



## Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri ile Yönetmel Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Murat Özdemir <sup>1</sup>, Nedim Özdemir <sup>2</sup>, Safiye Çiğdem Gören <sup>3</sup>, Şule Ötken <sup>4</sup>,  
Sevgi Ernas <sup>5</sup>, Mehmet Tufan Yalçın <sup>6</sup>

### Öz

Günümüz okul müdürü seçim süreci objektif ölçütler yerine sübjektif değerlendirmelere göre yapılmaktadır. Dolayısıyla okul toplumunun lideri durumunda olan okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin yönetmel faaliyetlere uygun olup olmadığı, hizmete alım sürecinde yeterince değerlendirilmemektedir. Bu kapsamda, müdürlük görevi yapanların yönetmel öz-yeterlik inançlarının da nasıl olduğu aydınlatılmayı beklemektedir. Bu bağlamda araştırmada, okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile yönetmel öz-yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmaya Ankara’da görev yapan 643 okul müdürü katılmıştır. Araştırma sonunda okul müdürlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin kişilik yönünden, dışadönük ve yüksek sorumluluk duygusuna sahip oldukları saptanmıştır. Kanonik korelasyon analizi, kişilik özelliklerinin okul müdürlerinin yönetmel öz-yeterlik inançlarının %60’ını açıkladığını ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayalı olarak okul müdürlerinin yönetmel görevleri başarabilecek inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin bu inancı taşımalarında ise kişilik özelliklerinin önemli bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü  
Kişilik  
Beş Faktörlü Kişilik Kuramı  
Öz-yeterlik  
Yönetmel Öz-yeterlik

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.04.2018  
Kabul Tarihi: 28.08.2019  
Elektronik Yayın Tarihi: 03.12.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7864

### Giriş

Eğitimsel amaçların etkili şekilde başarılmasında okul müdürleri önemli rol oynamaktadır. Hallinger ve Heck (1998) yapmış oldukları bir meta-analiz çalışmasında okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının okul etkililiği ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Okul müdürü eğitimsel amaçlara ulaşmada karar vericilik, planlayıcılık, örgütleyicilik, yönlendiricilik ve denetleyicilik rollerini oynamak suretiyle okulun etkililiğine katkı sunmaktadır. Bu nedenle müdür adaylarının hizmet öncesinde yönetim ve liderlik alanlarında eğitimden geçmesi ve kapsamlı bir inceleme sonucunda hizmete alınmaları büyük önem taşımaktadır. Müdürlerin hizmet öncesinde

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [mrtozdem@gmail.com](mailto:mrtozdem@gmail.com)

<sup>2</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [ozdemirnedim@gmail.com](mailto:ozdemirnedim@gmail.com)

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [scgoren@hotmail.com](mailto:scgoren@hotmail.com)

<sup>4</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [sule.ayildiz@hotmail.com](mailto:sule.ayildiz@hotmail.com)

<sup>5</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası, Türkiye, [sevgiernas@gmail.com](mailto:sevgiernas@gmail.com)

<sup>6</sup> Şehit Polis Hakan Yılmaz İmam-Hatip Ortaokulu, Karaman, Türkiye, [tufan.yalcin@hotmail.com](mailto:tufan.yalcin@hotmail.com)

yetiştirilmesi ve sonrasında işe alım süreçleri ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. İngiltere ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde okul müdürü olabilmek için liyakat ölçütleri işe koşulmaktadır. Örneğin İngiltere’de yönetici adaylarının liderlik eğitimini de içerecek şekilde Ulusal Okul Müdürlüğü Liyakat Programı’nı başarı ile tamamlamış olması gerekmektedir (Duncan, 2002; Bush ve Bell, 2002). ABD’de ise müdür adaylarının yönetim alanında lisansüstü eğitim diplomasına sahip olmaları yasal bir zorunluluktur (Wildy, Clarke ve Slater, 2007). Aralarında Türkiye’nin de yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde ise, okul müdürü olabilmenin tek ölçütü öğretmen unvanına sahip olmaktır (Korkmaz, 2005). Bu durumun okulların etkili yönetilmesinde kimi sorunları da beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007). Okul müdürlerinin seçilmesi ve göreve getirilmeleri sürecinde hizmet öncesi eğitim kadar, onların yönetsel öz-yeterlik algısına sahip olup olmadıkları ile kişilik özelliklerinin okul müdürlüğüne uygunluğunun da değerlendirilmesi önemlidir.

Asya ve Avrupa kıtaları arasında yer alan Türkiye, 78 milyonu aşan nüfusu ve çok-kültürlü yapısı ile gelişmekte olan bir devlettir. Birinci Dünya Savaşı sonrasında Osmanlı Devleti’nin fiilen son bulması nedeniyle ülkede, Cumhuriyet rejimi benimsenerek demokratik bir toplum düzenine geçmiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ülke kalkınmasında eğitime önemli bir rol yüklenmiştir (Özdemir, 2008). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitimin insan kaynağının tedarik edilmesi amacıyla ülkede onlarca öğretmen okulu açılmıştır (Deringöl, 2007). Ancak eğitimdeki tüm olumlu gelişmelere karşın okul yöneticiliği öğretmenlikten ayrı bir yeterlik gerektiren bir meslek olarak görülmemiştir. Bu anlayış, mevcut eğitim yasalarıyla da korunarak, okul yöneticiliği öğretmenlik mesleğinin görev alanları arasında sıralanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren müdür yetiştirmede usta-çırak modeli ardından eğitim bilimleri modeli ve nihayet bazı ek niteliklerin müdür adaylarında aranması modeli hakim bir anlayış olmuştur (Şimşek, 2002). Buna göre müdür olacaklar Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) aşırı merkeziyetçi yapılanmasının bir sonucu olarak öğretmenler arasından üst kademe yöneticiler tarafından seçilmiştir. Bu suretle okul müdürü olarak atanan öğretmenler, yönetsel görevleri işbaşında deneme-yanılma yolu ile öğrenmek zorunda kalmışlardır. Günümüzde yürürlükteki mevzuat uyarınca okul müdürleri dört yıllık bir süre için göreve getirilmektedir. Müdür olarak görevlendirilebilmek için öğretmenlerin daha önce ya müdürlük yapmış olmaları ya da MEB’e bağlı birimlerde yöneticilik görevi yürütmüş olmaları zorunluluktur. Müdür adaylarının değerlendirilmesinde ödüller, cezalar, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi temel ölçütler arasında sıralanmakla birlikte, temelde belirleyici olan, sınav komisyonunca gerçekleştirilen mülakat sınavıdır. Bu değerlendirme sonucunda puan üstünlüğüne göre öğretmenler okul tercihleri de göz önünde bulundurularak dört yıllık süreliğine okul müdürü olarak görevlendirilmektedir (MEB, 2015). Bu çerçevede, müdür görevlendirmelerinde liyakate dayalı objektif ölçütler yerine sınav komisyonunun subjektif değerlendirmesi esas alınmaktadır (Özdemir, 2014).

Müdür görevlendirmelerin etkili olabilmesinde adayların sahip oldukları kişilik özellikleri ile yönetsel öz-yeterlik inançlarının da değerlendirilmesi önemlidir. Bu bağlamda, kamu okullarına müdür olarak görevlendirilen öğretmenlerin kişilik özellikleri ile yönetsel öz-yeterlik inançlarının nasıl olduğu bilinmemektedir. Liderlik literatüründe kişilik özelliklerinin liderliğin önemli bir bileşeni olduğu ifade edilmektedir (Burns, 1978; Stogdill, 1974). Nitekim bir meta-analiz çalışmasında bu argüman destek bulmuştur (Bono ve Judge, 2004). Anılan çalışmada liderlerin sahip oldukları kişilik özelliklerinin etkili liderlik sürecinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla okul toplumunun lideri olması nedeniyle müdürlerin kişilik yapılarının incelenmesi eğitim liderliği literatürüne görece katkı sunabilir. Günümüzde okul müdürü seçim sürecinde müdür adaylarının kişilik yapılarının incelendiği bir değerlendirme merkezi yoktur. Örnekleri yurtdışında görülen değerlendirme merkezlerinde adayların başvurmuş oldukları pozisyonların gerektirdiği davranış örüntülerine sahip olup olmadıkları değerlendirilebilmektedir. Böylece işe alım süreçlerinde daha etkili sonuçlara ulaşılabilmektedir (Özdemir, 2014). Bu çerçevede, hali hazırda müdürlük görevi yürütenlerin nasıl bir kişiliğe sahip oldukları keşfedilmeyi beklemektedir. Müdür adaylarının kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi, onların yönetim görevini layıkıyla yerine getirip getiremeyecekleri konusunda bir ipucu verebilir. Kişiliğin ilişkili olduğu değişkenlerden birisi ise öz-yeterliktir (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino ve Barbaranelli, 2011). Yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin yönetsel öz-yeterlik inançlarının

yüksek olduğu gözlenmiştir (Smith, Guarino, Strom ve Adams, 2006). Okul müdürlerinin öz-yeterlik inançlarının gelişiminde ise hizmet öncesi eğitimin önemli olduğu gözlenmiştir (Tschannen Moran ve Gareis, 2007). Okul müdürü atamalarında hizmet-öncesinde yönetim alanında bir eğitimden geçmek bir önkoşul değildir. Dolayısıyla, hizmet öncesinde yöneticilik eğitimi almamış okul müdürlerinin, yönetsel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi de eğitim liderliği literatürüne görece katkı sunabilir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın genel amacı okullarında görevli müdürlerin kişilik özellikleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

### ***Kavramsal Çerçeve***

#### ***Büyük Beşli Kişilik Kuramı***

Kişilik, insan davranışlarının önemli bir belirleyicisidir (Digman ve Takemoto Chock, 1981). Kişiliğin, insanların ilişkilerini, iş tercihlerini, kısaca tüm hayatını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Bu sebeple, kişiliği tanımlamak bireyleri tanımak ve onlara rehberlik edebilmek için önemlidir (Karaman, Doğan ve Çoban, 2010). Kişilik üzerine yapılan tartışmaların 2000 yılı aşan bir geçmişi vardır. Örneğin, Aristo bireylerin karakterlerini çeşitli kategorilere ayırarak tanımlamaya çalışmıştır (Judge ve Bono, 2000). Kişiliğin bilimsel olarak incelenme süreci ise 20. yüzyılda yoğunluk kazanmıştır (Daly, Liou, Tran, Cornelissen ve Park, 2014; John ve Srivastava, 1999).

Kişilik sınıflamalarının McDougall'ın (1932) kişiliği akıl, karakter, mizaç, yaratılış ve huy olmak üzere beş faktör adı altında incelediği çalışma ile başladığı söylenebilir. Kişiliği, bir kişiyi diğerinden ayıran davranışlar olarak tanımlayan Allport ve Odbert (1936) ise bireyin kişiliğini tanımlayabilmek için yaklaşık 18.000 terimden oluşan bir analiz yöntemi kullanmıştır. Bu kişilik tanımlaması kullanılan terim sayısının çok fazla olması açısından psikologların işini zorlaştırdığı için Allport ve Odbert daha sonra kişiliği dört boyutta tanımlamıştır. Bu boyutlar; özellikler, durumlar, etkinlikler ve değerlendirmedir. Sonraki çalışmalarda Allport ve Odbert'in ortaya koyduğu terimlerden ve dört boyuttan yola çıkılarak farklı ya da benzer tanımlar ve boyutlar oluşturulmuştur. Bunlardan birinde Cattell (1943) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada akran değerlendirmesi yoluyla elde ettiği verileri kullanarak kişiliği faktör analizi yöntemi ile incelemiştir. Yıllar süren çalışmaların ardından Cattell 1970'te kişiliği 16 boyut ile açıklamıştır (Cattell ve Mead, 2008). Diğer bir çalışmada Fiske (1949) öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi ve psikolojik personel değerlendirmeleri yöntemlerini kullanarak Cattell'in çalışmalarını geliştirmiş ve yine beş faktörlü bir model elde etmiştir. 1950'lerde ise Tupes ve Christal (1961) yaptıkları analizler sonucunda Fiske gibi kişiliğin kabarma (urgency), duygusal denge (emotional stability), uygunluk (agreeableness), güvenilirlik (dependability) ve kültür (culture) gibi beş boyutla tanımlanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Sonraki yıllarda yürütülen çalışmalar Fiske ve Tupes'in beş faktörlü çalışmasını desteklemiştir (Borgatta, 1964; Smith, 1967). Tüm bunlarla birlikte alanyazında büyük beş (big five) olarak anılan ve sıklıkla kullanılan kişilik tanımı ise Norman'a aittir (Barrick ve Mount, 1991; Goldberg, 1981). Norman (1963) kişiliği dışadönüklük, duygusal denge, uyumluluk, sorumluluk ve kültür olmak üzere beş boyut ile tanımlamıştır. Bu tanımın büyük beşli ismi ile anılmasının temel sebebi her bir boyutun oldukça geniş olmasıdır (John ve Srivastava, 1999). Bu boyutlar insanların kendilerini ve başkalarını tanımlamak için kullandıkları doğal dil terimlerinden oluşmuştur (John, Naumann ve Soto, 2008).

1980'lere gelindiğinde ise büyük beşli kişilik kuramını (BBKK) test etmeye elverişli ölçekler geliştirilmeye çalışılmıştır (Block, 1995). Bu yıllarda Norman'ın büyük beşli modelinin en güvenilir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Goldberg, 1981; Digman ve Takemoto Chock, 1981). İzleyen yıllarda BBKK'ya odaklanan çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Costa ve McCrae, 1988; Digman, 1990; Goldberg, 1981; McCrae ve Costa, 1987; McCrae, 1989). Bu çalışmalarda boyutlar konusunda genel olarak fikir birliği sağlansa da bazı konularda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar özellikle Norman'ın sorumluluk ve kültür boyutu ile ilgili olmuştur (Barrick ve Mount, 1991). McCrae ve Costa (1985) kültür boyutunu deneyime açıklık olarak isimlendirmiştir. İzleyen çalışmalarda sıfat analizleri (Goldberg, 1982) ve ölçekler kullanılarak (McCrae ve Costa, 1985) BBKK'ya yönelik kapsamlı bir çerçeve oluşturulmuştur (Costa ve McCrae, 1988). Yıllar süren araştırmalar sonucunda BBKK'nın, kişilik özelliklerini belirlemeye uygun bir model olduğu görüşü kabul görmüştür (Benet Martinez ve John, 1998; Barrick ve Mount, 1991; Borgatta, 1964; Daly vd., 2014; Digman ve Takemoto Chock, 1981;

Digman, 1990; Goldberg, 1981, 1990, 1992; John ve diğerleri, 2008; Somech, 2010; Tupes ve Christal, 1961).

BBKK, dışadönüklük, duygusal denge, uyumluluk, açıklık ve sorumluluk olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Dışadönüklük, sosyal ve fiziksel dünyaya enerjik bir yaklaşımı ifade eder (John ve Srivastava, 1999). Dışadönüklük, sosyal, kendinden emin, aktif, heyecan arayan (Judge ve Bono, 2000; Benet Martinez ve John, 1998) girişken (Barrick ve Mount, 1991) pozitif duyarlılık sahibi (John ve Srivastava, 1999) olmayı temsil eder. Örneğin, dışadönük kişiler bir partide kendisini tanıtır ve yabancılarla iletişime geçer (John vd., 2008). Duygusal denge, duygusal olarak olumsuz olma, kaygılı, sinirli, üzgün, gergin (John ve Srivastava, 1999) karamsar, dengesiz (Judge ve Bono, 2000), bencil (Lazaridou ve Beka, 2015) olma durumudur. Davranış örneği; hayattaki iyi ve kötü şeyleri şikayet etmeden kabul eder (John vd., 2008). Uyumluluk ise özgecilik, mülayimlik, tevazu, güven (Benet Martinez ve John, 1998; John ve Srivastava, 1999), nezaket, hoşgörü sahibi olma (Judge ve Bono, 2000), arkadaş canlısı, anlayışlı, ilgili, işbirlikçi (Lazaridou ve Beka, 2015) olma durumunu ifade eder. Davranış örneği; başkaları hakkında konuşurken o kişilerin iyi yönlerini ön plana çıkarır (John ve diğerleri, 2008). Açıklık, bireyin zihin ve deneyimlerindeki genişlik, derinlik ve karmaşıklığıdır (Benet Martinez ve John, 1998). Estetik duyarlılığa sahip, maharetli (Lazaridou ve Beka, 2015), yaratıcı, hayal gücü ve sezgileri kuvvetli, düşünceli (Judge ve Bono, 2000) kişileri ifade eder. Davranış örneği; belgesel ya da eğitsel yayınlar izler (John vd., 2008). Sorumluluk, amaç ve göreve yönelik davranışların gerçekleştirilmesi için sosyal açıdan kurullarla belirlenmiş dürtü kontrolüdür (Benet Martinez ve John, 1998). Bireylerin ne ölçüde çalışkan, başarı odaklı, dikkatli, azimli (Barrick ve Mount, 1991), güvenilir, titiz, organize, planlı (Marshall, Kiffin Petersen ve Soutar, 2012), özenli, sorumlu, disiplinli, motive ve hırslı olduğunu açıklar (Goldberg, 1992). Davranış örneği; randevularına erken ya da zamanında gider (John vd., 2008).

BBKK, kişiliği tanımlamak için evrensel bir çerçeve oluşturmuştur (McCrae, 1989). Kültürler arası geçerliliği olan ve önemi çalışmalarla ispatlanmış, zaman içerisinde kişilik ile birlikte değişmiş olan BBKK günümüze kadar bilimsel çalışmalarda başarıyla uygulanmıştır (Shedler ve Westen, 2004). Bu kapsamda okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin bu çerçevede incelendiği görülmektedir (Lazaridou ve Beka, 2015; Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014).

#### *Müdürlerin Öz-yeterlik İnançları*

Öz-yeterlik kavramı, bireylerin olası durumların üstesinden gelebilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kendi yargılarıyla ilgilidir. Öz-yeterlik kavramı ilk defa Bandura tarafından 1977 yılında kullanılmıştır. Öz-yeterlik inancı, Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarından biridir. Öz-yeterlik, bireylerin sahip oldukları yetenekleri etkin şekilde kullanabilmeleri için, ilgili alanda ilk önce özgüven duymaları gerektiği üzerinde durmaktadır (Cassidy ve Eachus, 2002; Stajkovic ve Luthans, 1998b). Bandura'nın (1988) geliştirdiği kavram olan öz-yeterlik, kendi kapasitesine olan inancını bir bireyin öğrenme ve davranışlarını gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır. Bandura'ya göre başarı için gerekli becerilere sahip olmanın yanında bu becerilerin etkin ve güvende kullanılması gerekmektedir (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002). Bireylerin, başarı için gereken becerilere sahip olmasına rağmen işin üstesinden gelme konusunda özgüvenleri yoksa işi gerçekleştirememesi olasıdır (Gawith, 1995). Bireyler, öğrenme kapasite ve yeteneklerine ilişkin emin olmayanlara göre, bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduklarında daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Bu durumda bireyler sıkı çalışmakta, zorlayıcı öğrenme deneyimleri aramakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha çok dayanıklılık ve başarı sergilemektedir (Lombardo, 2006; Pajares, 2002; Schunk, 1990; Stajkovic ve Luthans, 1998b; Zimmerman, 2000).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etmesini, kişilerin güçlükler karşısında harcayacakları çabayı ve zor durumlarla karşılaştıklarında nasıl kendilerini toparlayabileceklerini belirlemelerine dair kendilerine duyduğu inançtır. Bireyin bu inancı, yeteneklerine duyduğu inanç ve belirli hedeflere ulaşmak için belirli davranışı organize etmesini sağlar. Bandura'ya göre, öz-yeterliği yüksek olan bireyler kendilerine yüksek hedefler belirlemekte, bu hedefler aldıkları kararları uygulamalarında, onların bilişsel süreçlerini, motivasyonlarını, performanslarını ve başarılarını etkilemektedir (Henson, 2001; Locke ve Latham, 1990).



Bandura (1997), öz-yeterlik inancının insan yaşamında performans deneyimleri, duygusal durum, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna konularında etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre performans deneyimleri başlığı altında bireylerin, belirli bir deneyim elde ettikleri konuların sonuçlarını değerlendirdiği ve bu sonuçlara göre ileride benzer müdahaleler gösterecekleri konusunda bir yeterlik inancına eriştikleri varsayılmaktadır (Bandura, 1997; Koul ve Rubba, 1999; Pajares, 2002). Bunu destekler nitelikte Stajkovic ve Luthans (1998a) öz-yeterlik inancını, performansın en önemli belirleyicisi konumunda değerlendirirken Locke (2003) ise, bu inancı bir motivasyon unsuru olarak görmüştür. Benzer biçimde, kimi araştırmacılar öz-yeterliği performansı belirleyen unsurlarından biri olarak değerlendirmiştir (Kozlowski vd., 2001; Judge, Jackson, Shaw, Scott ve Rich, 2007).

Pajares (2002), insanların istedikleri sonuçları elde edeceklerine inanmadıkları sürece, bir konuda girişimde bulunmadıklarını ve herhangi bir güçlkle karşılaştıklarında ise ısrarcı davranmadıklarını belirtmektedir. Öz-yeterlik inancı zayıf olan kişilerin eylemden kaçtıkları, güçlülükler karşısında kolayca vazgeçtikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip başarısız oldukları gözlemlenmiştir (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998; Pajares, 2002). Bireyler kendi kapasitelerini genel olarak doğru değerlendirmezler. Bireylerin kendi kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları becerilerini en iyi şekilde kullanmalarını engellerken, kapasitelerini olduğundan yüksek algılamaları ise genel olarak performanslarına olumlu yansımaktadır (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Öz-yeterlik inancına sahip bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1996; Sharp, 2002). Bireyin belirli bir hedefe ulaşmak istemesi kişinin öz-yeterlik inancını artırır ve birey kendisine daha zorlayıcı hedefler belirlerken bireyin kazanımları da artar.

Öz-yeterliğin okul yönetimi açısından önemli bir etkisi bulunmaktadır. Okul amaçlarına yönelik planlanan süreçlerin yürütülmesinde bilişsel ve davranışsal açıdan müdürün kendine yönelik algısı önemli bir araç niteliğindedir (McCormick, 2001). Bu kapsamda örgütsel etkililik ile liderin öz-yeterlik inancı arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren önemli araştırma bulguları mevcuttur (Bennis ve Nanus, 1985; Cleveland, 1985). Yine bir başka çalışmada okul müdürünün öz-yeterlik inancı ile olumlu bir öğretim iklimi oluşturmaya dönük davranışları (amaç belirleme, mesleki gelişimi sağlama, öğretim programını yönetme) arasında anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur (Leithwood ve Jantzi, 2008). Okul müdürlerinin öz-yeterliği kendileri ve kendi kapasitelerini okuldaki çıktılardan yola çıkarak değerlendirmelerini sağlamaktadır (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel kurama göre, öz-yeterlik öğretim sürecinde yapacaklarını etkilediği için okul müdürleri ve öğretmenler açısından önemli bir kavramdır (Ashton ve Webb, 1986).

Öz-yeterlik ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok aday öğretmenler (Barut, 2011; Britner ve Pajares, 2006; Brown, 1997; Chacon, 2005; Hampton ve Mason, 2003; White, 2009; Palmer, 2006; Ruble, Usher ve McGrew, 2011) üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Bazı çalışmalarda öz-yeterliğin liderlikle ilişkisi sorgulanmıştır (Paglis ve Green, 2002; Popper, Amit, Gal, Mishkal Sinai ve Lisak, 2004; Semadar, Robins ve Ferris, 2006). Bununla birlikte öz-yeterliğin eğitim sürecindeki etkilerinin sorgulandığı görülmektedir (Colquitt, LePine ve Noe, 2000; Gist, 1986; Gist, Schwoerer ve Rosen, 1989; Pajares ve Cheong, 2003; Parlar, 2009). Stres ve öz-yeterlik ilişkisi de kimi çalışmalarda incelenmiştir (Bandura, 2001; Lu, Siu ve Cooper, 2005; Siu, Spector, Cooper ve Lu, 2005). Öz-yeterliğin yoğun bir biçimde performansla ilişkisinin incelendiği de görülmektedir (Chen vd., 2002; Gist, 1989; Heslin ve Latham, 2004; Prussia, Anderson ve Manz, 1998; Pulakos vd., 2002; Stajkovic ve Luthans, 1998a). Bununla birlikte öz-yeterliğin iş doyumu ile ilişkisi de birçok çalışmada incelenmiştir (Baggerly ve Osborn, 2006; Siu vd., 2005). Okul müdürlerinin öz-yeterliğinin inisiyatif alma durumları ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Akın, 2012). Personel güçlendirmenin öz-yeterlikle olan ilişkisi de araştırılmıştır (Bandura, 1988; Cherniss, 1997). Alan yazın taramalarında okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile yönetsel konulardaki öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi sorgulayan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan birinde Çalık, Çoban ve Özdemir (2019), okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz-yeterlik becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Tschannen Moran ve Gareis (2004), okul müdürünün öz-yeterliğinin okul çevresini, öğretmenlerin performansını ve öğrenci başarısını etkileyebileceğini belirtmektedir. Öz-yeterlik düzeyi

yüksek yöneticilerin zor eylemleri gerçekleştirme ihtimali ve bunun için harcayacağı çaba da yüksektir (Speier ve Frese, 1997). Bu bağlamda, okul yöneticisinin var olan potansiyelini davranışa dönüştürmesinde öz-yeterlik düzeyinin önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, göreve yeni başlamış okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile yönetsel öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi eğitim liderliği literatürüne görece katkı sunabilir.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin algularına göre kişilik özellikleri ile yönetsel öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin algularına göre kişilik özellikleri ve yönetsel öz-yeterlik inançları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Okul müdürlerinin algularına göre kişilik özellikleri ile yönetsel öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreni, Ankara il sınırları içerisinde yer alan 24 ilçedeki okul öncesi, ilkököl, ortaokul, lise ve yetişkin eğitimi kurumlarında görev yapan 1031 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayarak evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, veri toplama sürecinde 959 okul müdürüne ulaşılmıştır. Uygulama sonucunda ölçeklerden 643'ünün (%62) analize uygun olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin 70'i (%11) kadın, 573'ü (%89) erkektir. Eğitim kademesi açısından bakıldığında ise okul müdürlerinin 34'ü (%5) okul öncesi, 212'si (%33) ilkököl, 171'i (%27) ortaokul, 44'ü (%7) hem ilkököl hem de ortaokul, 138'i (%22) lise ve 44'ü (%7) diğer eğitim kurumlarında görevlidir. Diğer taraftan, okul müdürlerinin mesleki kıdemleri incelendiğinde 9'u (%1) 1-9 yıl, 216'sı (%34) 10-19 yıl ve 264'ü (%41) 20-29 yıl arasında iken 154'ü (%24) 30 ve üzerinde bir deneyime sahip olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna bakıldığında ise 44'ü (%7) önlisans, 386'sı (%60) lisans, 204'ü (%32) yüksek lisans ve 9'u (%1) doktora derecesindedir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Büyük Beş Envanteri (BBE)**

Benet Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen BBE, Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve sonraki araştırmalarda (Basım, Çetin ve Tabak, 2009; Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005; Ülke, 2006) geçerlik ve güvenilirliği tekrarlanarak kullanılmıştır. BBE'nin, beşli Likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş toplam 44 maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin 8 maddeden oluşan duygusal denge (örnek madde: Kendimi bunalmımlı, melankolik biri olarak görüyorum); 8 maddeden oluşan dışadönüklük, (örnek madde: Kendimi sosyal, girişken biri olarak görüyorum); 9 maddeden oluşan uyumluluk (örnek madde: Kendimi sosyal, affedici bir yapıya sahip biri olarak görüyorum); 9 maddeden oluşan sorumluluk (örnek madde: Kendimi işini tam yapan bir yapıya sahip biri olarak görüyorum) ve 10 maddeden oluşan açıklık (örnek madde: Kendimi keşfeden, icat eden bir yapıya sahip biri olarak görüyorum) olmak üzere beş alt boyutu vardır. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri "Hiç Katılmıyorum = 1" ve "Tamamen Katılıyorum = 5" biçiminde ifade edilmiştir. BBE'nin her bir faktöründen alınan yüksek puanlar, o boyuttaki kişilik özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

BBE'nin kuramsal yapısına ilişkin kurulan modelin uygunluğunu belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen uyum indeks sonuçlarına göre; CFI = .90 olarak bulunmuştur. Bartholomew, Steele, Moustaki ve Galbraith (2008) belirttiği gibi CFI değerinin 1'e yakın olması model veri uyumunun iyi olduğunu bir göstergesidir. Bununla birlikte uyum istatistiklerinden ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer ( $\chi^2/sd$ ) 3.2 olarak hesaplanmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk'e (2018) göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5 değerinin altında olması orta düzeyde uyuma işaret etmektedir. DFA sonucunda elde edilen diğer bir sonuç ise RMSEA = .06 değeridir. Kline (2016) .05 ile .08 arasındaki değerler için yeterli model uyumu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca GFI= .80 değeri, kabul edilebilir değer aralığında bulunmuştur. Bunun

sebebi; GFI değerinin örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olmasıdır (Çokluk vd., 2018). BBE'den elde edilen DFA sonuçları, beş faktörlü modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Başka bir anlatımla, ölçeğin beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Bu çalışmada BBE'nin alt faktörleri için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla duygusal denge için .67, dışadönüklük için .60, uyumluluk için .58, sorumluluk için .69 ve açıklık için .73 olarak bulunmuştur. Ebel ve Frisbie (1991) bir gruba ait bireyler hakkında karar verilirken, .65 değerinin minimum olarak kabul edilebilir olacağını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre BBE'nin alt boyutlarının güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

#### *Okul Müdürlerinin Öz-yeterlik Ölçeği (OMÖÖ)*

Okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen Moran ve Garies (2004) tarafından geliştirilen bu ölçek Özer (2013) tarafından Türkiye'ye uyarlanmıştır. OMÖÖ'nün Türkçe formu beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış olup 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 4 maddeden oluşan öğretimsel liderliğe ilişkin öz-yeterlik (örnek madde: Öğretmenlerinizi motive edebilme), 4 maddeden oluşan etik liderliğe ilişkin öz-yeterlik (örnek madde: Okulunuzda toplumda kabul gören değerleri yansıtabilme) ve 6 maddeden oluşan yönetime ilişkin öz-yeterlik (Örnek madde: Günlük iş programınızı zamanında yetiştirebilme) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. OMÖÖ'nün maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri "Hiçbir Zaman = 1" ve "Her Zaman = 5" biçiminde ifade edilmiştir. OMÖÖ'nün her bir faktöründen alınan yüksek puanlar, o boyuttaki öz-yeterliğin yüksek olduğunu göstermektedir. OMÖÖ'nün beş faktörlü yapısının doğrulanması için nihai verilerle yapılan DFA sonuçları üç faktörlü modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\chi^2/sd = 2.8$ ; RMSEA = .05; CFI = .98; GFI = .96). Bu çalışmada ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı, ölçeğin bütünü için .74, yönetime ilişkin öz-yeterlik boyutu için .74, öğretimsel liderliğe ilişkin öz-yeterlik boyutu için .75 ve etik liderliğe ilişkin öz-yeterlik boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre OMÖÖ'nün bu araştırma için geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

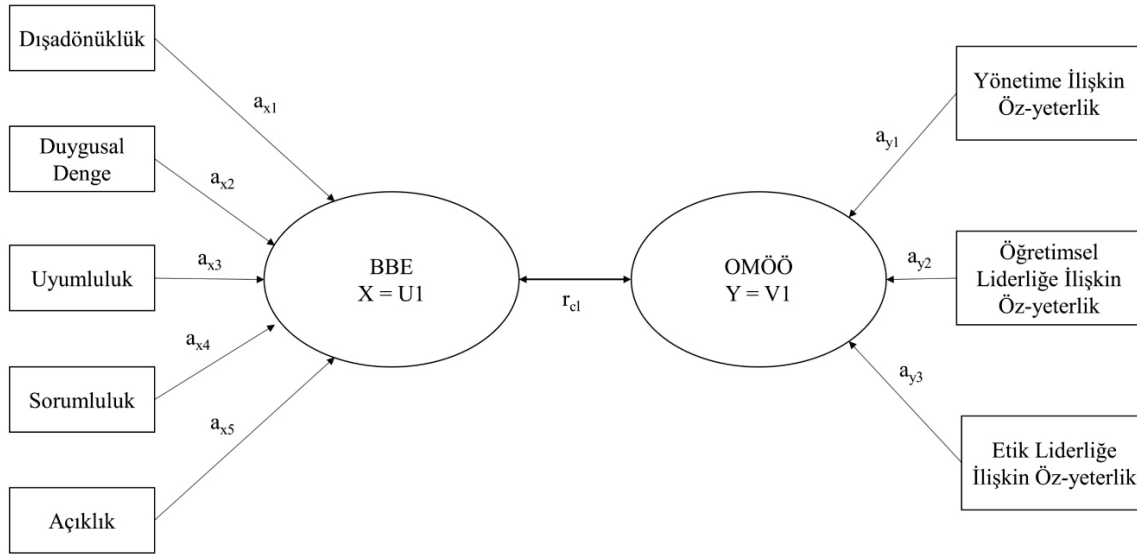
#### *İşlemler*

13 Haziran 2014 tarihi itibarıyla görev süreleri sona eren okul müdürlerinin yerine yeni okul müdürlerinin atanması sonucunda bu okul müdürlerinin yönetim becerilerinin güçlendirilmesi ihtiyacı gündeme gelmiştir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından, eğitim kurumlarına ilk defa ya da yeniden görevlendirilen okul müdürlerine yönetim alanındaki mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla 05 Ocak-27 Mart 2015 tarihleri arasında "Eğitim Yönetimi Kursu" düzenlenmiştir. Toplam 90 saatlik eğitim şeklinde planlanan kurs 17 ilçe merkezinde yürütülmüştür. Veri toplama araçları söz konusu kurslara katılan okul müdürlerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllü gerçekleşmiştir. Veri toplama araçları katılımcılara dinlenme saatlerinde uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür. Araştırma Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Ar-Ge biriminin desteği ile gerçekleştirilmiştir.

#### *Veri Analizi*

Verilerin analizi betimsel istatistikler ve kanonik korelasyon ile gerçekleştirilmiştir. Kanonik korelasyon analizi iki tane çok boyutlu değişken seti arasındaki doğrusal ilişkileri belirlemede kullanılabilen bir tekniktir. Bu tekniğin amacı, iki veri seti arasındaki ilişkiyi en üst seviyeye çıkarmaktır (Anderson, 2003; Hardle ve Simar, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2007). Başka bir anlatımla,  $V_i$  ve  $W_i$  değişkenleri arasındaki korelasyonları maksimum yaparak her yeni değişken seti birbirinden bağımsız olacak şekilde  $X$  ve  $Y$  değişkenlerinin doğrusal bir fonksiyonu olan değişken setlerinin tanımlanması olarak ifade edilebilir (Kalaycı, 2014). Bu tanım, çoklu regresyona benzese de, iki yöntem arasında bazı önemli farklılıklar vardır. Özellikle, çoklu regresyon analizinde tek bir yordayıcı değişken ile bir dizi tahmin değişkeni arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu nedenle, çoklu regresyon analizi, gerçek birçok değişkenli teknik değildir (Marcoulides ve Hershberger, 1997). Kanonik korelasyon analizinin istatistiksel sonuçları, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal kombinasyon olduğunda manidar olmaktadır (Stangor, 2011). Kanonik korelasyon analizini gerçek hayattaki araştırma durumlarında kullanmak, analiz sayısını azaltarak Tip I hata oranlarını azaltır ve sonuçların güvenilirliğini artırır (Shavelson, 1988; Thompson, 1991, aktaran Capraro ve Capraro, 2001). Mevcut çalışmada en az iki gözlenen değişkenle tanımlanmış iki gizil değişkenin incelenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, birden fazla bağımlı değişken olması ve tüm değişkenlerin aynı anda analize dahil edilmesi

gereğesiyle kanonik korelasyon analizine başvurulmuştur. Bu analizinin istatistiksel sonuçları, bağımlı ve bağımsız değişken arasında doğrusal kombinasyon varsa analiz sonuçları da manidar şekilde ilişkili olmaktadır (Stangor, 2011). Bu çalışmada kanonik korelasyon analizi kullanılarak OMÖÖ'nün yönetime ilişkin öz-yeterlik, öğretimsel liderliğe ilişkin öz-yeterlik ve etik liderliğe ilişkin öz-yeterlik boyutları ile BBE'nin dışadönüklük, duygusal denge, uyumluluk, sorumluluk ve açıklık boyutları arasındaki ilişkilerin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan değişken setlerinden birinde 5, diğerinde 3 değişken bulunması nedeniyle oluşturulan maksimum kanonik değişken çifti sayısı 3'tür. Buna göre, araştırma kapsamında ele alınan kanonik korelasyon analizine ilişkin analitik yaklaşım Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Kanonik Korelasyona Ait Analitik Yaklaşım

Şekil 1'e göre,  $a_{x1}, a_{x2}...$  X değişkeni için kanonik yükleri,  $a_{y1}, a_{y2}...$  Y değişkeni için kanonik yükleri,  $r_{c1}$  kanonik değişkenler arasındaki korelasyonu ifade etmektedir.

Kanonik korelasyon analizinin yapılabilmesi için veri setinin bazı varsayımları sağlaması gerekmektedir. Kanonik korelasyon analizi sonuçları doğrusallık, çoklu normal dağılım ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımları açısından değerlendirilmesi gerekmektedir (Kalaycı, 2014). OMÖÖ ve BBE'ye ait değişken setleri arasında çoklu bağlantılık sorunu ilk olarak değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları esas alınarak incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, değişken setleri arasındaki en yüksek ilişkinin, yönetime ilişkin öz-yeterlik ve öğretimsel liderliğe ilişkin öz-yeterlik boyutları arasında olduğu görülmektedir ( $r = .55; p < .05$ ). En düşük ilişki gösteren değişken setleri ise uyumluluk ile etik liderliğe ilişkin öz-yeterlik boyutu arasında olduğu saptanmıştır ( $r = .02; p < .05$ ). Büyüköztürk'e göre (2009) bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olduğu söylenebilmesi için değişkenlerin birbiriyle olan korelasyon değerinin en az .80 olması gerektiği düşünüldüğünde, bu değerler için değişken setleri arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı görülmektedir. Bunun yanında, çoklu bağlantı sorununun olup olmadığını anlamak üzere tolerans ve VIF değerlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, tolerans değerlerinin .53 ile .95 ve VIF değerlerinin 1.05 ile 1.88 arasında olduğu görülmüştür. Belirtilen tolerans değerlerinin .20'den yüksek ve VIF değerlerinin 10'dan düşük olması değişkenler arasında bağlantı sorununun olmadığını göstermiştir (Büyüköztürk, 2009). Data setinin normal dağılım gösterip göstermediği ise basıklık ve çarpıklık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları iki değişkene ait çarpıklık katsayılarının .31 ile .98 arasında; basıklık katsayı değerlerinin ise .09 ile .99 arasında olduğunu göstermiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları kabul edilebilir aralıkta (-1, +1) olduğu için veri setinin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2009). BBE ve OMÖÖ'ye ait doğrusallık varsayımını test etmek amacıyla ise değişken setleri arasında saçılma diyagramı matrisleri oluşturulmuş ve dağılımların elipse yakın bir şekilde saçıldığı görülmüştür. Sonuç olarak veri analizinde kanonik korelasyonun yapılması için gerekli varsayımların karşılandığı gözlenmiştir.



## Bulgular

BBE ve OMÖÖ'nün alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayı değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Okul Müdürlerinin Çalışmanın Değişkenlerine Ait Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Korelasyon Katsayıları ( $n = 643$ )

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Dışadönüklük	3,62	.39	1							
2. Duygusal Denge	3,44	.34	.26*	1						
3. Uyumluluk	3,11	.39	.24*	.18*	1					
4. Sorumluluk	3,64	.43	.44*	.28*	.18*	1				
5. Açıklık	3,29	.34	.39*	.26*	.41*	.45*	1			
6. Yönetime İlişkin Öz-yeterlik	4,24	.43	.13*	.09*	.00*	.18	.05*	1		
7. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öz-yeterlik	4,24	.51	.20*	.06*	.02*	.03*	.15*	.55*	1	
8. Etik Liderliğe İlişkin Öz-yeterlik	4,25	.83	.13*	.07*	.02*	.17*	.09*	.37*	.48*	1

\*  $p < .05$

Tablo 1'den de izlenebileceği gibi okul müdürlerinin yönetsel öz-yeterlik algıları görece yüksektir. Bununla birlikte katılımcıların BBE'nin beş alt boyutunda da puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Okul müdürleri BBE'nin boyutları arasında en yüksek puanı sorumluluk ( $\bar{X} = 3.64$ ;  $S = .43$ ) alt boyutunda almıştır. Tablo 1'den izlenebileceği gibi BBE ile OMÖÖ'nün alt boyutları arasındaki en yüksek Pearson korelasyon katsayısı dışadönüklük ile öğretimsel liderliğe ilişkin öz-yeterlik arasında hesaplanmıştır ( $r = .20$ ;  $p < .05$ ). Bununla birlikte yönetime ilişkin öz-yeterlik ile uyumluluk arasında ilişki yoktur ( $r = .00$ ;  $p < .05$ ). Genel olarak bakıldığında ise BBE ile OMÖÖ'nün boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı ilişki görülmektedir.

### Kanonik Korelasyon Sonuçları

Kanonik korelasyon analizi sonucunda üç kanonik değişken çifti ve kanonik korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Daha sonra kanonik modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiş ve çok değişkenli anlamlılık testi olarak Wilks'in Lambda istatistiği uygulanmıştır. Buna göre, kanonik korelasyon katsayıları, özdeğer, Wilks' Lambda, F değerleri ile serbestlik derecesi ve anlamlılık düzeyi Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Kanonik Değişkenlere Ait Korelasyon Katsayıları, Wilks' Lambda ve Anlamlılık Testleri

Kökler	$r_c$	$r_c^2$	Özdeğer	Wilks' Lambda	F	sd	p
1	.315	.099	.110	.892	4.962	15	.000
2	.088	.008	.008	.990	.831	8	.576
3	.052	.003	.003	.997	.577	3	.630

Tablo 2'ye göre, Wilks'in lambda değerleri kullanılarak F değerleri incelendiğinde birinci kanonik değişken çifti arasında hesaplanan modelin anlamlı olduğu ( $Wilk's \lambda = 0.892$ ,  $F(15) = 4.962$ ,  $p < .05$ ), ikinci kanonik değişken çifti ( $Wilk's \lambda = 0.990$ ,  $F(8) = .831$ ,  $p > .05$ ) ve üçüncü kanonik değişken çiftinin ( $Wilk's \lambda = 0.997$ ,  $F(3) = .577$ ,  $p > .05$ ) ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre kanonik korelasyon analizinde yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olan kanonik fonksiyonların yorumlanması gerekmektedir. Bu nedenle birinci kanonik değişken çifti incelenmiş olup bu korelasyon kümesinin .315 değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu değer karesi bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında açıklanan ortak varyansı belirtmektedir. Bu kapsamda, birinci kanonik korelasyon kümesinin %9.9'lük bir varyansı paylaştığı saptanmıştır.

Diğer taraftan her bir sette yer alan değişkenlerin kanonik değişkenleriyle olan ilişkisi için standartlaştırılmış kanonik katsayıları incelenmiştir. Standardize edilmiş katsayılar, orijinal değişkende meydana gelen 1 standart sapmalı artışa karşılık, kanonik değişkende standart sapma cinsinden meydana gelen değişim miktarını gösteren katsayılardır. Diğer bir ifade ile bu katsayılar, bir setteki kanonik değişkenin oluşmasında, o sette yer alan orijinal değişkenlerin etki miktarlarını (katkılarını) gösteren katsayılardır (Sharma, 1996). Buna göre, birinci setteki değişkenlere ait standartlaştırılmış korelasyon katsayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Birinci ve İkinci Setteki Değişkenlere Ait Standartlaştırılmış Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri

Değişken	$r_{c1}$	
	Korelasyon Katsayısı	Yük değeri
<i>Birinci set (BBE)</i>		
Dışadönüklük	-.327	-.656
Duygusal Denge	.049	-.246
Uyumluluk	.213	-.036
Sorumluluk	-.812	-.942
Açıklık	-.085	-.483
Açıklanan Varyans (%)	%32	
<i>İkinci set (OMÖÖ)</i>		
Yönetime İlişkin Öz-yeterlik	-.068	-.610
Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öz-yeterlik	-.869	-.986
Etik Liderliğe İlişkin Öz-yeterlik	-.167	-.610
Açıklanan Varyans (%)	%57	

Tablo 3'e göre, standardize edilmiş katsayılardan elde edilen U<sub>1</sub> kanonik değişkenine ait denklem eşitlik 1'deki gibi formüle edilebilir.

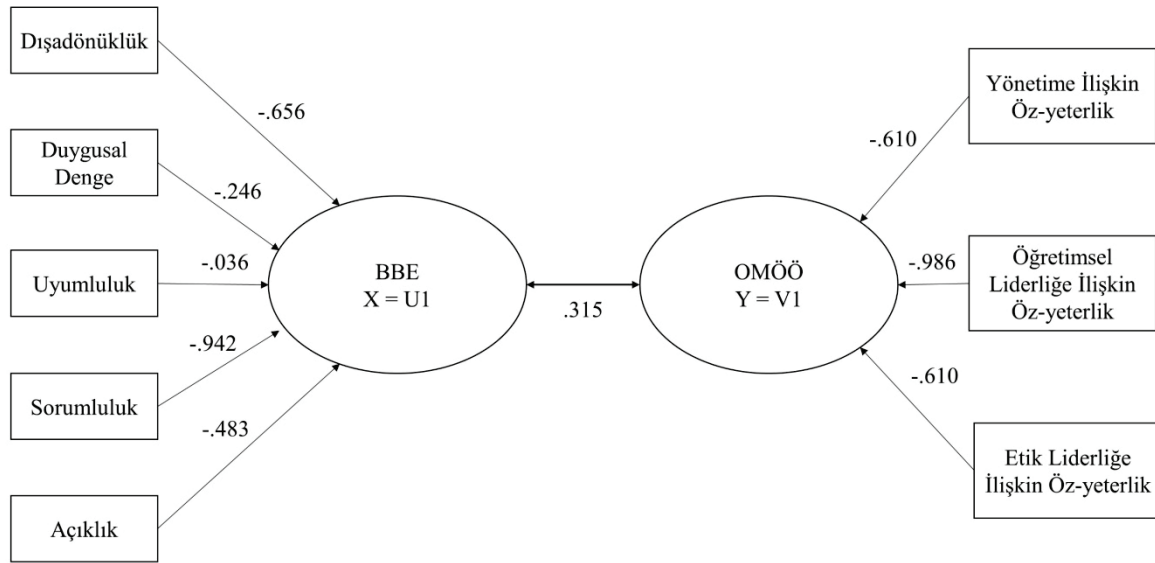
$$U_1 = -.327 * \text{Dışadönüklük} + .049 * \text{Duygusal Denge} + .213 * \text{Uyumluluk} - .812 * \text{Sorumluluk} - .085 * \text{Açıklılık} \quad (1)$$

Bu formüllere göre U<sub>1</sub> kanonik değişkeninin oluşmasında en yüksek katkıyı gösteren değişken sorumluluk (.812) değişkeni olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük düzeyde kalan değişken ise duygusal denge (.049) olmuştur. Bununla birlikte, ikinci setteki değişkenlere ait standartlaştırılmış korelasyon katsayıları incelendiğinde, kanonik değişkene en yüksek düzeyde katkı sunan değişkenin öğretimsel liderliğe ilişkin öz-yeterlik (-.869) olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük düzeyde kalan değişken ise yönetime ilişkin öz-yeterlik (-.068) olmuştur. İkinci kanonik değişkene ilişkin oluşturulan denklem eşitlik 2'deki gibi formüle edilebilir.

$$V_1 = -.068 * \text{Yönetime İlişkin Öz-yeterlik} - .869 * \text{Öğretimsel Liderliğe İlişkin Öz-yeterlik} - .167 * \text{Etik Liderliğe İlişkin Öz-yeterlik} \quad (2)$$

Kanonik korelasyon analizinde her bir sete ilişkin kanonik yükler, değişkenlerin açıkladığı varyansı ifade etmektedir. Bu değer, ilgili setteki değişkene ait kanonik yüklerin karelerinin ortalamasını göstermektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, söz konusu değerlerin .30'dan büyük olması değişkenin ilgili setin bir parçası olduğunu belirtmektedir. Buna göre, kanonik yük değerleri açısından dışadönüklük (-.656), sorumluluk (-.942) ve açıklık (-.483) değişkenleri birinci setin bir parçası olarak değerlendirilebilir. İkinci setteki değişkenlere ait kanonik yük değerleri açısından yönetime ilişkin öz-yeterlik (-.610), öğretimsel liderliğe ilişkin öz-yeterlik (-.986) ve etik liderliğe ilişkin öz-yeterlik (-.610) değişkenleri ikinci setin bir parçası olarak değerlendirilebilir.

Kanonik değişken arasındaki kanonik yükler ve kanonik değişkenler arasındaki korelasyonlar Şekil 2'de ayrıca özetlenmiştir.



Şekil 2. BBE ile OMÖÖ Arasındaki Birinci Kanonik Çiftine Ait Yapısal Katsayılar ve Korelasyon Değeri

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin kişilik özellikleri ile yönetsel öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde görev yapan 643 okul müdürü katılmıştır. Bulgular okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının görece yüksek olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu bulgu, benzer araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Smith ve diğerlerinin (2006) çalışmasında da okul müdürlerinin yönetsel öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Okul müdürlerinin yönetsel öz-yeterlik algılarının yüksek olmasının muhtemel bir nedeni, başarıma ihtiyaçlarının yüksek olması olabilir. Başarıma ihtiyacı yüksek bireyler zor hedefleri başarmayı ve bu amaç doğrultusunda önüne çıkan engelleri ortadan kaldırmak isterler. Ayrıca bu bireyler kendilerine yüksek standartlar koyarak bu standartları başarmak isterler (Hall ve Lindzey, 1985). Okul müdürlerinin baş etmek zorunda oldukları birçok problem bulunmaktadır. Söz konusu problemler arasında öğretmen, öğrenci, okul iklimi ve okulun fiziki çevresi ile ilgili sorunlar başta gelmektedir (Demirtaş vd., 2007). Tüm bu sorunlarla baş edebilmek ve okulu eğitimsel hedeflere ulaştırmak için okul müdürlerinin kimi yönetsel becerilere sahip olması gerekmektedir (Katz, 1974). Bunun yanı sıra müdürlerin yönetsel öz-yeterlik algılarının yüksek olmasının olası bir diğer nedeni de daha önceki mesleki deneyimleri olabilir (Ziegler, 2005). Diğer yandan okul müdürlerinin geçmiş hikâyelerinin başarılar içermesi de onların öz-yeterlik algılarını yükseltmiş olabilir (Crain, 2000).

Araştırmada okul müdürlerinin BBE'den en yüksek puan ortalamasını *sorumluluk* ile *dışadönüklük* boyutlarından aldıkları gözlenmiştir. Bu bulgu okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiş olan önceki araştırma bulguları ile uyumludur (Lazaridou ve Beka, 2015; Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014). Sözü edilen çalışmalarda da okul yöneticilerinin sorumluluk ve dışadönüklük puanlarının görece yüksek olduğu belirlenmiştir. Liderlik araştırmalarının ilk yıllarından itibaren dışadönüklüğün bir lider özelliği olduğu ifade edilmektedir (Stogdill, 1974; Yukl, 2010). Dışadönüklük McClelland'ın *Başarı-Motivasyon Kuramı* ile açıklanabilir. Dışadönük bireyler, diğer insanlarla daha fazla ilişki içerisinde olmak istemektedir. Bu kişiler bir grubun üyesi olmayı arzular ve diğer kişilerin kendisi hakkında olumlu bir algıya sahip olmalarını önemserler. Dışadönük kişiler ayrıca diğerleri ile rekabet etmek yerine onlarla işbirliği yapmayı tercih ederler (Kreitner ve Kinicki, 2004). Miner'a (1992) göre etkili yönetsel performansın gerçekleşmesi büyük oranda yöneticilerin yüksek düzeyde ilişki kurma ihtiyacı ile açıklanabilir. Bu kapsamda, okul müdürlerinin dışadönüklük puanlarının yüksek olması bir ölçüde McClelland'ın motivasyon kuramı ile uyumludur. Bir diğer ifade ile okul müdürlerinin dışadönüklük puanlarının yüksek olması onların ilişki kurma ihtiyaçlarının da yüksek olduğunun bir işareti olabilir. Araştırmada ayrıca müdürlerin sorumluluk puanları da görece yüksek çıkmıştır. Sorumluluk puanı

yüksek olan müdürlerin kontrollü ve disiplin sahibi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okul müdürleri plan doğrultusunda davranış sergileyen, kararlı bir kişilik yapısına sahiptir (Burger, 2006).

Araştırmada okul müdürlerinin BBE'nin *uyumluluk* boyutundan görece düşük puan aldıkları gözlenmiştir. Uyumluluk puanı düşük olanlar kuşkucu insanlardır (Burger, 2006). Bu özelliğe sahip okul müdürlerinin okulun insan kaynağına kuşku ile yaklaşması ve onlara yönelik güven duygularının düşük olması beklenebilir. Bu durum Türk kültürünün belirsizliğe tahammülünün düşük olması ile açıklanabilir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Okul müdürlerinin okulun insan kaynağının işe alım sürecinde herhangi bir etkisi olmaması sebebiyle, müdürler hemen hemen hiç tanımadıkları personelle çalışmak durumundadır. Bu durum, müdürler için bir belirsizliğe yol açabilmektedir. Müdürler arasında belirsizliğe tahammülün düşük olması ise, uyumluluk puanlarının düşük olmasının olası bir nedeni olabilir.

Araştırmada kişilik özellikleri ile öz-yeterlik arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Bulgular her iki değişkene ait boyutlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kanonik korelasyon analizi, okul müdürlerinin BBE'ye ait beş alt boyutun, OMÖÖ'nün yaklaşık %9.9'unu açıkladığını ortaya koymuştur. Bu bulgu önceki araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Hamzadayı ve Büyükkiz'in (2015) araştırmasında da kişiliğin öz-yeterliğin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre BBE'nin her bir boyutu okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Yine kanonik korelasyon analizi sonuçları okul müdürlerinin yönetsel öz-yeterliklerinin gerçekleşmesine en büyük katkıyı BBE'nin *sorumluluk* boyutunun yaptığını göstermiştir. Okullarda müdürlerin görev ve sorumluluk alanları oldukça fazladır. Okul örgütünün oldukça geniş spektrumlu bir görev alanı vardır. Bu denli karmaşık bir sistemi amaca göre yaşatabilmek için, yönetici adaylarının sorumluluk yönlerinin güçlü olması gerekir. Sorumluluk gerektiren işleri gerçekleştirebilmek için de müdürlerin kendilerini bu işleri yapabilecek yetkinlikte hissetmeleri beklenir. Dolayısıyla mevcut araştırma, bu argümana kanıt sunmuştur.

Önceki araştırmalar kişiliğin boyutlarının öz-yeterlik inancının önemli birer nedeni olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Kramer ve Winter (2008) yürütmüş oldukları çalışma sonucunda dışadönük bireysel özellik ile öz-yeterlik inancı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla mevcut araştırmada dışadönüklük ve öz-yeterlik inancı arasında saptanmış olan ilişki Kramer ve Winter'in araştırma sonuçları ile paraleldir. Diğer yandan öz-yeterlik inancının, kişiliğin duygusal denge boyutu ile de ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Judge, Bono ve Locke, 2000). Literatürde gözlenen bu sonuç da yine mevcut araştırmada elde edilmiş olan bulgu ile uyumludur. Benzer şekilde mevcut çalışmada yönetsel öz-yeterlik algısının kişiliğin sorumluluk alt boyutu ile anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Nitekim bu bulgu Judge ve diğerlerinin (2007) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma bulguları ile öz-yeterlik ve kişilik arasındaki ilişkilere odaklanan önceki çalışmalar arasında büyük oranda benzerlik olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öz-yeterlik alguları yüksektir. Okul müdürleri ayrıca dışadönük ve sorumluluk duyguları yüksek bireylerdir. Okul müdürlerinin yönetsel öz-yeterlik inançları ile kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmaktadır. Ayrıca sorumluluk yönü güçlü müdürlerin yönetsel öz-yeterlik inançları da güçlüdür. Bu araştırma sadece Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla Türkiye genelini kapsayan ilave çalışmalara ihtiyaç vardır. İleride gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülke karşılaştırmaları yapan ilave çalışmalar yapılabilir. Okul müdürlerinin kişilik özellikleri, liderlik, motivasyon, örgütsel bağlılık ve benzeri değişkenlerle birlikte incelenmesi literatüre katkı sunabilir. Uygulamada ise okul müdürü seçimlerinde adayların kişilik yapıları değerlendirilebilir.



## Kaynakça

- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlikleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Allport, G. W. ve Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A Psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(1), i-171.
- Anderson, T. W. (2003). *An introduction to multivariate statistical analysis* (3. bs.). New York: Wiley-Interscience.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Baggerly, J. ve Osborn, D. (2006). School counselor's satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1988). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. J. P. Dauwalder, M. Perrez ve V. Hobi (Ed.), *Annual series of European research in behavior therapy* içinde (Cilt 2, s. 27-59). Lisse, Netherlands: Swets ve Zeitlinger.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. J. Bryant ve D. Zillman (Ed.), *Media effects: Advances in theory and research* içinde (2. bs., s. 121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barrick, M. R. ve Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Bartholomew, D. J., Steele, F., Moustaki, I. ve Galbraith, J. I. (2008). *Analysis of multivariate social science data*. CRC Press, Taylor and Francis Group.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Benet Martinez, V. B. ve John, O. P. (1998). Los cinco grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
- Bennis, W. ve Nanus, B. (1985). *Leadership: The strategies for taking charge*. New York, NY: Harper & Row.
- Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117(2), 187-215.
- Bono, J. E. ve Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 901-910.
- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science*, 9, 8-17.
- Britner, S. L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <http://www.weizmann.ac.il/weizsites/blonder/files/2011/02/pajares.pdf> adresinden erişildi.
- Brown, S. M. (1997). *Leadership practises, job satisfaction and leadership activities of trained reating recovery teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Bridgeport, Department of Educational Management, Bridgeport.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Bush, T. ve Bell, L. (2002). *Principles and practice of educational management*. California: SAGE Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. ve Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96.
- Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2001). Commonality analysis: Understanding variance contributions to overall canonical correlation effects of attitude toward mathematics on geometry achievement. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 27(2), 16-23.
- Cassidy, S. ve Eachus, P. (2002). Developing the computer self-efficacy (CSE) scale: Investigating the relationship between CSE, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 133-153.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(4), 476-506.
- Cattell, H. E. ve Mead, A. D. (2008). The sixteen personality factor questionnaire (16PF). G. Boyle, G. Matthews ve D. H. Saklofske (Ed.), *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment* içinde (Cilt 2, s. 135-178). Los Angeles, CA: Sage.
- Chacon, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Chen, G., Bliese, P. D., Payne, S. C., Zaccaro, S. J., Simsarian Webber, S., Mathieu, J. E. ve Born, D. H. (2002). Simultaneous examination of the antecedents and consequences of efficacy beliefs at multiple levels of analysis. *Human Performance*, 15(4), 381-409.
- Cherniss, C. (1997). Teacher empowerment, consultation, and the creation of new programs in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(2), 135-152.
- Cleveland, H. (1985). *The knowledge executive: Leadership in an information society*. New York: Truman Talley Books.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. ve Noe, R. A. (2000). Towards an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Costa Jr, P. T. ve McCrae, R. R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality & Social Psychology*, 55(2), 258-265.
- Crain, W. (2000). *Theories of development: Concepts and applications* (4. bs.). London: Prentice-Hall.
- Çalık, T., Çoban, Ö. ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Daly, A. J., Liou, Y. H., Tran, N. A., Cornelissen, F. ve Park, V. (2014). The rise of neurotics: Social networks, leadership, and efficacy in district reform. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 233-278.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(3), 421-455.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye'de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitim bilimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 17-27.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440.

- Digman, J. M. ve Takemoto Chock, N. K. (1981). Factors in the natural language of personality: Reanalysis and comparison of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16(2), 149-170.
- Duncan, D. (2002). *Leadership lessons from Nottingham*. Frank Farrel I Award Recipient. Nottingham: Ferncourt Public School.
- Eaton, M. J. ve Dembo, M. H. (1996). Differences in the motivational beliefs of Asian American and non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 433-440.
- Ebel, R. L. ve Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement* (5. bs.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 44(3), 329-344.
- Gawith, G. (1995). A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Slooty. [http://www.theschoolquarterly.com/info\\_lit\\_archive/learning\\_thinking/95\\_g\\_g\\_aslasewbs.htm](http://www.theschoolquarterly.com/info_lit_archive/learning_thinking/95_g_g_aslasewbs.htm) adresinden erişildi.
- Gist, M. E. (1986). The effects of self-efficacy training on training task performance. *Academy of Management Proceedings*, 1(1), 250-254.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42(4), 787-805.
- Gist, M. E., Schwoerer, C. E. ve Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 884-891.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexions. L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* içinde (Cilt 2, s. 141-165). Beverly Hills, CA: Erlbaum.
- Goldberg, L. R. (1982). From ace to zombie: Some explorations in the language of personality. C. D. Spielberger ve J. N. Butcher (Ed.), *Advances in Personality Assessment* içinde (Cilt 1, s. 203-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. ve Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(1), 53-63.
- Hall, C. S. ve Lindzey, G. (1985). *Introduction to theories of personality*. New York: John Wiley & Sons.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hampton, N. Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Hamzadayı, E. ve Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- Hardle, L. ve Simar, L. (2003). *Applied multivariate statistical analysis* (3. bs.). New York: Springer.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Annual Meeting of the Educational Research Exchange etkinliğinde sunulmuş bildiri, Texas A & M University, Texas.

- Heslin, P. A. ve Latham, G. P. (2004). The effect of upward feedback on managerial behavior. *Applied Psychology: An International Review*, 53(1), 23-37.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations*. New York: McGraw Hill.
- John, O. P. ve Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. L. Pervin ve O. P. John (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* içinde (2. bs., s. 102-138). New York: Guilford.
- John, O. P., Naumann, L. P. ve Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. O. P. John, R. W. Robins ve L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* içinde (s. 114-158). New York: Guilford Press.
- Judge, T. A. ve Bono, J. E. (2000). Five factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751-765.
- Judge, T. A., Bono, J. E. ve Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237-249.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A. ve Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107-127.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karaman, N. G., Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2010). A study to adapt the big five inventory to Turkish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2357-2359.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, (September/October), 90-102.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. bs.). New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Koul, R. ve Rubba, P. (1999). An analysis of the reliability and validity of personal Internet teaching efficacy beliefs scale. *Electronic Journal of Science Education*. <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/koulrubba.html> adresinden erişildi.
- Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M. ve Nason, E. H. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 85(1), 1-31.
- Kramer, N. C. ve Winter, S. (2008). Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of Media Psychology*, 20(3), 106-116.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (2004). *Organizational behavior* (6. bs.). Boston, MA: McGrawHill.
- Lazaridou, A. ve Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Locke, E. A. (2003). Good definitions: The epistemological foundation of scientific progress. J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* içinde (2. bs., s. 415-444). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lombardo, T. (2006). Thinking ahead: The value of future consciousness. *The Futurist*, 40(1), 45-50.
- Lu, C., Siu, O. ve Cooper, C. L. (2005). Managers' occupational stress in China: The role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 569-578.



- Marcoulides, G. A. ve Hershberger, S. L. (1997). *Multivariate statistical methods*. Routledge.
- Marshall, G., Kiffin Petersen, S. ve Soutar, G. (2012). The influence personality and leader behaviours have on teacher self-leadership in vocational colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 707-723.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), 22-33.
- McCrae, R. R. (1989). Why i advocate the five-factor model: Joint factor analyses of the NEO PI with other instruments. Buss, D. M. ve Cantor, N. (Ed.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* içinde (s. 237-245). New York: Springer-Verlag.
- McCrae, R. R. ve Costa Jr, P. T. (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 710-721.
- McCrae, R. R. ve Costa Jr, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality & Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *J Pers*, 1(1), 3-16.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial-organizational psychology*. New York: McGraw Hill.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 66(6), 574-583.
- Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetiminde yerleşme siyasaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(3), 153-168.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Özer, N. (2013). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15(5), 682-691. [http://idosi.org/mejsr/mejsr15\(5\)13/11.pdf](http://idosi.org/mejsr/mejsr15(5)13/11.pdf) adresinden erişildi.
- Paglis, L. L. ve Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215-235.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden erişildi.
- Pajares, F. ve Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 437-455.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Parlar, H. (2009). *Ticaret meslek lisesi yöneticilerinin özyeterlilik ve çatışma yönetimi anlayışları arasındaki ilişki istanbul ili anadolu yakası örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Popper, M., Amit, K., Gal, R., Mishkal Sinai, M. ve Lisak, A. (2004). The capacity to lead: Major psychological differences between leaders and nonleaders. *Military Psychology*, 16(4), 245-263.
- Prussia, G. E., Anderson, J. S. ve Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538.
- Pulakos, E. D, Schmitt, N, Dorsey, D. W, Arad, S, Borman, W. C. ve Hedge, J. W. (2002). Predicting adaptive performance: Further tests of a model of adaptability. *Human Performance*, 15(4), 299-323.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. ve McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74.

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Semadar, A., Robins, G. ve Ferris, G. R. (2006). Comparing the validity of multiple social effectiveness constructs in the prediction of managerial job performance. *Journal of Organizational Behaviour*, 27(4), 443-461.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Shedler, J. ve Westen, D. (2004). Dimensions of personality pathology: An alternative to the five-factor model. *Am J Psychiatry*, 161(10), 1743-1754.
- Siu, O., Spector, P. E., Cooper, C. L. ve Lu, C. (2005). Work stress, self-efficacy, Chinese work values, and work well-being in Hong Kong and Beijing. *International Journal of Stress Management*, 12(3), 274-288.
- Smith, G. M. (1967). Usefulness of peer ratings of personality in educational research. *Educational and Psychological Measurement*, 27(4), 967-984.
- Smith, W., Guarino, A., Strom, P. ve Adams, O. (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy beliefs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 4-23.
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.
- Speier, C. ve Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10(2), 171-192.
- Stajkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998a). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Stajkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998b). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74.
- Stangor, C. (2011). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. New York: The Free Press.
- Sümer, N. ve Sümer, H. C. (2005). *Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği* (Yayınlanmamış çalışma).
- Sümer, N., Lajunen, T. ve Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. G. Underwood (Ed.), *Traffic and transport psychology* içinde (s. 215-227). Netherlands: Elsevier Ltd.
- Şimşek, H. (2002). *Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez*. 21. Yüzyılın Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Ankara University, Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education Inc.
- Tschannen Moran, M. ve Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen Moran, M. ve Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' sense of efficacy: What supports matter?. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.
- Tschannen Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tupes, E. C. ve Christal, R. E. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings* (Report No. ASD-TR-61-97). Virginia: Personnel Research Lab Lackland Afb Tx.
- Ülke, H. E. (2006). *Kişilik ve adalet algılarının sosyal kaytarma üzerindeki rolünün araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- White, A. G. (2009). *Ninth and tenth grade student's mathematics self-efficacy beliefs: The sources and relationship to teacher classroom interpersonal behaviors* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Alabama, Department of Secondary Curriculum and Instruction, Tuscaloosa, AL.
- Wildy, H., Clarke, S. ve Slater, C. (2007). International perspectives of principal preparation: How does Australia fare?. *Leading & Managing Special Edition*, 13(2), 1-14.
- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 295-310.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7. bs.). New Jersey: Prentice Hall.
- Ziegler, S. M. (2005). *Theory-directed nursing practice*. Springer Publishing Company.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.