 yöneticidir. Araştırmanın sonucunda liderlik özellikleri ile yönetmel etkililik arasında pozitif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Weng ve Tang (2014)'in "*Teknolojik Liderliği Stratejileri ve Yönetmel Etkililik Arasındaki İlişki*" konulu çalışmasında, Tayvanda'ki ilkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik stratejileri ve yönetmel etkililikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Tayvan'daki 82 ilkokulda görev yapan 323 ilkokul

yöneticisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda ilkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik stratejileri ile yönetsel etkililiği arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel niteliktedir. Betimsel araştırma, var olan bir olayı nicel ya da nitel yönden betimleyen bir araştırma türüdür (Balcı, 2005). Bu modelde ilişkinin varlık ya da yokluk durumu saptanmaya çalışılır. Bu sayede örneklemden yola çıkarak evren hakkında bilgilere ulaşılır. Betimleyici araştırmalar sistemsel ve yapısaldır. Bu araştırmalarda gözlenecek olan durumlar doğal haliyle gözlenir. Araştırmacının genel bir bakış açısı oluşturmasını sağlar. Bu modelde sonuçlar, yüzde tabloları, grafikler ile belirtilir (Büyüköztürk, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İzmir ili Bayraklı ve Bornova ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 66 okul müdürü ile 361 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede uygun (kolay ulaşılabilirlik) ve amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Uygun (kolay ulaşılabilirlik) örnekleme yöntemi; hız ve pratiklik kazandıran bir yöntemdir. Bu yöntem ile araştırmacı, kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan durumu seçer (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Olasılı ve seçkisiz olmayan Amaçsal örnekleme, amaca göre zengin durumların seçilip ayrıntılı olarak incelenmesine fırsat tanıyan bir yöntemdir.

Araştırma evrenini oluşturan iki ilçede toplam 66 ilkokulda 1457 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Çalışma, bu okulların tamamında, araştırmaya gönüllü olarak katılan okul müdürleri ve öğretmenlerle yürütülmüştür.

Bu kapsamda araştırmaya 66 ilkokul yöneticinin tamamı ile 410 öğretmen katılmıştır. Okul müdürlerine verilen ölçeklerin tamamında geri dönüş olurken, öğretmen

ölçeklerinin 410'u geri dönmüştür. 49 ölçek formu çeşitli nedenlerle geçersiz sayılarak 361 öğretmen ölçeği ile 66 müdür ölçeği analize tabi tutulmuştur.

Örnekleme oluşturan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Yöneticilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Veriler

Değişken	Düzy	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	12	18,2
	Erkek	54	81,8
	Toplam	66	100,0
Öğrenim Düzeyi	Lisans	44	66,7
	Lisansüstü	22	33,3
	Toplam	66	100,0
Mesleki Kıdem	1-15yıl	30	45,5
	16-20 yıl	36	54,5
	Toplam	66	100,0
Yöneticilik Kıdemi	1-10 yıl	39	59,1
	11-20 yıl	27	40,9
	Toplam	66	100,0
Halen Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	36	54,5
	6 yıl ve üzeri	30	45,5
	Toplam	66	100,0

Tablo 7'deki verilere göre, araştırmaya katılan yöneticilerin 12'si (% 18,2)kadın, 54'ü (% 81,8) erkektir. Katılımcı okul müdürlerinin % 66,7'sinin lisans, %33,3'ünün

yüksek lisans mezunu oldukları, %45,5'inin 1- 15 yıl arası , %54,5'inin ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları, yine % 59,1'inin 1-10 yıl arası, % 49,9'unun ise 11-20 yıl arası yöneticilik kademine sahip oldukları görülmektedir.

Okul müdürlerinin % 51,5'i; 1-5 yıl arası, % 45,5'i ise 6 yıl ve üzerinde, halen çalışmakta oldukları okulda yönetici olarak görev yaptıkları tespit edilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Veriler

Değişken	Düzye	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	202	56,0
	Erkek	159	44,0
	Toplam	361	100,0
Öğrenim Düzeyi	Lisans	279	77,3
	Lisansüstü	82	22,7
	Toplam	361	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	77	21,3
	6-10 yıl	50	13,9
	11-15 yıl	94	26,0
	16-20 yıl	65	18,0
	21 yıl ve üzeri	75	20,8
	Toplam	361	100,0
Halen Çalışılan	1-5 yıl	154	42,7
	6-10 yıl	102	28,3
Okuldaki Görev Süresi	11 yıl ve üzeri	105	29,1
	Toplam	361	100,0

Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine bakıldığında; 202'sinin (% 56,0) kadın, 159'unun (% 44,0) erkek olduğu; % 77,3'ünün önlisans ve lisans, %22,7'sinin lisansüstü düzeyde öğrenime sahip oldukları, %21,3'ünün; 1- 5 yıl arası,%13,9'unun; 6-10 yıl arası, % 26'sının; 11-15 yıl arası, %18'inin; 16-20 yıl arası ve %20,8'inin ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.Öğretmenlerin % 42,7'si; 1-

5 yıl arası, %28,3'ü; 6-10 yıl arası ve %29,1'i ise 11 ve üzeri yıl aynı okulda görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak üzere “Yılmazlık Ölçeği”, “Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Yönetsel Etkililik Ölçeği” kullanılmıştır.

“Yılmazlık Ölçeği, Gürhan (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5’li likert tipinde 50 madde ve sekiz faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek maddelerinin 21 tanesi ters kodlanmıştır. Ölçek, “güçlü olma”, “girişimci olma”, “iyimser olma”, “iletişim”, “öngörü”, “amaca ulaşma”, “lider olma” ve “araştırmacı olma” faktörlerinden oluşmaktadır. Gürhan (2006) tarafından ölçeğin kapsam geçerliği, ölçüt bağımlı geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlık katsayıları güçlü olma alt boyutunda .89, girişimci olma alt boyutunda .82, yaşama bağlı olma alt boyutunda 0,80, iletişim kurma alt boyutunda .77, öngörü alt boyutunda .75, amaca ulaşma alt boyutunda .72, lider olma alt boyutunda .68, amaca ulaşma alt boyutunda .66 olarak hesaplanmıştır (Gürhan, 2006).

Duygusal Zeka ölçeği; 1998 yılında, Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim tarafından geliştirilmiştir. Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından 41 madde olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 5’li likert tipinde 41 madde ve üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin 21 maddesi ters kodlanmıştır. Ölçek “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi”, “duyguların kullanımı” ve “duyguların değerlendirilmesi” faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık ve faktör yapısı incelenmiş olup, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .82 olarak bulunmuştur (Eriçok, 2014). Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlık katsayıları iyimserlik halinin düzenlenmesi alt boyutunda .75, duyguların kullanımı alt boyutunda .39 ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda .76 olarak hesaplanmıştır (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011).

Yönetsel etkililik ölçeği, Murry (1993) tarafından geliştirilmiş, İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 43 madde ve 5 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler; “planlama ve karar verme”, “örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik” boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur (Tınaz, 2014: 68). Ölçeğin

alt boyutları açısından iç tutarlık katsayıları incelendiğinde planlama ve karar verme boyutunda .96, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunda .96, ekip çalışması boyutu için .94, iletişim boyutunda .89 ve liderlik boyutunda .94 olduğu görülmüştür (İra, 2011). Yapılan araştırmada ölçeğin genel güvenilirliği ise .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçekler, geliştiricilerinden yazılı izin alınarak, aynen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, örnekleme oluşturan yöneticilerin tamamı ile 410 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimleyici istatistik analizine tabi tutulmuştur. Veriler, yüzde ve frekans tablosu ile gösterilmiştir. Veri analizinde SPSS 21,0 istatistik programı kullanılmıştır. Kolmogorov – Smirnov testi yapılmıştır ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Yılmazlık $p=.147$, Duygusal zeka $p=.152$, Yönetmel etkililik $p=.158$). Her bir gözenek en az 30 veriden oluşur varsayımını doğrulamayan gruplar için ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Araştırmada hata düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. İlişkiyi belirlemek için Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Verilerin analizinde, okul müdürlerinin yılmazlık, yönetmel etkililik ve duygusal zekalarına ilişkin algı düzeyleri için betimleyici istatistikten yararlanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken yılmazlık ve duygusal zeka ölçekleri için aralıklar 1.00-1.79 “çok düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak belirlenmiştir. Yönetmel etkililik ölçeği için ise aritmetik ortalamalar yorumlanırken 3.40-5.00 (tam katılıyorum ve çok katılıyorum seçenekleri) “Yeterli düzey”, 2.69- 3.39 (orta düzeyde katılıyorum seçeneği) “Orta düzey”, 1.00-2.59 (az katılıyorum ve hiç katılmıyorum) “Yetersiz düzey” olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin, yönetmel yeterliliğe ilişkin algıları ile cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri arasındaki farkın belirlenmesinde her bir gözenek en az 30 veriden oluşmalı varsayımını gerçekleştirmediği ve veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve son çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri için her bir gözenek en az 30 veriden oluştuğu için bağımsız örneklemlili t testi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin, yönetmel etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından farkın belirlenmesi için bağımsız örneklemlili t testi, mesleki kıdem ve son çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farkın belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) yapılmıştır. Yılmazlık düzeyi ile yönetsel etkililik ve duygusal zeka ile yönetsel etkililik arasındaki ilişkiyi belirlemek içinde Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon sonucu yorumlanırken .10 -.29 “düşük”, .30 - .49 “orta” ve .50 -1” yüksek” aralık değerleri esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2013). Okul müdürlerinin yılmazlık düzeyleri ile duygusal zekalarının; yönetsel etkililik düzeylerini ne derece yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen veriler alt problemlerin sırasına göre düzenlenmiş olup bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul müdürlerinin yılmazlık algıları ne düzeydedir, bu algı; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve halen çalışılan okudaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt problemin verileri, 50 maddelik “Yılmazlık Ölçeği” ile elde edilmiş ve aritmetik ortalama analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Okul müdürlerinin yılmazlık algı düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Okul Müdürlerinin “Yılmazlık Algı Düzeylerine” İlişkin Analiz Sonuçları

	Madde sayısı	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Yılmazlık Düzeyi	50	66	65,00	220,00	2,91	14,25

Tablo 9’da okul müdürlerinin yılmazlık algı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Yöneticilerin ölçekten aldıkları en düşük puanın 65, en yüksek puanın 220 olduğu görülmektedir. Tablo 3 da görüldüğü gibi okul müdürlerinin yılmazlığa ilişkin algı puanı beşli likert tipi ölçekte “orta düzeyde tanımlıyor” derecelendirmesine denk gelmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin yılmazlık algıları genel olarak ($\bar{X}=2,91$) “orta” düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin yılmazlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	P
	Kadın	12	25,63	307,50	229,500	.110
<i>Yılmazlık</i>	Erkek	54	35,25	1903,50		
<i>Düzeyi</i>	Toplam	66				

Bu alt probleme ilişkin veriler Mann Whitney U testine tabi tutularak düzenlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ilkökul yöneticilerinin yılmazlık (U= 229,500; p=.110), p<.05 önem düzeyinde bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İlkokul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın ve erkek katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Okul müdürlerinin yılmazlık düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Öğrenim Durumu” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Öğrenim durumu	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
<i>Yılmazlık</i>	Lisans	44	30,74	1352,50	362,500	.093
<i>Düzeyi</i>	Lisansüstü	22	39,02	858,50		
	Toplam	66				

Bu alt problemde önlisans eğitimi alan yönetici 7 tane olduğu için önlisans ve lisans değişkenleri birleştirilmiştir; doktora eğitimi alan yönetici olmadığı için bu değişken çıkartılmıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre ilkökul yöneticilerinin yılmazlık (U= 362,500; p=.093) p<.05 önem düzeyinde bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul müdürlerinin yılmazlık düzeyi öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde bir farka rastlanılmamıştır.

Okul müdürlerinin yılmazlık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

*p< .05

	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
<i>Yılmazlık</i>	1-15 yıl	30	2,83	15,34	2,037	64	.046*
	16 yıl ve üzeri	36	2,97	12,62			
	Toplam	66					

Yılmazlık algısının kıdeme göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan t testinde, yöneticilerin yılmazlık algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür (2,037, p< .05) 16 yıl ve üzeri kıdem grubu (\bar{X} =2,97) ile 1-15 yıl kıdem grubu (\bar{X} =2,83) görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.

16 yıl ve üzeri arası kıdeme sahip yöneticinin ve 1-15 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin yılmazlık puanının yüksek olması, gelişen ve değişen çevreye, teknolojiye, uyum sağlama becerilerinden, daha deneyimli olmalarından ve genç meslektaşlarıyla aynı işi yaptıkları için şartlar karşısında zorlansa bile bunun üstesinden gelip ilerleme ve örnek olma isteklerinden kaynaklanıldığı ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin yılmazlık düzeylerinin yöneticilik kıdemi değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.

Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Yöneticilik Kıdemi” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Yöneticilik kıdemi	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
<i>Yılmazlık</i>	1-10	39	29,41	1147,00	367,00	.034*
	11-20	27	39,41	1064,00		
	Toplam	66				

*p< .05

Bu alt probleme ilişkin veriler Mann Whitney U testine tabi tutularak düzenlemiştir. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre ilkökul yöneticilerinin yılmazlık (U= 367,00; p=.034), p<.05 önem düzeyinde bakıldığında anlamlı bulunmuştur. İlkokul yöneticilerinin yılmazlık düzeyi ile yöneticilik kıdemi değişkeni açısından incelendiğinde

bir farka rastlanılmıştır. 11-20 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin, 1-10 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip okul müdürlerinden daha yılmaz oldukları görülmüştür.

Okul müdürlerinin yılmazlık düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14.

Okul Müdürlerinin Yılmazlık Düzeylerinin “Son alışılan Okuldaki Görev Süresi” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Her bir gözenek en az 30 veriden oluşması ve verilerin normal dağılım

	Görev süresi	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
<i>Yılmazlık Düzeyi</i>	1-5 yıl	36	2,95	12,54	-1,321	64	.191
	6 yıl ve üzeri	30	2,86	15,91			
	Toplam	66					

göstermesinden dolayı bu alt probleme ilişkin veriler bağımsız örneklemlili t testine tabi tutulmuştur. Yöneticilerin son çalıştıkları okuldaki görev sürelerinin yılmazlık algısını etkileyip etkilemediğini kontrol etmek için yapılan t testinde okuldaki görev süresinin yılmazlık algısını etkilemediği görülmüştür ($t = -1,321$, $p = .191$). Bununla birlikte, son çalışılan okulda 1-5 yıl çalışan yöneticiler, 6 yıl ve üstünde çalışan yöneticilere göre kendilerini daha yılmaz olarak algılamışlardır.

Bu bulguya göre okulda çalışılan sürenin, yılmazlık algısını etkilememekle birlikte, çalışılan sürenin artmasının yılmazlık algısında çok az da olsa bir düşüşe neden olduğu gözlenmektedir.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Okul müdürlerinin duygusal zekalarına ilişkin alguları ne düzeydedir; bu algı; cinsiyet, öğrenim durum, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve halen çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin verileri, 41 maddelik “Duygusal Zeka Ölçeği” ile elde edilmiş ve aritmetik ortalama analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Okul müdürlerinin duygusal zeka algı düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zekaya İlişkin Algı Düzeyleri

	Madde sayısı	N	Min.	Max.	\bar{X} *	Ss
Duygusal zeka	41	66	76,00	152,00	3,6	12,78

Tablo 15’ de ilkokul yöneticilerinin duygusal zeka algı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Yöneticilerin aldıkları en düşük puanın 76, en yüksek puanın 152 olduğu görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi okul müdürlerinin duygusal zekaya ilişkin algı puanı beşli likert tipi ölçekte “yüksek düzeyde tanımlıyor” derecelendirmesine denk gelmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin duygusal zeka algıları genel olarak ($\bar{X}=3,6$) “yüksek” düzeydedir.

Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
Duygusal Zeka	Kadın	12	38,25	459,00	267,000	.318
	Erkek	54	32,44	1752,00		
	Toplam	66				

Bu alt probleme ilişkin veriler Mann Whitney U testine tabi tutularak düzenlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ilkokul yöneticilerinin duygusal zeka (U=267,000; p=.318) puanları açısından $p<.05$ önem düzeyinde bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Öğrenim Durumu” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Öğrenim durumu	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
<i>Duygusal Zeka</i>	Lisans	44	33,98	1495,00	463,000	.764
	Lisansüstü	22	32,55	716,00		
	Toplam	66				

Bu alt probleme ilişkin veriler Mann Whitney U testine tabi tutularak düzenlenmiştir. Öğrenim durumu değişkeni ile ilkökul yöneticilerinin, duygusal zeka düzeyleri (U= 463,000; p=,764) arasında $p < .05$ önem düzeyinde bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
<i>Duygusal Zeka</i>	1-15 yıl	30	3,65	4,22	-1,297	64	.199
	16 yıl ve üzeri	36	3,55	16,76			
	Toplam	66					

Her bir gözenek en az 30 veriden oluşması ve verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı bu alt probleme ilişkin veriler bağımsız örneklemlerle t testine tabi tutulmuştur. Duygusal zeka algısının kıdeme göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan t testinde, yöneticilerin duygusal zeka algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (t=-1,297, p=.199). İlkokul yöneticilerinin duygusal zeka algıları mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin yöneticilik kıdemi değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Yöneticilik Kıdemi” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Yöneticilik kıdemi	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
<i>Duygusal</i>	1-10	39	32,99	1286,50	506,500	.784
<i>Zeka</i>	11-20	27	34,24	924,50		
	Toplam	66				

Bu alt probleme ilişkin veriler Mann Whitney U testine tabi tutularak düzenlemiştir. Yöneticilik kıdemi değişkenine göre ilkököl yöneticilerinin duygusal zekaya ilişkin algılarında (U= 506,500; p=.784), p<.05 önem düzeyinde yöneticilik kıdemi yönünden bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin halen çalışılan okuldaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin “Halen Çalışılan Okuldaki Görev Süresi” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Her bir gözeneğin en az 30 veriden oluşması ve verilerin normal dağılım

	Görev süresi	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
<i>Duygusal</i>	1-5 yıl	36	3,61	12,14	-,236	64	.815
<i>zeka</i>	6 yıl ve üzeri	30	3,59	13,70			
	Toplam	66					

göstermesinden dolayı bu alt probleme ilişkin veriler bağımsız örneklemlili t testine tabi tutulmuştur. Yöneticilerin son çalıştıkları okuldaki görev süreleri ile duygusal zeka algıları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan t testinde okuldaki görev süresinin duygusal zeka algısını etkilemediği görülmüştür (t=-,236, p=,815). Bununla birlikte, son çalışılan okulda 1-5 yıl çalışan yöneticiler, 6 yıl ve üstünde çalışan yöneticilere göre duygusal zeka algıları daha yüksektir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Okul müdürlerinin, yönetsel etkililiğe ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algı; ölçeğin boyutları açısından farklılaşmaktadır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin verileri, 43 maddelik “Yönetmel Etkililik Ölçeği” ile elde edilmiş ve aritmetik ortalama analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Okul müdürlerinin yönetmel etkililik algı düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Okul Müdürlerinin Yönetmel Etkililiğe İlişkin Algı Düzeyleri

	Madde sayısı	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Yönetmel etkililik	43	66	196,00	204,00	4,66	1,84
Planlama Alt Boyutu	17	66	66,00	74,00	4,17	1,72
Örgütleme Alt Boyutu	10	66	47,00	50,00	4,97	,569
Ekip çalışması Alt Boyutu	8	66	38,00	40,00	4,98	,338
İletişim Alt Boyutu	4	66	19,00	20,00	4,97	,240
Liderlik Alt Boyutu	4	66	19,00	20,00	4,98	,289

Tablo 21’de ilkokul yöneticilerinin kendi yönetmel etkililiğine ilişkin beşli likert üzerinden puanları “4,66” hesaplanmıştır. Tabloda görüldüğü gibi okul müdürlerinin yönetmel etkililiğe ilişkin algı puanı beşli likert tipi ölçekte “yeterli düzey” derecesinde olduğu görülmektedir. Yöneticilerin yönetmel etkililik ortalamaları incelendiğinde, ortalamanın en yüksek olduğu boyut liderlik (4,98) ve ekip çalışması (4,98), en düşük olduğu boyut planlamadır (4,17). Bu bulguya göre yöneticilerin kendi liderlik becerilerini yeterli olarak gördükleri söylenebilir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Okul müdürlerinin, yönetmel etkililiğe ilişkin alguları; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve halen*

çalışılan okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin verileri, t testi ve Mann Whitney U testine tabi tutularak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır

Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22.

Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililik Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
<i>Yönetmel</i>	Kadın	12	34,21	410,50	315,500	.886
<i>Etkililik</i>	Erkek	12	33,34	1800,50		
	Toplam	66				

Tablo 16’daki verilere göre cinsiyet değişkeni açısından, ilkokul yöneticilerinin yönetsel etkililik puanı (U= 315,500; p=.886) olarak hesaplanmış, bu puan p<.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Dolayısıyla, cinsiyet değişkeni, ilkokul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23.

Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililik Düzeylerinin “Öğrenim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
<i>Yönetmel</i>	Lisans	44	31,51	1386,50	365,500	.226
<i>Etkililik</i>	Lisansüstü	22	37,48	824,50		
	Toplam	66				

Tablo 23’deki verilere göre okul müdürlerinin yönetsel etkililik puanı (U= 365,500; p=.226), olarak hesaplanmış, bu puan p<.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulguya göre müdürler, öğrenim düzeyini, yönetsel etkililiklerini belirleyici bir etken olarak görmemişlerdir.

Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24.

Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililik Düzeylerinin “Mesleki Kıdem” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
<i>Yönetsel Etkililik</i>	1-15 yıl	30	4,66	1,89	-,729	64	.43
	16 yıl ve üzeri	36	4,65	1,80			

Bu alt problem için elde edilen veriler üzerinden t testi yapılmıştır ($t=-,729$, $p=.43$). Bu puanlara göre, mesleki kıdem açısından da müdürlerin yönetsel etkililik puanları $p<.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeylerinin yöneticilik kıdemi değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25.

Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililik Düzeylerinin “Yöneticilik Kıdem” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Yöneticilik kıdemi	N	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
<i>Yönetsel etkililik</i>	1-10	39	35,45	1382,50	450,500	.313
	11-20	27	30,69	828,50		
	Toplam	66				

Yöneticilik kıdemi değişkeni açısından da müdürlerin yönetsel etkililik düzeyinde ($U= 450,500$; $p=.313$), $p<.05$ anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeylerinin halen çalışılan okuldaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililik Düzeylerinin “Halen Çalışılan Okuldaki Görev Süresi” Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

	Görev süresi	N	\bar{X}	Ss	T	Sd	p
<i>Yönetsel Etkililik</i>	1-5 yıl	36	4,66	1,71	-,339	64	.735
	6 yıl ve üzeri	30	4,66	2,01			

Görev süresi değişkenine ilişkin veriler t testine tabi tutulmuştur. Elde edilen puanlara ($t=-,339$, $p=.735$) göre müdürlerin yönetsel etkililik düzeyleri, okuldaki görev süresi değişkeni açısından anlamsız bulunmuştur ($p<.05$).

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Okul müdürlerinin, yönetsel etkililik düzeyi, öğretmen görüşlerine göre ne düzeydedir? Okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeyi; öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve halen çalışmakta oldukları okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin verileri, aritmetik ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplararası farkı test etmek için de LSD (Least Significant Difference) analizlerine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre yönetsel etkililik algı düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililik Düzeyleri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Yönetsel Etkililik	361	148,00	203,00	4,24	18,611

Tablo 27’de öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel etkililiğini beşli likert tipi ölçekte “çok yüksek düzeyde tanımlıyor” derecesinde tanımlamışlardır. Bu puan, $\bar{X}=4,24$ aritmetik ortalama ile “çok yüksek” aralık değerinde yer almaktadır.

Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre yönetsel etkililik algılarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililiğine İlişkin Analiz Sonuçları

*p<. 05

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yönetsel Etkililik	Kadın	202	4,46	15,79	-13,451	359	.000*
	Erkek	159	3,95	14,40			

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından yönetsel etkililik puanları arasındaki farka ait t değeri -13,451 olarak $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin yönetsel etkililiğe ilişkin puanı, beşli likert tipi ölçekte “çok yüksek düzeyde tanımlıyor” derecesine denk gelirken ($\bar{X} = 4,46$), erkek öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 3,95$) “yüksek düzeyde tanımlıyor” derecesindedir. Bu bulgu öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, müdürlerin yönetsel etkililiğine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($t = -13,451$, $p < .05$). Aritmetik ortalamalar birbirine yakın olmasına rağmen kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin yönetsel etkililiğini daha yüksek puanlamışlardır.

Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre yönetsel etkililik algılarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29.

Öğretmenlerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililiğine İlişkin Analiz Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Yönetsel Etkililik	1-5 yıl	77	4,41	15,05	4	11,688	.000*	
	6-10 yıl	50	4,00	18,96	356			1>2
	11-15 yıl	94	4,11		360			1>3
	16-20 yıl	65	4,35	19,00				4>3
	21 yıl ve üzeri	75	4,36					5>3
	Toplam		361	4,24	18,61			

*p<. 05

Okul müdürlerinin yönetsel etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan ANOVA testinde, yönetsel etkililik

yönünden öğretmen görüşleri ile kıdem arasında anlamlı bir farkın olduğu (11,688, $p < .05$) ve kıdem grubu görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür ($F=11,688$, $p<.01$). Gruplar arası farkı belirlemek için yapılan LSD testinde; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} =4,41$); 6-10 yıl ($\bar{X} =4,00$) ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} =4,11$) göre, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} =4,35$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} =4,11$) göre; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} =4,36$) ise 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} =4,11$) göre; yönetsel etkililik puan ortalamaları $p < .05$ önem düzeyinde daha yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre yönetsel etkililik algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30.

Öğretmenlerin “Öğrenim Düzeyi” Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililiğine İlişkin Analiz Sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Yöneltilik	Lisans	279	4,33	17,56	-8,685	359	,000*
	Lisansüstü	82	3,90	14,61			
	Toplam	361					

Öğrenim düzeyi değişkeninin, yönetsel etkililik algısı üzerindeki etkisini kontrol etmek için yapılan t testinde, öğrenim düzeyinin, yönetsel etkililik algısını etkilediği görülmüştür ($t=-8,685$, $p=,000$). Tablo 24’deki analiz sonuçlarına göre öğretmenler, öğrenim düzeylerine göre, yöneticilerin yönetsel etkililiklerini farklı değerlendirmişlerdir ($t= -8,685$, $p < .05$). Önlisans- lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} =4,33$), lisansüstü mezunu öğretmenlere ($\bar{X} =3,90$) göre, müdürlerin yönetsel etkililiğine ilişkin puanları daha yüksektir.

Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre yönetsel etkililik algılarının öğretmenlerin son çalışılan okuldaki görev süresi değişkeni açısından farklılaşma durumu Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.

Öğretmenlerin “Halen Çalışılan Okuldaki Görev Süresi” Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililiğine İlişkin Analiz Sonuçları

Görev süresi		N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Fark
Yönetsel	1-5 yıl	154	4,44	14,64	2	34,602	.000*	
Etkililik	6-10 yıl	102	4,11	21,55	358			
	11 yıl ve üzeri	105	4,06	15,42	360			1>2 1>3
Toplam		361	4,24					

*p<.05

Yönetsel etkililik algısının son çalışılan okuldaki görev süresine göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan ANOVA testinde, yönetsel etkililik ile son çalışılan okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farkın olduğu (34,602, p < .05) ve görüşlerin farklılaştığı görülmüştür (F=34,602, p<.01). Hangi gruplarının görüşlerinin farklılaştığını test etmek için yapılan LSD testinde; 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin (\bar{X} =4,44), 6-10 yıl (\bar{X} =4,11) ve 11 yıl (\bar{X} =4,06) üzeri çalışan öğretmenlere göre p < .05 önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul Müdürlerinin, yılmazlık ile yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek üzere, elde edilen veriler Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32.

Okul Müdürlerinin “Yılmazlık İle Yönetsel Etkililik Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi” Sonuçları

Değişkenler	Yönetsel etkililik	Yılmazlık
Yönetsel etkililik	-	-.070
Yılmazlık	-.070	-

Tablodaki analiz sonuçlarına göre okul müdürlerinin yılmazlık düzeyleri ile yönetsel etkililikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. ($r=-,070$; $p<0.01$).

4.7. Yedinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Okul müdürlerinin, duygusal zekaları ile yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek üzere, elde edilen veriler üzerinden Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33.

Okul Müdürlerinin ‘Duygusal Zekaları İle Yönetsel Etkililik Algularına İlişkin Korelasyon Analizi’ Sonuçları

Değişkenler	Yönetsel etkililik	Duygusal zeka
Yönetsel etkililik	-	.246*
Duygusal zeka	.246*	-

Analiz sonucuna göre, yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile yönetsel etkililikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,246$; $p<0.01$). Korelasyon yapılmadan önce Scatter Plot Grafiği incelenmiş ve duygusal zeka arttıkça yönetsel etkililiğin arttığı görülmüştür. Buna göre duygusal zeka düzeyi arttıkça yönetsel etkililik düzeylerinin arttığı söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*Okul müdürlerinin yılmazlık düzeyleri ile duygusal zekaları; yönetsel etkililik düzeylerini yordamakta mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek üzere, elde edilen veriler, Çoklu Regresyon testine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34.

“Yılmazlık ve Duygusal Zekanın Yönetmel Etkililiği Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi” Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	T	p	R ²	F
Sabit	196,58	3,461		56,7	.000		
Yılmazlık	-,009	,016	-,071	-,582	.563	,065	2,206
Duygusal zeka	,035	,018	,246	2,020	.008		

Yapılan analizde, duygusal zeka ve yılmazlık yordayan değişken, yönetmel etkililik ise yordanan değişken olarak değerlendirilmiştir. Tabloda yer alan regresyon sonuçları değerlendirildiğinde; müdürlerin duygusal zeka düzeylerinin yönetmel etkililiğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu fakat bu ilişkinin yüksek düzeyde olmadığı (R=.256, R²=.065, F=2,206, p<.00) sonucu elde edilmiştir. Yılmazlığın katkısı ise anlamlı bulunmamıştır. Bulgulara göre duygusal zeka ve yılmazlık toplam varyansın yaklaşık % 6,5’ini açıklamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar alt problemlere göre açıklanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, okul müdürlerinin yılmazlık, duygusal zeka ve yönetsel etkililik düzeylerini belirlemek ve bunların çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu bölümde, elde edilen bulgular tartışılarak, araştırma sonuçları olarak özetlenmiştir.

Araştırma bulgusuna göre, okul müdürlerinin, yılmazlığa ilişkin algıları genel olarak “orta” düzeydedir. Okul müdürlerinin yılmazlık düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu ve son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Irmak (2015) tarafından yapılan çalışmada yılmazlık ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Karabulut ve Balcı (2017) tarafından yapılan çalışmada ise yılmazlık algıları ile yöneticinin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmada, okul müdürlerinin , yılmazlık algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın, 16 yıl ve üzeri kıdem grubu ile 1-15 yıl kıdem grubu arası görüşlerde olduğu ortaya görülmüştür. Bu bulgu, gelişen ve değişen çevreye, teknolojiye, uyum sağlama becerilerinden, müdürlerin, daha deneyimli olmalarından ve genç meslektaşlarıyla aynı işi yaptıkları için şartlar karşısında zorlansa bile bunun üstesinden gelip ilerleme ve örnek olma isteğinden kaynaklanabilir. Bu sonuç, Kırımoğlu ve diğerleri (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışma bulguları ile de örtüşmektedir.

Araştırmanın başka bir bulgusunda, okul müdürlerinin yılmazlık düzeyleri ile yöneticilik kıdemi değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. 11-20 yıl arası yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin, 1-10 yıl arası yöneticilik kıdemine

sahip okul müdürlerinden daha yılmaz oldukları görülmüştür. Öztürk (2018), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Yılmazlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Analizi” başlıklı araştırmada ise cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinde genel toplamda bir fark bulunmazken; yılmazlığın iletişim, öngörü, lider olma ve araştırmacı olma alt boyutları açısından ise 31-40 yaş ile 41 yaş ve üzeri arasında ve 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Diğer bir bulguya göre, okul müdürlerinin duygusal zekaya ilişkin algıları genel olarak “yüksek” düzeydedir. Yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, halen çalıştıkları okuldaki görev süreleri değişkenleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulgulara benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmüştür. Güler (2006) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet ve mesleki kıdem ile duygusal zeka arasında; Canbulat (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, yöneticilik kıdemi ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir farka rastlanılmadığı görülmektedir.

Araştırmada, okul müdürlerinin, yönetsel etkililiğe ilişkin algıları genel ortalamada “yeterli düzeyde” tanımlanmıştır. Yöneticilerin yönetsel etkililik ortalamaları, liderlik ve ekip çalışması boyutlarında diğer boyutlara göre yüksek , planlama boyutunda ise düşük düzeyde bulunmuştur. Bu bulguya göre yöneticilerin kendi liderlik becerilerini yeterli olarak gördükleri söylenebilir. İra (2011)’nin yaptığı “Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetsel Etkililik” adlı araştırmada da, araştırma bulgusuna benzer sonuçlar elde edilmiştir. Burada, öğretim elemanlarının “yönetsel etkililik” düzeyi liderlik boyutunda yüksek, planlama ve karar verme boyutlarında ise düşük düzeyde bulunmuştur. Tınaz (2014) tarafından yapılan çalışmada ilkökul yöneticilerinin yönetsel etkililik algılarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özdemir (2017) tarafından yapılan çalışmada da diğer alt boyutlara göre liderlik boyutu daha yüksektir. Aydoğan ve Helvacı (2011) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin yönetsel etkililik algıları yeterli düzeyde olduğu belirlenmiş ve en yüksek puanın liderlik alt boyutundan olduğu görülmüştür. Bu durum yöneticinin okulun lideri olarak pozitif bir okul iklimi yaratması, okuldaki tüm öğretmenlerle iletişim kurup onları sürece katması ve güven ortamının oluşmasından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeyleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, halen çalıştıkları okuldaki görev süreleri değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Aydın (2014) tarafından

yapılan çalışmada yöneticilerin yaş, yöneticilik kıdemi ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetsel etkililiğe ilişkin algıları “yeterli düzeyde” derecesinde değerlendirilmiştir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin etkililik düzeyini daha yüksek değerlendirmişlerdir. Nurluöz, Birol ve Silman (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının cinsiyeti ile yönetsel etkililikleri arasında kadın öğretim elemanlarının lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, Kasapoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretim üyelerinin cinsiyeti ile yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aydın (2014) tarafından yapılan çalışmada kadın ve erkek öğretmenler yöneticilerin etkililiği konusunda benzer görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda; öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile algıladıkları yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, bu farkın; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu; 16-20 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre yönetsel etkililik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin okul müdürlerini yönetsel etkililik noktasında diğerlerine göre yeterli görmektedir. Nurluöz, Birol ve Silman (2010) tarafından yapılan çalışmada da, 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretim görevlilerinin, diğerlerine göre, yönetsel etkililik algıları daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni ile algıladıkları yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değişkendeki fark lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir. Lisans mezunu öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının yüksek olması; eğitim düzeyi düşük olan çalışanların örgütten beklentilerinin daha az olmasına ve daha nitelikli iş bulabilmelerinin zorluğuna ve bu durumun çalışanın risk iştahını azaltarak örgütten ayrılma eğilimini azaltmasına ve yönetime daha bağlı olmasından kaynaklanabilir. Bu sonuç Aydın (2014) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Aydın (2014)’ın çalışmasında da lisans mezunu öğretmenler yöneticilerinin yönetsel etkililiklerini daha yeterli olarak algılamışlardır.

Öğretmenlerin son çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkeni ile algıladıkları yönetsel etkililik düzeyi arasında, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuç, 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin bir uyum sürecinde olmaları ve örgütü- yönetimi tanıma sürecinde olmalarından, yeni bir ortama girmenin getirmiş olduğu sorumluluk duygusundan kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile yönetsel etkililikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; yılmazlık ile yönetsel etkililik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Alanyazın incelendiğinde yönetsel etkililik ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ryback (1998), Stone, Parker ve Wood'un (2005) çalışmalarında, duygusal zeka ile yönetsel etkililik arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Akt. Eriçok, 2014).

Araştırmanın son bulgusunda, okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin, yönetsel etkililiğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu fakat bu ilişkinin yüksek düzeyde olmadığı görülmüştür. Yılmazlığın ise yönetsel etkililik üzerinde bir etkisinin olmadığı, duygusal zeka ve yılmazlığın, toplam varyansın yaklaşık % 6,5'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Kişilik özellikleri ile de ilişkili görülen yılmazlık yeteneği, okul müdürlerine, mesleğe başlamadan hizmet öncesi hazırlanma sürecinde kazandırılabilir.
2. Araştırma bulgusunda, duygusal zeka ile yönetsel etkililik arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle; okullarda yönetici olacak kişilere, uzmanlık bilgi ve becerisi yanında, duygusal zekalarını geliştirecek eğitim de verilmelidir.
3. Okul müdürleri, örgütteki diğer tüm personelden daha üst düzey bir eğitime ve uzmanlığa sahip olmalıdır.
4. Okul müdürleri, birlikte çalıştıkları kişileri karara katma, sorumluluk verme, uygulamada açıklık ve şeffaflık sağlama, sağlıklı bir iletişim kurma, onlara değer verme, söz hakkı tanıma gibi etkinliklere yer veren demokratik yönetim anlayışına dayalı bir örgüt kültürü yaratmalıdır.
5. İ Okul müdürleri, yönetsel etkililikleri son çalışılan okuldaki görev süreleri göz önüne alındığında değerlendirilmeli ve uzun yıllar aynı okulda çalışan ilkökul yöneticileri için rotasyon uygulaması yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma, yılmazlık ve duygusal zeka dışında, yönetsel etkililik üzerinde etkisi olabilecek başka kişisel özelliklerle de yapılabilir.
2. Araştırma, ilkokulların dışında, ortaöğretim kurumlarında ve branş öğretmenleri ile kurum yöneticileri örnekleminde de çalışılabilir.
3. Bu araştırma, yılmazlık ve duygusal zeka bağımsız değişkenleri ile iş doyumunu, performans, örgütsel bağlılık, okul iklimi, mesleki tükenmişlik, okul kültürü değişkenleri arasında da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, S. (2015). *Ortaokullardaki yöneticilerin liderlik tarzları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki: Batman ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekaları ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi(Ankara ili örneği)*,Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allred, K. D., Smith, T.W.(1989). The hardy personality: Cognitive and psychological responses to evaluate threat. *Journal of Personality and Social Psychology*,56(2),257-256.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve Anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*,Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arıkanlı, A., Ulubaş, B. (2004). *Yönetim: Yönetim fonksiyonları ve yönetici davranışları*. Ankara: Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı Yayınları.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,(31), 344-355.
- Aydın, M. (2010). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, R.(2014). *Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ve etkililiklerine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 213-219.
- Aydoğan,İ. , Helvacı,M.(2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,4.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bamel, U. K. ve Rangnekar, S. (2013). Organizational climate and managerial effectiveness: an Indian perspective. *International Journal of Organizational Analysis*, 21(2), 198-218.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional- social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Başaran, İ. E., (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara.
- Başaran, İ. E., (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayraklı, H. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal yeterlilikleriyle iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algularına göre incelenmesi: Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bradberry, T., Greaves, J. (2006). *Duygusal zekanızı keşfedin*. (S. Kubilay, Çev.) İstanbul: Truva Yayınevi.
- Brown, W. K., Rhodes W. A. (1991). Factors that promote invulnerability and resiliency in at-risk children. W. A. Rhodes & W. K. Brown (Eds), *Why some children succeed despite the odds* (pp.171-177). New York: Praeger Publishers.
- Bolman, L., Deal, T. (2008). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (A. Aypay, A. Tanrıoğen, Çev.)Ankara: Seçkin Yayıncılık..
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, İstatistik, Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canbulat, S. (2007). *Duygusal zekanın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Caruso, D.R., Salovey, P. (2007). *Duygusal zekâ yöneticisi*. (Hale Kayra, Çev.) İstanbul: Crea Yayıncılık.
- Ciarrochi, J.V., A.Y.C. Cahn Ve P. Caputi. (2000). A critical evaluation of the emotional construct. *Personality And Individual Differences*, 28,539-561.
- Cooper R. K. & Sawaf A. (2000). *Liderlikte duygusal zeka*. (Z. Ayman, B. Sancar, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Coşkun, K.(2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çakar, U. (2002). *Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Damasio, A.R. (1999). *Descartes'in yanılgısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Doğan, S., Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekanın rolü ve önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi*, 14(1).
- Doğan,S., Şahin,F.(2007). Duygusal zeka: Tarihsel gelişim ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergin,D.(2008). Okul Yönetiminde Duygusal Zeka ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Eriçok,B.(2014). *Okul yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile yönetsel yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Nevşehir ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Farahbakhsh, S. (2007). Managerial effectiveness in educational administration: Concepts and perspectives. *Management in Education*,21(33).
- Gardner, H.(2004). *Çoklu zekâ*. İstanbul: Enka Okulları Yayınları.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eighth grade students in poverty*, Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Goleman, D. (1998). *Lideri lider yapan nedir?* Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler.

- Goleman, D.(2000). *İş başında duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D.(2004). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökdağlı,N. (2014). *Algılanan sosyal destek ve duygusal zekanın depresyon üzerindeki etkileri: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi öğrencileri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Göksoy, S., Sağır, M., Yenipınar, Ş.(2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1).
- Gray,D.(2009). Emotional eintelligence and school leadership.
<https://cnx.org/contents/ZkF95Bhn@1/Emotional-Intelligence-and-School-Leadership> adresinden 12.10.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Grotberg, E. H. (1995). *The International resilience project: Research and application*.
- Güler, A.(2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, F. (2009). *Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki* . Yüksek Lisans Tezi.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hamidi,F.,Azizi,F.(2012). The relationship between leadership styles of high school administrator's emotional intelligence.
- Irmak, M. (2015). *Matematik öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- İra, N., Şahin S. (2010). Yönetmel etkililik ölçeğinin Türkç'ye uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-29.
- İra, N.(2011). *Eğitim fakültelerinde örgütsel kültür ve yönetsel etkililik*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir.
- İşliel,K.(2013). *Duygusal zeka ve liderlik*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Joseph, J. M. (1994). *The resilient child. Preparing today's youth for tomorrow's world.* USA:Perseus Publisher.
- Karabulut,N., Balcı, A.(2017). Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyi ve denetim odağı ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2017, 7(1), 196-214.
- Karatepe, S. (2005). Yönetmel etkililik: Okul yönetiminde yönetmel etkililiğinin astlarla ilişkiler boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi. İİBF Dergisi*, 10(2).
- Karlı, D.(2004). *Yönetmel etkililik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi. (27.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zeka yeterliliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kasapoğlu, H.(2009). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yönetmel etkililik açısından okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H., Akgün A. ve E.,Yılmaz S. (2013). *Örgütlerde duygusal zekâ ve duygusal yetenekler*. İstanbul: Der Yayınları
- Kılıçarslan, F. (2010). *On adımda duygusal zeka:Yaşam boyu başarıyı yakalamanın sırları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmoğlu, H., Yıdırım, Y. ve Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 88-97.
- Kırmoğlu, H., Çokluk F., G. ve Yıdırım, Y.(2012). Türk antrenörlerin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 115-127.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekaları İle örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*,Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kirby, L.D., Fraser, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood* (pp. 10-33). Washington, DC: NASW Press.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.

- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D Glantz ve J. L. (Eds), *Resilience & Development Positive Life Adaptations* (s.179-224). New York: Kluwer Academic/Plenium Publishers
- Kurt-Ulucan, T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: Yılmazlığın aracı rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lazaridou, A. & Beka, A.(2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5) 772–791.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in Individual Development: Successful Adaptation Despite Risk and Adversity. In Wang, M. C. and Gordon, G. W. (Eds.), *Educational Resilience in Inner-city America* (pp.3-25). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development, *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S. & Reed, M.G. (2002). Resilience in development. In C.R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology*. Oxford University.
- Maulding, W.S, Peters, G.B., Roberts, J. & Sparkman,L.(2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20- 29.
- Mayer,J., Caruso, D.and Salovey,P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), ss. 267-298.
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Sayı 29072.
- MEB. (2018). *MEB Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği*
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> adresinden 12.10.2018 tarihinde ulaşıldı.
- MEB. (2018). *222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> 12.10.2018 tarihinde ulaşıldı.
- MEB.(2019). *6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu le Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*

tarihinde ulaşıldı.

- MittalV., Sindhu,E.(2012).Emotional intelligence and leadership. *Global Journal Of Managament and Business Research*,12,(1).
- Moore,B.(2009). Emotional intelligence for school administrarors: Priority for school reform? *American Secondary Education*, 37 (3).
- Naglieri, J. A., LeBuffe, P. A. (2004). Measuring resilience in children. In S. Goldstein, R. B. Brooks (Eds.), *Resilience in children* (pp. 107- 121). New York: Springer.
- Nelson, D., Low, G. (2003). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. N. J: Prentice-Hall.
- Nurluöz. Ö., Birol, C., Silman, F. (2010). Üniversitelerde eğitim yöneticilerinin yöneticilik davranışlarının öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,16,(4).
- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter Olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2017). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin yönetsel etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Öztekin, A.(2006). *Orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zeka becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi(Balıkesir il örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Öztürk, S.(2018). Sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizi.
- Petrovici,M.A.(2013). Emotionally intelligent leadership effective approach.
- Rahat, E.(2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Robbins, S.T., Judge, T.A.(2015). *Örgütsel davranış*. (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Rutter, M. (2006). *Implications of resilience concepts for scientific understanding*. USA: Blackwell Publishing.
- Sheppard, J.A. & Kashani, J.H. (1991). The relationship of hardiness, gender and stress to health outcomes in adolescents. *Journal of Personality*, 59,(4),747-768.
- Şahin,S.(2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel etkililik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri(İzmit İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Savaş, A.C.(2012).*İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zeka ve duygusal emek yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Şayir,G.(2015).*Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Stein,S. J., Book , H. E. (2003). *EQ duygusal zeka ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sternberg, R. J. (1998). How intelligent is intelligence testing?. *Scientific American Presents*, 9(4), 12-17.
- Stone, H., Parker, J. D., and Wood, L. M. (2005). Report on the Ontario principals' council leadership study. *Canada Ontario Principals' Council*.
- Tatar, A. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zeka ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikoloji Bülteni*,21(4), 325-338.
- Taşdemir, F. (2013). *Görme engelli öğrenci annelerinin yılmazlık özelliklerinin incelenmesi: İstanbul ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK.(2019). *Türkçe sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts adresinden ulaşılmıştır.
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 77-86.

- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 1-11.
- Tıkır,N.(2005). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelemesi(Gaziantep ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tınaz, S.(2014). *İlk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişki(Şanlıurfa örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Trivellas ,P. , Reklitis, P. (2014). Leadership competencies profiles and managerial effectandness in Greece. *Procedia Economics And Finance*.
- Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zeka ve öğretmenlerin İ-iş doyum düzeyleri*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada eğitim yönetimi*, 10 (37), 136-152.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. and Dornhem, L.. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality And Individual Deifferences*, 25.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M., ve Levine, K. (2008). Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*,27(1), 1-13.
- Usta, Ç.Y.(2015).*İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman,F.(2012). *İlköğretim okullarında müdürlerin yönetsel etkililiği ve okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*,19, 708 – 722.

Weng, C. ve Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: an empirical study. *Computers & Education*, 76, 91-107.

EKLER

Ek 1. Ölçek İzni

Yılmazlık Ölçeği

FW: Yılmazlık Ölçeği



uğur gürkan <ugurkan@hotmail.com>
7.4.2016 (Per), 15:21
Siz

Yanıtla



5 ekin (654 KB) tümünü göster Tümünü indir Tümünü OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Neşem Merhabalar,

Yılmazlık Ölçeğime gösterdiğiniz ilgi için öncelikle çok teşekkür ederim.
"Yılmazlık Ölçeği"mi kaynak gösterme kuralları çerçevesinde kullanmanıza izin veriyorum.
Ölçekle ilgili istediğiniz bilgiler ektedir.
İyi çalışmalar dilerim.

Selamlar

Doç. Dr. Uğur GÜRGAN
Balıkesir Üniversitesi
NEF EBB PDR Anabilim Dalı Başkanı

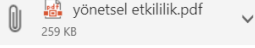
Yönetsel Etkililik Ölçeği

Re: ölçek izni



nejat ira <nejat.ira@gmail.com>
13.3.2017 (Pzt), 10:33
Siz

Yanıtla



İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Ölçeği kullanabilirsiniz ekte gönderiyorum başarılar dilerim...

2017-03-12 17:26 GMT+03:00 Neşem Bağırsakçı <nesem_b@hotmail.com>:

Nejat Hocam;

Adım Neşem Erkoç. İnönü Üniversite'sinde Eğitim Yönetim ve Denetimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Bu yıl üniversitede tez aşamasındayım. Tezimde Yönetmel Etkililik Ölçeğini kullanmam gerekmektedir. İzininiz olursa ölççeği kullanmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde ölççeğin aslını göndermeniz mümkün olabilir mi? Zamanınızı ayırdığınız ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

İyi Çalışmalar.

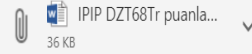
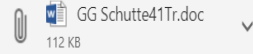
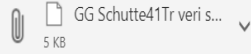
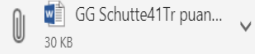
Duygusal Zeka Ölçeği

duygusal zeka



Arkun Tatar <arkuntatar@yahoo.com>
3.3.2017 (Cum), 17:29
Siz

Yanıtla



6 ekin (376 KB) tümünü göster Tümünü indir Tümünü OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Neşem,

İzine ihtiyaç yok. İstedğin gibi kullanabilirsin. Dosyaları ekledim.

İyi çalışmalar,
arkun

Ek 2.

Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02E.6249062
Konu : Neşem ERKOÇ'un
Araştırma İzni

04.05.2017

..... İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13).
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 23/04/2017 tarihli ve 8823 sayılı yazısı.
c)03/05/2017 tarihli ve 6159650 sayılı Valilik Onayı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Neşem ERKOÇ'un "İlkokul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Duygusal Zekaları İle Yönetimsel Etkinlikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı ve Bornova İlçelerindeki İlkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, İlkokullarda, 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak, eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde ve araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Şemsettin ÜNAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
 - 2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (4 sayfa)
 - 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- Dağıtım: Bayraklı, Bornova İlçe MEM

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk. No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0232)280 36 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3819-592c-380f-8a83-a741 koda ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.6159650
Konu : Neşem ERKOÇ'un
Araştırma İzni

03/05/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 23/04/2017 tarihli ve 8823 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Neşem ERKOÇ'un "İlkokul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Duygusal Zekaları İle Yönetmel Etkinlikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Bayraklı ve Bornova ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin okullarında 2016-2017 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları (4 sayfa)

OLUR
03/05/2017
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 2803631
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1988-5a98-3650-abb-fafb kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BAYRAKLI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68393796-604.01.02-E.6354487
Konu :Neşem ERKOÇ'un
Araştırma İzni

05.05.2017

DAĞITIM YERLERİNE
BAYRAKLI

İlgi :a)Valilik Makamının 03/05/2017 tarihli ve 6159650 sayılı Oluru
b)İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 04/05/2017 tarihli ve E.6249062 sayılı yazısı

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Neşem ERKOÇ'un "İlkokul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Duygusal Zekaları İle Yönetmelik Etkinlikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulama isteği ve izni ile ilgili Valilik Oluru ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Abdulkerim YALÇIN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Onayı
- 2- Yazı
- 3- Araştırma Değerlendirme Formu
- 4- Taahhüt Formu

DAĞITIM:

Gereği:

İlköğretim Okul Müdürlükleri

Strateji Hizmetleri Bölümü
275/1 Sk. No: 12 BAYRAKLI/İZMİR
Elektronik Ağ: <http://bayrakli.meb.gov.tr>
e-posta: bayrakli35@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Memur
Tel: (0 232) 3487905-3470383/136
Faks: (0 232) 3484297

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0953-e88e-3bdf-bcf8-5c86 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3.

Ölçekler

Değerli Meslektaşım,

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYD Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı kapsamında Yrd.Doç.Dr.Sevim Öztürk danışmanlığında yürütmekte olduğum "İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN YILMAZLIK, DUYGUSAL ZEKA VE YÖNETSEL ETKİLİLİK Düzeyleri ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırmada veri olarak kullanılacaktır. Yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Neşem ERKOÇ

İ.Ü. Eğitim Bil, Enst., Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1. **Cinsiyetiniz** ¹ Kadın ² Erkek
2. **Mesleki Kıdeminiz** ¹ 1-5 yıl ² 6-10 yıl ³ 11-15 yıl ⁴ 16-20 yıl
⁵ 21 yıl ve üzeri
3. **Öğrenim Durumunuz** ¹ Ön lisans ² Lisans ³ Yüksek Lisans ⁴ Doktora
4. **Yöneticilik Kıdemi** ¹ 1-5 yıl ² 6-10 yıl ³ 11-15 yıl ⁴ 16-20 yıl
⁵ 21 yıl ve üzeri
5. **Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi** ¹ 1-5 yıl ² 6-10 yıl ³ 11-15 yıl ⁴ 16-20 yıl
⁵ 21 yıl ve üzeri

BÖLÜM II

Maddeler	Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Orta düzeyde tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor
1. Genel olarak olaylara kötümser bakarım.	①	②	③	④	⑤
2. Güçlükler karşısında yılmadan, sabırla mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
3. Kimsenin fark edemediği yaratıcı çözümleri görebilirim.	①	②	③	④	⑤
4. Atılgan bir kişi değilim.	①	②	③	④	⑤
5. İyi liderlik yapamam.	①	②	③	④	⑤
6. Kararlarımın sonuçlarına baktığımda genellikle isabetli kararlar verdiğimi görürüm.	①	②	③	④	⑤
7. Çevremdeki olanak ve fırsatları kolay görüp değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤
8. Başarı için olabildiğince yüksek ama ulaşılabilir hedeflerim var.	①	②	③	④	⑤
9. İnanabildiğim doğrular için çaba göstermek zor geliyor.	①	②	③	④	⑤

10. Kendi yaşamım üstünde kontrol sahibi değilim.	①	②	③	④	⑤
11. Parlak bir geleceğe sahip olma duygusu ve umudu içindeyim.	①	②	③	④	⑤
12. Çevremdekiler üzerinde olumlu izlenimler bırakarak onların güvenini kazanırım.	①	②	③	④	⑤
13. Meraklıyım, sorular sorar, bilmediğim şeyleri öğrenmek için araştırırım.	①	②	③	④	⑤
14. Kendimi yaşama pek bağlı hissetmiyorum.	①	②	③	④	⑤
15. İçinde yer aldığım gruplarda etkin rol oynarım.	①	②	③	④	⑤
16. Zorluklar karşısında dayanaksızım.	①	②	③	④	⑤
17. Sokulgan (arkadaş canlısı, sıcakkanlı) değilim.	①	②	③	④	⑤
18. Başkalarının üstesinden gelemeyeceği olumsuz yaşam koşulları ile baş etmeyi bilirim.	①	②	③	④	⑤
19. Kendime her zaman güvenirim.	①	②	③	④	⑤
20. Sorumluluklar üstlenmek bana zor geliyor.	①	②	③	④	⑤
21. En zor şartlarda bile kendi kendimi iyileştirme yetisine sahibim.	①	②	③	④	⑤
22. Hedeflerime ulaşmak için kendimi güdüleyebilirim.	①	②	③	④	⑤
23. İnandığım şeyler için sonuna kadar mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
24. Zor olan durumları bile lehime çevirmekte hünerliyim.	①	②	③	④	⑤
25. Çıkabilecek problemleri önceden kestirerek önlemlerimi alırım.	①	②	③	④	⑤
26. Sahip olduğum özellikleri değerli bulmuyorum.	①	②	③	④	⑤
27. Çatışmalarımı çözmekte sıkıntılar yaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
28. Zor bir durumda kaldığımda genellikle o durumdan çıkış yolumu bulabilirim.	①	②	③	④	⑤
29. Çözüm yollarını hemen görerek uygulamaya koyarım.	①	②	③	④	⑤
30. Planlar yaptığım zaman, onları sonuna kadar götürürüm.	①	②	③	④	⑤
31. Genellikle gülecek bir şeyler bulabilirim.	①	②	③	④	⑤
32. Olaylar karşısında genellikle çaresiz kaldığımı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
33. Rahat ve kolay iletişim kuramam.	①	②	③	④	⑤
34. Kendi biricikliğimi içinde yaşadığım toplumla çatışmadan ortaya koyabilirim.	①	②	③	④	⑤
35. Yeni insanlarla tanışmak, yeni yaşantılar beni ürkütür.	①	②	③	④	⑤
36. Kendimle barışığım.	①	②	③	④	⑤
37. Genellikle bir duruma birçok yönden bakabilirim.	①	②	③	④	⑤
38. Yaşamımı anlamsız buluyorum.	①	②	③	④	⑤
39. Yapmak zorunda olduğum şeyler için yeterli enerjiyi bulamıyorum.	①	②	③	④	⑤
40. En zor durumlarda bile kendime inancımı kaybetmem.	①	②	③	④	⑤
41. Yaşamımda azimli bir insan olmayı beceremedim.	①	②	③	④	⑤
42. Kendimi güçlü hissetmiyorum.	①	②	③	④	⑤
43. Yaşamımda üstlendiğim rollerimden zevk almıyorum.	①	②	③	④	⑤
44. Anlatım ve ifadelerimle karşımdakileri ikna edemem.	①	②	③	④	⑤
45. Sözlü ve yazılı olarak kendimi ifade etmeyi başarırım.	①	②	③	④	⑤
46. Diğer insanlardan gelen sinyalleri iyi okurum.	①	②	③	④	⑤
47. Problemlerin kaynağını saptayamıyorum.	①	②	③	④	⑤

48. Dertlerimi untabilmek için yaratıcılığımı kullanabilirim.	①	②	③	④	⑤
49. Neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar veremem.	①	②	③	④	⑤
50. İnandığım şeyler için tehlikeleri göze almak zor geliyor.	①	②	③	④	⑤



Yönetsel Etkililik Ölçeği	Hiç Katılmıyor	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1. Okulumuzda kaynakların dağıtımı adil bir şekilde yapılmaktadır.	①	②	③	④	⑤
2. Okul yönetimi, öğretmenlerinden, bireysel hedeflerine ulaşmaları yönündeki gelişmelerini, düzenli aralıklarla değerlendirmelerini beklemektedir.	①	②	③	④	⑤
3. Okulumuz, eylemlerine yol gösterecek politika ve düzenlemelere sahiptir.	①	②	③	④	⑤
4. Okulumuz, öğretmenleri bireysel amaçlarını gerçekleştirmesi için teşvik etmektedir.	①	②	③	④	⑤
5. Alınan bütçe kararları okulun amaçlarını gerçekleştirecek yeterlidir.	①	②	③	④	⑤
6. Okul çalışanları, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
7. Okul yönetimi, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörülebilir olarak önlem almaktadır.	①	②	③	④	⑤
8. Okul çalışanları, okulun amaçlarının belirlenmesi sürecine katılmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
9. Okul çalışanları, bütçe konusunda yeterli şekilde bilgilendirilmektedir.	①	②	③	④	⑤
10. Okulda, yeterli sayıda öğretmen çalışmaktadır.	①	②	③	④	⑤
11. Okul yönetimi, öğretim elemanlarının performansını en az yılda bir kez değerlendirmektedir.	①	②	③	④	⑤
12. Okulun her üyesinin performansı, adil bir şekilde değerlendirilmektedir.	①	②	③	④	⑤
13. Okul yönetimi, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	①	②	③	④	⑤
14. Okul yönetimi, aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında, sahip olduğu kaynakları etkili şekilde kullanmaktadır.	①	②	③	④	⑤
15. Okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki verilmektedir.	①	②	③	④	⑤
16. Okulun öncelikli amaçlarının değişmesi durumunda, buna uygun olarak bütçe de değiştirilmektedir.	①	②	③	④	⑤
17. Okul çalışanlarının kararlara katılımı sağlanmaktadır.	①	②	③	④	⑤
18. Okulun politika ve düzenlemeleri, MEB'in politika ve düzenlemeleri ile uyumludur.	①	②	③	④	⑤
19. Okul yönetiminin, okul amaçlarını gerçekleştirmek için bir planı vardır.	①	②	③	④	⑤
20. Okulun politika ve düzenlemeleri, bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanmaktadır.	①	②	③	④	⑤
21. Okulla ilgili kararlar, üzerinde iyice düşünülerek alınmaktadır.	①	②	③	④	⑤
22. Okul yönetimi, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yaratmaktadır.	①	②	③	④	⑤
23. Okul çalışanları, bireysel ihtiyaçlarının okulda tatmin edildiğini hissetmektedirler.	①	②	③	④	⑤
24. Okul içindeki destek hizmetleri yeterlidir.	①	②	③	④	⑤
25. Okulda yeni göreve başlayan öğretmenlere, okulu tanıttıcı etkinlikler yapılmaktadır.	①	②	③	④	⑤
26. Okul çalışanları, okulu etkileyen problemler hakkında bilgilendirilmektedirler.	①	②	③	④	⑤
27. Okulun amaçlarıyla okul çalışanlarının amaçları arasında bir denge vardır.	①	②	③	④	⑤
28. Okul çalışanları, iş arkadaşlarının performansına katkı sağlayacaklarını bilirler.	①	②	③	④	⑤
29. Okul çalışanları, işbirliği içinde çalışmaktadır.	①	②	③	④	⑤
30. Okul çalışanları, okulun başarısı için çalışmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
31. Okuldaki öğretmenler, birbirlerinin uzmanlık alanlarındaki mesleki yeterliklerine saygı duymaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
32. Okuldaki öğretmenler, birlikte çalışmaktan hoşlanmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
33. Okuldaki öğretmenler, görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalarlar.	①	②	③	④	⑤
34. Okuldaki öğretmenler, okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer almaktadırlar.	①	②	③	④	⑤

35. Okuldaki öğretmenler, okulun amaçlarına bağlılık göstermektedirler.	①	②	③	④	⑤
36. Okuldaki öğretmenler, duygularını ve düşüncelerini açıklamada kendilerini özgür hissetmektedirler.	①	②	③	④	⑤
37. Okulumuz, ilgili diğer okullarla iletişimi etkili olarak sürdürmektedir.	①	②	③	④	⑤
38. Okuldaki öğretmenler, okul yönetimine fikir alış verişinde bulunmak için kolayca ulaşabilmektedirler.	①	②	③	④	⑤
39. Okuldaki öğretmenler, açık şekilde tanımlanmış sorumluluklara sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
40. Okulumuz, etik standartlara sahiptir.	①	②	③	④	⑤
41. Okulumuzda, okul yönetimine güvenilmektedir.	①	②	③	④	⑤
42. Okul yönetimi, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda geliştirmeye gönüllüdür.	①	②	③	④	⑤
43. Okul yönetimi, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda değiştirmeye gönüllüdür.	①	②	③	④	⑤



DUYGUSAL ZEKA ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2. Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3. Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4. Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5. Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirlere.					
6. Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7. Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8. Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9. Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10. Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11. Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12. Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13. Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusallıktan kaçınırım.					
14. Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15. Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16. Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17. Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18. Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19. Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20. Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21. Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22. İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23. Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırmaz.					
24. Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25. Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26. Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27. Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28. İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29. Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30. İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31. Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32. Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynıını yaşamış gibi olurum.					
33. Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34. Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35. Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36. Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					

37.İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38.İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39.Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40.İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41.Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					



Yönetsel Etkililik Ölçeği Ve Boyutları

PLANLAMA VE KARAR VERME

	Hiç Katılmıyor	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1. Okulumuzda kaynakların dağıtımı adil bir şekilde yapılmaktadır.	①	②	③	④	⑤
2. Okul yönetimi, öğretmenlerinden, bireysel hedeflerine ulaşmaları yönündeki gelişmelerini, düzenli aralıklarla değerlendirmelerini beklemektedir.	①	②	③	④	⑤
3. Okulumuz, eylemlerine yol gösterecek politika ve düzenlemelere sahiptir.	①	②	③	④	⑤
4. Okulumuz, öğretmenleri bireysel amaçlarını gerçekleştirmesi için teşvik etmektedir.	①	②	③	④	⑤
5. Alınan bütçe kararları okulun amaçlarını gerçekleştirecek yeterlidir.	①	②	③	④	⑤
6. Okul çalışanları, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
7. Okul yönetimi, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörülebilir olarak önlem almaktadır.	①	②	③	④	⑤
8. Okul çalışanları, okulun amaçlarının belirlenmesi sürecine katılmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
9. Okul çalışanları, bütçe konusunda yeterli şekilde bilgilendirilmektedir.	①	②	③	④	⑤
10. Okulda, yeterli sayıda öğretmen çalışmaktadır.	①	②	③	④	⑤
11. Okul yönetimi, öğretim elemanlarının performansını en az yılda bir kez değerlendirmektedir.	①	②	③	④	⑤
12. Okulun her üyesinin performansı, adil bir şekilde değerlendirilmektedir.	①	②	③	④	⑤
13. Okul yönetimi, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	①	②	③	④	⑤
14. Okul yönetimi, aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında, sahip olduğu kaynakları etkili şekilde kullanmaktadır.	①	②	③	④	⑤
15. Okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki verilmektedir.	①	②	③	④	⑤
16. Okulun öncelikli amaçlarının değişmesi durumunda, buna uygun olarak bütçe de değiştirilmektedir.	①	②	③	④	⑤
17. Okul çalışanlarının kararlara katılımı sağlanmaktadır.	①	②	③	④	⑤
ÖRGÜTLEME VE İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ					
18. Okulun politika ve düzenlemeleri, MEB'in politika ve düzenlemeleri ile uyumludur.	①	②	③	④	⑤
19. Okul yönetiminin, okul amaçlarını gerçekleştirmek için bir planı vardır.	①	②	③	④	⑤
20. Okulun politika ve düzenlemeleri, bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanmaktadır.	①	②	③	④	⑤
21. Okulla ilgili kararlar, üzerinde iyice düşünülerek alınmaktadır.	①	②	③	④	⑤
22. Okul yönetimi, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yaratmaktadır.	①	②	③	④	⑤
23. Okul çalışanları, bireysel ihtiyaçlarının okulda tatmin edildiğini hissetmektedirler.	①	②	③	④	⑤
24. Okul içindeki destek hizmetleri yeterlidir.	①	②	③	④	⑤
25. Okulda yeni göreve başlayan öğretmenlere, okulu tanıttıcı etkinlikler yapılmaktadır.	①	②	③	④	⑤
26. Okul çalışanları, okulu etkileyen problemler hakkında bilgilendirilmektedirler.	①	②	③	④	⑤
27. Okulun amaçlarıyla okul çalışanlarının amaçları arasında bir denge vardır.	①	②	③	④	⑤
EKİP ÇALIŞMASI					
28. Okul çalışanları, iş arkadaşlarının performansına katkı sağlayacaklarını bilirler.	①	②	③	④	⑤
29. Okul çalışanları, işbirliği içinde çalışmaktadır.	①	②	③	④	⑤
30. Okul çalışanları, okulun başarısı için çalışmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤

31.Okuldaki öğretmenler, birbirlerinin uzmanlık alanlarındaki mesleki yeterliklerine saygı duymaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
32.Okuldaki öğretmenler, birlikte çalışmaktan hoşlanmaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
33.Okuldaki öğretmenler, görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalarlar.	①	②	③	④	⑤
34.Okuldaki öğretmenler, okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer almaktadırlar.	①	②	③	④	⑤
35.Okuldaki öğretmenler, okulun amaçlarına bağlılık göstermektedirler.	①	②	③	④	⑤
İLETİŞİM					
36.Okuldaki öğretmenler, duygularını ve düşüncelerini açıklamada kendilerini özgür hissetmektedirler.	①	②	③	④	⑤
37.Okulumuz, ilgili diğer okullarla iletişimi etkili olarak sürdürmektedir.	①	②	③	④	⑤
38.Okuldaki öğretmenler, okul yönetimine fikir alış verişinde bulunmak için kolayca ulaşabilmektedirler.	①	②	③	④	⑤
39.Okuldaki öğretmenler, açık şekilde tanımlanmış sorumluluklara sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
LİDERLİK					
40.Okulumuz, etik standartlara sahiptir.	①	②	③	④	⑤
41.Okulumuzda, okul yönetimine güvenilmektedir.	①	②	③	④	⑤
42.Okul yönetimi, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda geliştirmeye gönüllüdür.	①	②	③	④	⑤
43.Okul yönetimi, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda değiştirmeye gönüllüdür.	①	②	③	④	⑤