

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EĞİTİM LİDERLERİNİN KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ**

**Öznur Özcü
16705003**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aydın Balyer**

**İstanbul
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EĞİTİM LİDERLERİNİN KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ**

**Öznur Özcü
16705003**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aydın Balyer**

**İstanbul
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EĞİTİM LİDERLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ**

Öznur Özcü
16705003

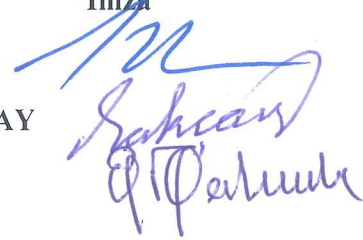
Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 31. 05. 2019

Tezin Savunulduğu Tarih : 16. 07. 2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan	Ad	Soyad
Tez Danışmanı	:	DOÇ. DR. AYDIN	BALYER
Jüri Üyeleri	:	PROF. DR. RECEP CENGİZ	AKÇAY
		DOÇ. DR. ERKAN	TABANCALI

İmza



İSTANBUL
TEMMUZ, 2019

ÖZ

EĞİTİM LİDERLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ

Öznur Özcü
Temmuz 2019

Bu araştırmanın amacı eğitim liderlerinin kişilik özelliklerini belirlemektir. Öte yandan eğitim liderlerinin kişilik özelliklerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, üstlendikleri görev, çalıştıkları okul türü ve çalışma yılına göre farklılık gösterip göstermediğinin bulunması da araştırmanın bir diğer amacıdır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama türü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini 2018-2019 Eğitim – Öğretim Yılında İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ilk, orta ve liselerde çalışan eğitim liderleri oluşturmakta ve bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 549 eğitim lideri ise örneklem grubunu oluşturmaktadır. Eğitim liderlerinin kişilik özelliklerine ilişkin veriler Bacanlı ve diğ. (2009) tarafından Beş Faktör Kişilik Kuramı temel alınarak geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim liderleri kendilerine verilen 40+40 sıfat çiftinden en çok “yardımsever”, “hoşgörülü” ve “merhametli” sıfatlarını seçmişler ve kendilerini bu sıfatlarla tanımlamışlardır. En az tercih edilen sıfatlar ise “başkalarına kayıtsızım”, “hoşgörüsüzüm” ve “acımasızım” olmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu ise eğitim liderlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olan duygusal dengesizlik boyutunda erkeklerin kadınlara oranla nevrotik davranışlar sergileme (mükemmeliyetçilik, genel sinirlilik hali, kıskançlık vs.) oranında anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Bu semptomların bireyi ciddi sağlık sorunlarıyla (depresyon, kaygı bozukluğu, sınırda kişilik bozukluğu vs.) karşı karşıya bırakması göz önünde bulundurularak, eğitim alanında politika geliştiren ve karar veren kişilerin hizmet içi eğitimle erkek eğitim liderlerini desteklemesi ve bu eksikliği giderecek eğitim faaliyetlerinde bulunması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Liderleri, Kişilik, Kişilik Özellikleri, Yönetim

ABSTRACT

EXAMINING EDUCATION LEADERS' PERSONALITY TRAITS

ISTANBUL SAMPLE

Öznur Özcü

July, 2019

The aim of this study was to determine education leaders' personality traits. Besides, determining the relation between the personality traits and the sociodemographic profiles like age, gender, educational background, job definition, school types and working year was another objective of this study. The research was conducted with a descriptive quantitative research model. The sampling of this study is 549 education leaders chosen with haphazard sampling method of non-probability sampling technique working in the ministerial public schools of Turkish Ministry of Education in Istanbul city in 2018-2019 academic year. The data of the education leaders' personality traits was collected with the help of Personality Test of Adjectives which was developed in accordance with the Five Factor Personality Theory (neuroticism, extraversion, openness, agreeableness, conscientiousness) by Bacanlı and his colleagues (Bacanli, et al.). The collected data was analyzed with SPSS 24 statistical software package. According to the results obtained from the research, education leaders mostly chose three adjectives from 40+40 adjective pairs to describe their personality traits. These are "helpful", "tolerant", and "compassionate". The least preferred ones are "indifferent towards others", "intolerant" and "cruel". According to another result, it was found that there is a key difference between female and male participants in terms of neuroticism. Males tend to show more neurotic behaviors in working areas like perfectionism, general irritability, envious behavior etc. rather than female education leaders. These symptoms lead to serious mental health condition such as depression, anxiety disorder, borderline personality etc. By taking into this fatal consequences into consideration, it's strongly recommended to the policy and decision makers in education field to organize in-service trainings for the male leaders to support and make up for this deficiency.

Key Words: Education Leaders, Personality, Personality Traits, Administration

ÖN SÖZ

“İnsan ilişkilerinin hakiki temeli aslında kişilikte yer alır.”

JohannWolfgang Goethe

Öğrencide istendik davranış değişiklikleri yapmasına, düzgün kişilikler oluşturmaya destek olan, geleceği şekillendirmede çocuklarımıza yardımcı olmasını beklediğimiz, her biri eğitim lideri olarak sayılan ve eğitim organizasyonun en temel yapı taşlarını oluşturan kişileri yakından tanımak amacıyla yapılan bu çalışmada desteğini ve görüşünü esirgemeyerek İstanbul ilinde görev yapmakta olan ve kişilik testi çalışmalarına gönüllü olarak katılan tüm eğitim liderlerine teşekkürlerimi sunarım.

Öte yandan yüksek lisans programı boyunca derslerime girerek bilgisini, deneyimlerini ve emeğini bizlerle paylaşan Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı hocalarımın her birine ayrı ayrı teşekkür ederim. Tezsiz yüksek lisans mezuniyetimin ardından beni cesaretlendirerek tezli bölüme geçmeye heveslendiren; çalışmalarım süresince desteği ve olumlu tavrı ile beni geliştiren, yönlendirmeleri ile yoluma ışık tutan ilk danışman hocam merhum Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ’e en derin şükranlarımı sunuyorum. Yarım kalmış tez çalışmamı tamamlama yoluma ışık tutan ve her aşamasını titizlikle inceleyip geri dönütleriyle bana gerçek bir araştırmacı kimliği kazandırmayı amaçlayan tez hocam Sayın Doç. Dr. Aydın BALYER’e minnettarım. Çalışmamın çatısını oluşturan ölçek bölümünde Beş Faktör kuramından yola çıkılarak hazırlanmış Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) ölçeğini kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Hasan BACANLI’ya içten teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca veri toplama aşaması sırasında büyük desteği olan Sayın Hocam Osman YILDIZ’a ve

Öte yandan akademik hayatımın başlamasına ön ayak olan, “öğrenme” dürtüsünü bana aşılayan, cesaretlendiren ve her zaman takdir eden canım anne ve babama çok şey borçluyum.

En son fakat en önemlisi, bu çalışmayı bitirebilmek adına birlikte geçireceğimiz zamanlarımızdan ödünç aldığım eşim Fatih, canım oğlum Adil Zafer ve canım kızım Nil Arsel ÖZCÜ’ye en büyük teşekkürü borçluyum.

Sizlerin desteği olmasaydı bu tez yolculuğu bu kadar kolay ve keyifli bir süreç olmazdı.

İstanbul; Temmuz 2019

Öznur Özcü

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Eğitim	7
2.2. Liderlik.....	8
2.2.1. Genel Liderlik Yaklaşımları.....	9
2.2.2. Modern Liderlik Yaklaşımları.....	9
2.2.2.1. Dönüşümcü Etkileşimci Liderlik	9
2.2.2.2. Karizmatik Liderlik	12
2.2.2.3. Stratejik Liderlik	15
2.2.2.4. Hizmetkâr Liderlik	17
2.3. Eğitim Liderliği Kavram ve Tarihçesi	21
2.4. Eğitim Liderliğinin Önemi	22

2.5. Eğitim Lideri Olarak Yöneticilerin Görev ve Sorumlulukları	22
2.5.1.1. Okul Müdürünün Genel Görevleri, Yetki ve Sorumlulukları	23
2.5.1.2. Müdür Yardımcılarının Görev ve Sorumlulukları	25
2.5.1.3. Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları.....	26
2.5.2. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri.....	28
2.5.3. Yönetici Boyutunda Eğitim Liderinin Temel Nitelikleri	29
2.5.4. Öğretmen Boyutunda Eğitim Liderinin Temel Nitelikleri.....	29
2.6. Kişiliğin Tanımı	30
2.7. Kişilik Kuramları	32
2.7.1. Psikanalitik Kuram (Sigmund Freud)	33
2.7.2. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı (Abraham Maslow)	35
2.7.3. Psikososyal Gelişim Kuramı (Eric Erikson)	36
2.7.4. Bağlanma Kuramı (John Bowlby – Kim Bartholomew - Leonard M. Horowitz)	42
2.7.5. Kendilik Psikolojisi Kuramı (Heinz Kohut)	44
2.7.6. Analitik Psikoloji Kuramı (Carl Gustav Jung).....	45
2.7.7. Hümanist Kuram (Abraham Maslow ve Carl Rogers).....	47
2.7.8. Beş Faktör Kişilik Kuramı / Büyük Beşli	48
2.7.8.1. Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm).....	50
2.7.8.2. Dışadönüklük – İçedönüklük	51
2.7.8.3. Gelişime Açıklık – Gelişmemişlik	53
2.7.8.4. Yumuşakbaşlılık – Uzlaşabilirlik.....	54
2.7.8.5. Öz Denetim / Sorumluluk - Yönsüzlük / Dağınıklık	55
2.8. İlgili Araştırmalar.....	56
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	56
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	57

3. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırma Deseni.....	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Verilerin Toplanması	60
3.4. Ölçme Aracı	60
3.4.1. Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği (SDKÖ)	61
3.4.2. Geçerlik Güvenirlik.....	62
3.5. Verilerin Analizi.....	62
4. BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	64
4.1.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular.....	64
4.1.2. Katılımcıların Yaş Gruplarına İlişkin Bulgular	65
4.1.3. Katılımcıların Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	65
4.1.4. Katılımcıların Görev Değişkenine İlişkin Bulgular	66
4.1.5. Katılımcıların Kurumda Çalışma Yılına İlişkin Bulgular	66
4.1.6. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne İlişkin Bulgular.....	67
4.2. Eğitim Liderlerinin Sıfatlara Dayalı Kişilik Tercihlerine İlişkin Bulgular	67
4.3. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özelliklerinin Genel Dağılım Düzeyine İlişkin Bulgular.....	70
4.4. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri ile Sosyodemografik Özellikleri Arasındaki Farka Dair Bulgular	72
4.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	72
4.4.2. Eğitim Durumları Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	73
4.4.3. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri İle Görev Değişkeni İlişkisine Dair Bulgular.....	75

4.4.4. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri İle Yaş Değişkeni İlişkisine Dair Bulgular.....	76
4.4.5. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri ile Kurumda Çalışma Yılı Faktörü Arasındaki Farka Dair Bulgular	78
4.5. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri İle Görev Yaptıkları Okul Türü	80
Faktörü Arasındaki Farka Dair Bulgular.....	80
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Sonuçlar	83
5.2. Öneriler	84
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	84
5.2.2. Diğer Araştırmacılar İçin Öneriler	84
KAYNAKÇA	86
EKLER.....	96
ÖZ GEÇMİŞ.....	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri	10
Tablo 2: 20. ve 21.yüzyılda liderlik	15
Tablo 3: Jung'un iki boyutlu kişilik tipolojisi	47
Tablo 4: Evrende Bulunan Eğitim Liderleri Sayısı	59
Tablo 5: SDKT'de yer alan 40+40 sıfat çifti ile alt boyutları gösterir tablo	61
Tablo 6 : Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Güvenirlik Sonuçları.....	62
Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	64
Tablo 8: Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	65
Tablo 9: Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	65
Tablo 10: Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Dağılımları.....	66
Tablo 11: Katılımcıların Kurumda Çalışma Yılına Göre Dağılımları	66
Tablo 12: Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları	67
Tablo 13: Eğitim Liderlerinin Sıfatlara Dayalı Kişilik Tercihleri.....	67
Tablo 14: Kişilik Testi Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları	71
Tablo 15: Eğitim Liderlerinin Kişilik Türlerinin Cinsiyet Faktörü.....	72
Tablo 16: Eğitim Durumu Açısından İlişkisiz Örneklemeler	74
Tablo 17: Görev Türü Açısından Kişilik Tiplerinin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 18: Yaş Değişkeni Açısından Kişilik Tiplerinin Tek Yönlü Varyans	77
Tablo 19: Bulundukları Kurumda Çalışma Yılı Açısından Kişilik Tiplerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 20: Görev Türü Açısından Kişilik Tiplerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Page ve Wong'un (2000) Hizmetkâr Liderlik Genişleyen Daireler Modeli	18
Şekil 2: Patterson'un Hizmetkâr Liderlik Modeli	19
Şekil 3 : Winston'un Hizmetkâr Liderlik Modeli.....	20
Şekil 4: Abraham Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi piramiti.....	36

KISALTMALAR

AYT	: Alan Yeterlilik Testi
CEO	: Chief Executive Officer
CİMER	: Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi
EKYSS	: Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı
5FKE	: Beş Faktör Kişilik Envanteri
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NEO PI-R	: Neuroticism Scale (Personality Inventory Revised)
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖABT	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
RG	: Resmi Gazete
SDKT	: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi
SDKÖ	: Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TED	: Türk Eğitim Deneği
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
YDT	: Yabancı Dil Testi
YKS	: Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
www	: world wide web

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de öğretmen olmaya karar vermiş lise mezunu bir birey öncelikle Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)’ün hazırlamış olduğu Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)’ye girip birinci oturum sınavı olan Temel Yeterlik Testi (TYT) ardından ise Alan Yeterlik Sınavı (AYT), eğer yabancı dil öğretmeni olmak istiyorsa Yabancı Dil Testi (YDT)’de geçerli puanı alarak özel ya da devlet üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarına başvurabilir. Beş şık verilerek çoktan seçmeli yapılan bu sınavlarda öğrenciler Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Matematik, Türkçe ve Yabancı Dil alanlarında sorulara cevap verirler (ÖSYM, 2019). Öğretmen yetiştirme programlarından birine yerleşen öğrencilerden en az dört yıl süren eğitimin ardından mezun olmaya hak kazananlar devlet kurumlarına atamalarının yapılabilmesi için yine YÖK tarafından hazırlanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’ye tabi tutulurlar. Yine çoktan seçmeli Genel Yetenek (60 soru), Genel Kültür (60 soru), Eğitim Bilimleri (80 soru) ve 50 soruluk Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)’de yeterli puanı alarak başarılı olan adaylar son olarak sözlü mülakata alınırlar (ÖSYM, 2019). Sözlü mülakat sınavı ise, amacı bakımından yazılı sınava benzemekte olup, bilgi ölçme amacıyla yapılmakta olan bir sınavdır. Mesleğe “öğretmen” sıfatıyla atanmanın ardından kariyerinin ilerleyen safhalarında “okul yöneticisi” olmak isteyen adaylar yine ÖSYM’nin hazırlamış olduğu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı (EKYSS)’ye girerek başarılı olmaları halinde yönetici olmaya hak kazanır (ÖSYM, 2019).

Birer eğitim lideri kabul edilen okul yöneticileri ve öğretmenlerin görevi sadece eğitim öğretim sürecini değil aynı zamanda yönetim sürecini de etkiler. Bu süreci en faydalı bir biçimde devam ettirmek adına eğitim lideri eğitim lokomotifinin en önemli vagonu görevini üstlenmektir. Ancak eğitim liderlerinin etkili ve verimli

seçilebilmesi ve istihdam edilebilmesi için gerek ÖSYM'nin gerek MEB'in adayları tabi tuttuğu sözü edilen yazılı ve sözlü sınavların hiçbirinde bireylerin kişilik özellikleriyle ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmadığı görülmektedir. Oysa eğitim liderlerinin kişilik özelliklerinin bu meslek için önemli olduğu kabul gören bir gerçektir. Etkili bir okul yaratmak için etkili bir okul yöneticisi ve ğretmen yaratmanın gerekliliği yadsınamaz. Tabandan tavana gelişimi şekillendirebilmek, eğitim liderlerini tüm yönleriyle iyi tanımak, ne çıkan, güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini bilmek önemli addedilmektedir.

Öte yandan 2019 itibariyle bilişim, biliminin ve teknolojinin hkimiyet srdğu eğitim sisteminde örgütler ideallerine ulaşımadaki başarılarını liderlerine yani yöneticilerine borçludurlar. Toplumun gelecekte varmak istediği hedefin lt, yöntem, işlem ve uygulama temellerinin atıldığı en önemli kurum bilginin yeni nesillerle buluşıtuğu yer olan okullardır. Bu durumda eğitim liderleri olarak adlandırılan yöneticiler ve öğretmenlerin etrafındakileri etkileme ve iletişim sürecinde önemli bir rol oynayan kişilik özelliklerinin tanımlanmasında ve tetkik edilmesinde fayda olduğu düşünülmektedir.

Eğitim kurumları sahip oldukları farklı iş ve işleyişlere göre kendisini yöneten liderinden bir takım özel yeterlilikler beklerler. Eğitim lideri kurumu etkisi altına alan karizmatik bir özelliğe sahip olmalıdır. Öte yandan disiplini sağlama, sorun yaşımaş tarafları bir araya getirme, uyuşmazlıklara zm bulma, eğitim öğretimin aksamadan sürmesini sağlama ve buna benzer pek çok hizmeti sunması beklenir. Bütün bu hizmeti sağlarken eğitim yöneticisi konumundaki liderinin okul yönetiminde, ğretmen konumundaki liderin ise sınıfta oluşıturduğu farklı iklimin sebebi liderlerin sahip olduğu kişisel özelliklerdir (Memduhoğlu, 2017).

MEB yönetmeliğinde yazan ve yapılması beklenen iş ve işlemleri ne tür niteliklere sahip eğitim liderlerinin ne tür yöntemler kullanarak gerekleştireleceği uzun yıllardan beri sorun olarak algılanmaş, tartışılagelmeş ve konuyla ilgili çeşitli arayışlar sregelmeştir. Özellikle 1993 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında eğitim liderlerinin yöneticilik boyutunda yetiştirilmesi, atamalarının yapılması ve yer değiştirmeleri ayrı bir gündem maddesi olarak konuşulmuştur. Alınan kararlar ş yöndedir.

1. Lisans düzeyinde eğitim yöneticiliği programının muhtevasını “Yönetim Bilgisi, Eğitim Formasyonu, Alan Becerisi, Yönetim Prensipleri ve ilgili yan disiplinler” oluşturmalıdır.

2. Eğitim yöneticiliği programına, yöneticide bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınmalıdır.

3. Yöneticilikte “Meslekte asıl olan öğretmenliktir” ifadesi daha esnek bir çerçevede düşünülmelidir.

4. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde (hizmet öncesi ve hizmet içi), Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında iş birliği yapılmalıdır.

5. Mevcut eğitim yöneticileri “Eğitim Yöneticiliği” konusunda bir eğitime tabi tutulmalıdır.

6. Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselme esas alınacak ve yöneticilerin yetkileri artırılabacaktır.

7. Mevcut eğitim yöneticileri, üniversiteler ile iş birliği içinde yetiştirilecek; eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınacaktır.

Alınan bu kararların ne doğrultuda uygulandığı tartışmaya açık bir konudur. Fakat son geline nokta şudur ki yönetici kadrosundaki eğitim liderlerine ait atama şekli, yer değiştirme şekli ve yetiştirilmeli hakkında 7. Şuradan yukarıdaki kararlar çıkmıştır. Bugün ise 13.08.2009 tarihli ve 27318 sayılı Tebliğler dergisinde MEB Yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğindeki hükümler geçerlidir. Bu yönetmeliğe göre idareci olmak için aranan birinci şart bir alanda öğretmen olmak ve merkezi yapılan seçme sınavında başarılı olmaktır. Şartları yerine getiren eğitim liderleri okul müdürü ya da müdür yardımcısı olarak atanabilir. Bu bağlamda eğitim yöneticileri, devletin koymuş olduğu eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlü olmaktadır (Kaya, 1993)

Yöneticilik konusunda yapılan çalışmaların yöneticinin bireysel farklılıkları, bilgi, yetenek, liyakat veya yetkinlik seviyeleri, şartların müsait olması ve pek çok buna benzer parametrenin göz önünde bulundurularak eğitimlerinin şekillendirildiği görülmektedir. Bu çalışmaların en önemli sonucu yönetici adaylarının belli eğitimler

alması sonucunda yetişmesi ve bu düşünceyi destekleyen eğitim programların geliştirilebileceği anlayışının hâkim olmasıdır. Çünkü diğer teşkilatlarda olduğu gibi Milli Eğitim teşkilatının yapı taşı olan okullarda da yönetici ve öğretmenlerin işbirliğinin sağlanması, eğitimde modernleşmenin ve okulların gelecekteki vizyon ve misyonlarını şimdiden belirlemenin en önemli gereği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda mevcut eğitim liderlerinin kişilik özelliklerinin tanımlanması, bu özelliklerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, üstlendikleri görev, çalıştıkları okul türü ve çalışma yılına göre farklılık göstermekte olup olmadığı araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında öğretmen, müdür yardımcısı ya da müdür olarak görev yapmakta olan eğitim liderlerinin kişilik özelliklerinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

- 1- Eğitim liderlerinin kişilik özellikleri nasıldır?
- 2- Eğitim liderlerinin kişilik özellikleri SDKT ölçeğinin alt boyutları olan Duygusal Dengesizlik, Dışadönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık, Sorumluluk boyutlarına göre nasıldır?
- 3- Eğitim liderlerinin kişilik özellikleri onların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, görev değişkeni, kurumda çalışma yılı, çalışılan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulun iş ve işleyişinden sorumlu olan eğitim kadrosu, eğitim çevresine bağlı tüm elementlerin uyumlu bir biçimde işlemesini sağlamakla yükümlüdürler. Eğitim teşkilatının başarısını artırmak için gidilecek yollardan en önemlisi eğitim kadrosunu oluşturan tüm elemanlarını en aktif ve en verimli şekilde kullanmak ve yönetmektir (Zel, 2002). Eğitim liderinin bireysel özelliklerine ve davranışlarına bağlı olarak okul içerisinde meydana gelen problemleri çözme, yeni fikirler geliştirme, olayları farklı bakış açılarıyla yorumlama ve değerlendirme gibi birçok davranış modelinin kişilik ve liderlikle doğrudan ilişkisi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda

okullarda çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin kişilik özellikleri yöneticilik ve eğitcilik davranışlarını etkilediği bir gerçektir. Dolayısıyla da bu araştırmadan elde edilecek bulgular eğitim sektöründe ve MEB bünyesinde politika geliştirenlere ve karar vericilere ve üst düzey yöneticilere okullardaki iş ve işleyiş süreçleri hakkında bilgi sağlayabilir.

Öte yandan elde edilen sonuçlar doğrultusunda müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin atanmasında mevcut yapılan merkezi sınavın yanı sıra adayların kişilik özellikleri dikkate alınarak atama yapılmasına imkân sağlanabilir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlar MEB tarafından okul yöneticilerine ve öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitimlerde yol gösterici olabileceği için önemlidir.

Başka bir husus ise çalışan personelin kişilik özellikleri ile yaptığı işten ve bu iş sonucunda elde ettiği kazanımların, maddi ve manevi ihtiyaçları ile kişisel değer yargılarıyla örtüşmesi yani iş doyumu yaşaması, liderlik, kriz yönetimi tarzları gibi pek çok teşkilat parametreleri arasında hatırı sayılır bir ilişki olduğu yapılan bilimsel çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Ellingson ve diğ., 2007; Lee ve Wu, 2011; Morgeson ve diğ., 2007; Parikh ve Gupta, 2010; Robbins ve Judge, 2013; Rothmann ve Coetzer, 2003; Totan ve diğ., 2010). Bütün bunlar göz önüne alındığında MEB'in bünyesinde çalıştırdığı eğitim liderinin çalıştığı yere uyumu ya da uygunluğunun belirlenmesi açısından adayın kişilik özelliklerinin saptanması atama öncesinde atılması gereken önemli bir boşluğu doldurmaya aday olduğu için önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- ✓ 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ilinde MEB'e bağlı resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan eğitim lideriyle sınırlıdır.
- ✓ Araştırma eğitim liderlerinin ölçekte yer alan beş farklı kişilik özelliği ile ilgili maddelerle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir;

- ✓ Örnekleme grubunda yer alan eğitim liderlerinin ölçme aracına yansız, samimi ve açık cevaplar verdiği kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Eğitim Lideri: Eğitim lideri, hem öğrenen ve geleceğe hazırlanan insan kaynağı birimi olarak öğrencilerin en iyi şekilde akademik ve sosyal bilgiyle donatılmasını, hem de öğretene konumundaki insan kaynağı birimi olan öğretmenin aktif ve verimli bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde değerlendirilip yetiştirilmesi için elverişli bir teşkilat iklimini sağlaması beklenen kişidir (Çelik, 2000). Bu çalışmada eğitim liderleri; okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenleri kapsamaktadır.

Kişilik: İnsan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin en karakteristik ve orijinal bütünüdür (Baltas ve Baltas, 2000).

Kişilik Özellikleri: Kişinin duygusal ve toplumsal davranışlarına etki eden ve kişilik ayrılıklarına yol açan sürekli niteliklerdir (Öncül, 2000) .

Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm): Duygusal dengesizlik kişinin içinde bulunduğu, kaygı, asabiyet, problemli durum, dürtüsel olarak akıl yürütmeden davranma, güven sorunu ve ruhsal çöküntü anlamına gelir.

Dışadönüklük: Dışadönüklük kişinin duygusal anlamda güçlü hissetmesi, zorluklarla baş edebilme erkini elinde bulundurabilmesi, pozitif duygulara sahip olması ve başkalarının paylaşımını ve desteğini aramaya eğilimi olması anlamına gelir.

Deneyime açıklık: Deneyime açıklık kişinin olağan dışı sayılabilecek türde yeni fikirleri, sanatı, macerayı, hayal gücünü, değişik ve heyecan veren duyguları, merakı ve farklı türdeki deneyimleri genel olarak olumlu karşılaması anlamına gelir.

Yumuşak başlılık: Yumuşak başlılık kişinin olumsuz ya da zıt olmaktan ziyade daha çok uysal, yola gelmesi veya ikna edilmesi daha kolay, merhametli ve yardıma hazır olması anlamına gelir.

Sorumluluk: Sorumluluk kişinin şahsi düzen ve tertibine özen göstermeye yönelimi, mesuliyet sahibi olarak hareket etmesi ve hedeflerine ulaşması için kararlı olması; kendi kendine gerçekleşmesini beklemek yerine olayları planlı ve programlı yaşayarak hareket etmeye yönelimi anlamına gelir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Bireyin dünyaya geldiği andan son nefesini verdiği ana kadar hem etrafını etkilemesi hem de etraftan etkilenmesi söz konusudur. Dolayısıyla daha da öteye gidilecek olunursa anne karnından mezara kadar devam eden bu süreçteki etkileşim haline eğitim adını verilebilir. Toplumsal varlığını devam ettirme sürecinde kişinin kasıtlı ya da kasıtsız olarak maruz kaldığı ve sadece okulda değil, ailede arkadaş grubunda, sokakta, camide, asker ocağında vs. yani varlık gösterdiği her sosyal yapıda öğrendiği, kendisinde istendik davranış değişikliği meydana getirdiği her öğretimi eğitiminin bir parçasıdır (Erdem, 1996).

Bireyin sosyal yaşamında toplum içinde belli bir yerde olabilmesi için gerek duyduğu her türden bilim, maharet ve düşünceye verilen genel isim eğitimidir. Toplumda yer edinebilmek için o toplumun yasalarını, öğretilerini, yaşam tarzını kendi hayatına yerleştirebilmesi için bireyin geçirdiği süreç ise eğitim sürecidir.

Eğitimin öğeleri alındığında ise görülen odur ki eğitim toplumsal kültürü aktarmada, benimsetmede ve genişletmede önemli bir araçtır. Öte yandan eğitimin gücü kullanılarak bireyde istendik davranışlar geliştirmesine yol açılabilir yahut da var olan davranış yenisiyle değiştirilebilir. Böylece toplumsal kuralları öğrenen birey içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olmaya hak kazanmış olur. Öte yandan kendini gerçekleştirme amacıyla yaşamını sürdüren bireyin yetenekleri ve kabiliyeti kullanılarak bu konuda desteklenmiş ve en temel ihtiyacı karşılanmış olur. Eğitimin bir diğer hayati rolü de nesilden nesile aktarılan ortak değerleri, inanç ve itikatları, kültürü, siyasi rejimi benimsemiş vatandaşlar yetiştirerek toplumun devamlılığını sağlayacak bir araç görevi üstlenmesidir. Güçlü liderler tarafından inşa edilen eğitim politikaları bir milletin geleceğini şekillendirilen en önemli yapı taşlarıdır. Bu minvalde güçlü bir gelecek için güçlü eğitim politikalarına, güçlü eğitim politikaları yapacak liderlere ve okullarda bu politikaların gereğini yerine getirecek ve uygulayacak eğitim liderlerine duyulan ihtiyaç bir toplumun sürekliliği açısından büyük öneme sahiptir (Açıkalın, 1992).

Türkiye Cumhuriyeti tarihinin en önemli eğitim lideri kuşkusuz Mustafa Kemal Atatürk'tür. Türk toplumunun eğitim sistemine ilişkin sahip olduğu doğru gözlem ve tespitler sonrası ilk gerçekleştirdiği reformların hep eğitimle ilgili olması eğitim meselesine ne kadar önem verdiğinin bir göstergesidir. Eğitim sistemine getirdiği yeni ilkeler, yaptığı köklü değişiklikler, bu değişikliklerin ilk uygulayıcısı olması ve öğretici kişiliğiyle başöğretmen ve eğitim lideri Atatürk bugünün eğitim sisteminin oluşmasında ilk temeli atan kişisidir (TED, 1981).

2.2. Liderlik

İnsanoğlu varoluşundan bu yana topluluk halinde yaşamalarının neticesi olarak sosyal bir nitelik kazanmış ve kendilerini hedefe götürecektik yöneticilere ya da liderlere ihtiyaç duymuşlardır. Sosyal birlikteliklerinin önceden belirlenmiş olan ortak amacına götürecektik, grubu hedefi doğrultusunda yönlendirecek ve ikna etme yeteneği yüksek olan kişi ise o topluluğun lideri sayılmaya başlanmıştır.

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü'nde "lider" kelimesi batı kökenli kelimeler içerisinde gösterilip "önder, şef" olarak, "liderlik" ise "liderin görevi, önderlik" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Yapılan alanyazın çalışmasında liderlik kavramının başka pek çok tanımına rastlanmıştır. Bunlardan başlıcalarını şu şekilde sıralayabiliriz: "İşi doğru yapan değil, doğru işi yapan kişidir" (Bennis, 1989). "Grupların, belirledikleri amaçlara ulaşmalarını sağlamak üzere gruptaki üyeleri etkileyen kişidir" (Arıkan, 2001). "Grup bünyesindeki amaçlara ilişkin grup etkinliklerini yönlendirme ve koordinasyon sağlamakla vazifelenirilmiş veya daha evvelinde atanmış olan bir liderin yokluğunda, bu görevleri üstlenen kişidir" (Arıkan, 2001). "Bir ya da birden fazla kişinin davranışları ve inanışları üzerinde etki sahibi olan kişidir (Ott, 1989)". "Örgütsel amaçlara ulaşmak için birey ve grupları güdüleyen, onların çalışmalarını etkileme yetkisine sahip kişidir" (Shackleton, 1995). "Hedefin belirlenmesi ve belirlenen hedefe ulaşmak için gerekli etkinlikler üzerinde yaptığı etki sebebi ile bir örgütün diğer üyelerinden farklılaşan kişidir" (Bass, 1990). "Grubun kendisine başkanlık etmek için seçtiği kişidir" (Güney, 2000).

Başarılı bir liderin yürütmesi gereken başlıca görevleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- ✓ Örnek bir davranış modeli ortaya koymak

- ✓ Topluluğun faaliyetlerini düzenlemek
- ✓ İdeoloji belirlemek
- ✓ Topluluğu dışarıda temsil etmek
- ✓ Topluluk içindeki tartışmaları engellemek
- ✓ Topluluk üyelerini ödüllendirmek

2.2.1. Genel Liderlik Yaklaşımları

Liderlikle ilgili ilk yaklaşımlara bakıldığında 20. Yüzyıla kadar herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmadığı sonrasında yapılan ilk çalışmaların ise daha çok liderin kişisel özellikleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Daha sonra liderin kişisel özelliklerinin yanında davranışsal özelliklerinin de incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu süreçte Atatürk, Gandi, Hitler, Napolyon gibi kitleleri peşinden sürükleyen, unutulmaz ve öncü liderler mercek altına alınmış ve bu kişilerin benzersiz özelliklerinin neler olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu liderlerin yaşadıkları cemiyette ortaya çıkış öyküleri ve cemiyet üzerindeki etkileri uzun seneler araştırma konusu olmuştur.

İlerleyen süreçte liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda ise araştırmacılar liderliği; “özellikler, süreç, etkileşim, güç ilişkisi, yöneticiden ayrıldığı yönler ve etkinlik” gibi çok farklı açılardan ele alarak açıklamaya çalışmışlardır. Bununla birlikte üzerinde en fazla araştırma yapılan yönü “liderliğin etkinliği” konusu olmuştur (Sayılı, Baytok, 2014).

2.2.2. Modern Liderlik Yaklaşımları

Burns (1978) ve Bass’ın (1985) yürüttükleri çalışmalarla liderlik kavramı yeni nitelikler kazanmaya başlamış ve artık liderlik kavramına yönelik modern yaklaşımlar gündeme gelmeye başlamıştır. Bu yaklaşımların en önemlileri dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, etkileşimci liderlik, stratejik liderlik ve hizmetkâr liderliktir.

2.2.2.1. Dönüşümcü Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik ise belli bir hedefe ulaşmak için lider ve takipçileri arasındaki bir çeşit alış-veriş ilişkisine temel teşkil etmektedir (McCleskey, 2014). Yüksek performans ve olumlu sonuçların ödüllendirildiği bu liderlik türünce istenmeyen sonuçlar ya eleştirilir ya da cezalandırılır. Liderin ödül ve ceza sistemi

uygulamasının nedeni takipçilerinin performansını artırmak için içten davranmalarını sağlamaya çalışmaktır.

Siyaset bilimci olarak tanınan James McGregor Burns'ün ortaya çıkardığı dönüşümcü liderlik kavramı ise gerçek bir liderin insanlara herhangi bir ödül sözü vererek onların desteğini almaktan daha farklı bir görevi ve misyonu olduğunu savunur.

Dönüşümcü liderler esin kaynağı yaratan bir etkiye sahip olan, vizyonlarını etkili bir şekilde paylaşan, bütün izleyicileriyle sürekli bir etkileşme halinde olan, onlara itimat aşıl原因arak saygı uyandıran ve tüm zahmetlere karşın insanları değişim ve dönüşüme ikna edebilen sosyal mimarlardır.

Dönüşümcü liderlerin başarı anlayışları insanları ve kurumları ne ölçüde dönüştürebildikleri ile doğru orantılıdır. İzleyicileriyle karşılıklı itikat ilişkisi kurup herkesin daha iyi bir pozisyonda değerlendirileceği bir dönüşüm gerçekleştirmeyi amaçlayan ve bu yolda ilerleyen liderler dönüşümcü liderlerdir.

Tablo 1: Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri

Etkileşimci (Transaksiyonel)	Dönüşümcü (Transformasyonel)
Mevcut sorunları çözmekle uğraşır.	Sorunları ortaya çıkmadan tahmin eder. İnisiyatif kullanır.
Örgütsel kültürü temel alarak çalışır	Yeni kararları yürürlüğe koyabilmek için örgüt kültürü değiştirmeye çalışır.
Belirlediği ödül ve cezalar ile astların hedeflere ulaşmasını destekler	Güdüleme ve vizyonerlik yetenekleri ile astların hedeflere ulaşmasını sağlar.
Astların bireysel beklenti ve taleplerini onlara vaat ederek güdülemeyi artırır	Astların bireysel ihtiyaçlarından ziyade tüm ekibe faydalı olacak ihtiyaçlarını karşılayarak güdüleme sağlar.
Mevcut durumu korumayı önemser, başarıyı artırma sürecinde yeni kararlar alırken yoğun stres yaşar.	Örgütteki her bir davranışı bireyin duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi ve yardıma ihtiyaç duyabileceği bir durum olarak ele alır. Çalışanların eleştirisel fikir beyan etme ve kriz yönetme becerilerini geliştirerek verimi artırır.

Odumeru JA, Ifeanyi GO. Transformational vs. transactional leadership theories: evidence in literature. **International Review of Management and Business Research** 2013;2:355–61'den uyarlandı.

Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kavramı 1985 senesinde Bass tarafından geliştirilmiş ölçekte yedi alt boyutta toplanmıştır. Bunlar karizma, ilham verme, zihinsel teşvik, bireysel düzeyde ilgi, koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve özgür bırakıcı yönetimdir (Karip, 1998).

1) Karizma: Liderin bulunduğu kurumun vizyon ve misyonunu oluşturabilecek, kendisiyle gurur duyulabilecek, saygınlık kazanmış ve kendine güvenilir bir özelliği vardır. Çalışanlarını sahip olduğu tüm olumlu özelliklerini kullanarak etkileme sanatını icra eden kişi karizmatik lider olarak değerlendirilir. Bu tür liderler sahip oldukları özgüven, ikna ve etkileme gücüyle çalışanlarını kolayca harekete geçirebilir.

2) İlham verme: Karizma alt boyutuna çok benzer şekilde ilham verme boyutunda lider çalışanlarının tam güvenini kazanmış olduğundan çalışanlar liderlerinin oluşturduğu vizyon ve misyonla kolayca özdeşim kurar. Bu anlamda çalışanlarına örnek olarak kendi doğrularını çalışanlarının doğrusu olarak kabul ettirmede sorun yaşamaz ve onlara her anlamda örnek teşkil eder.

3) Zihinsel teşvik: Bu alt boyutta lider çalışanları herhangi bir sorunla karşılaştığında sorunu tanımlama, çözüm yolları bulma ve uygulama sürecinde çalışanların olaylara farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağlayıp, bulunan çözüm yollarının ve yöntemlerinin tekrar sorgulanması için teşvik edici role sahiptir. Çalışanlarını geleneksel çözüm yollarını bırakıp farklı ve yeni yöntemler bulma konusunda güdüleyici bir konumdadır. Çalışanlarının herhangi bir olay karşısında sahip olduğu önyargı, görüş ya da fikri tekrar gözden geçirmesi ve özgür düşünce ve bakış açısı kazandırma yönünde onları motive eder.

4) Bireysel düzeyde ilgi: Liderin bu alt boyutta çalışanlarının sahip olduğu potansiyeli fark etmeleri ve bunu kullanmalarını teşvik edici, işlerinde daha fazla tecrübe kazanmalarını sağlayacak şekilde yetki verme, geri dönüt sağlama, her çalışana eşit yakınlıkta durması söz konusudur. Lider çalışanlarının ihtiyaçlarına odaklanması sağlar ve ihtiyaçları giderici bireysel yön gösterici rol üstlenir.

5) Koşullu ödül: Lider şeffaf bir şekilde çalışanlarına kendilerinden beklediklerini ve beklediği performansın sağlanması koşulunda sahip olacakları maddi ya da manevi ödülü ortaya koyar. Söz verdiği şekilde de istenen koşullar yerine getirildiğinde çalışanını ödüllendirir.

6) İstisnalarla yönetim: Aktif ve pasif istisnalarla yönetim olmak üzere ikiye ayrılır

a) Aktif istisnalarla yönetim: Lider aktif istisna ile yönetim şeklini benimsemişse çalışanlarının hata yapması durumunda ya da böyle bir ihtimal

karşısında olaya direk olarak müdahale eder, çalışanlarını yakın takipte tutarak her an müdahale etmek üzere hazırda bekler.

b) Pasif istisnalarla yönetim: Lider verilen görevin en başında işin gerçekleştirilmesi gerektiği biçimi ve standartlarını tanımlar, işin devam etme sürecinde ne şekilde tepki vereceğini önceden çalışanlarına bildirir ve hata oluşmadan müdahaleci olmaz. Genelde sorunlara odaklanarak bunlar üzerinden konuşur ve çalışan üzerinde stres yaratır. (Dilek, 2005)

7) Özgür bırakıcı yönetim: Lider yönetici kimliğini ve yetkisini vurgulayıcı biçimde aktif olarak kullanmaz. Çalışanlarını kendi hallerine bırakarak onların sorumluluk almalarını ve karar mekanizmasında bulunmalarını teşvik edici rol oynar. Çalışanlarıyla çok yoğun bir etkileşim ve yönlendirme kurmaz. Bu yönetim şeklinin olumlu tarafı çalışanların kendilerini özgür hissetmeleri sonucu istedikleri sorun çözme yöntemini kullanma, istedikleri gurupla işbirliği yapma ve karar vermede kendini bağımsız hissetmedir. Fakat bu türden bir yönetimin hakim olduğu kurumlarda rastlanan

2.2.2.2. Karizmatik Liderlik

Karizma kelimesi Alman sosyolog Max Weber tarafından sosyolojiye kazandırılmış ve kişinin bir takım olumlu özelliklerinin bütünü yansıtmada kullanılan bir sıfattır. Bu kelime 1980 öncesinde yürütülen çalışmalarda genellikle siyasi liderlik, toplumsal faaliyetlerdeki liderlik ya da dini liderlik kavramları için kullanılmıştır (Yukl, 2002).

Karizmatik lider üstün zekâ, sıra dışı sayılabilecek özelliklere, yüksek özgüvene ve ikna yeteneğine sahip, etki alanı güçlü, risk alabilen, yürüttüğü dava uğruna fedakârlıkta bulunan kişidir. Öte yandan karizmatik lider çalışanlarının ihtiyaçlarını önemseyen, herhangi bir sorun ya da kriz esnasından radikal çözümler bulup uygulayabilen, çalıştığı kurumda vizyon ve misyon belirleme potansiyeline sahip, bu vizyona ulaşmada gerekirse yüksek bedeller ödemeye hazır kişidir (Cafoglu, 1997).

Karizmatik liderler çalışanlarının gereksinimlerine, değer verdiklerine, sahip oldukları potansiyel ve beklentilerine önem vererek bu özellikleri kendi belirlediği amaç ve hedefler doğrultusunda ortak bir amaca hizmet edecek biçimde şekillendirebilme yeteneğine sahiptir. Çalışanları karizmatik liderlerine sonsuz

güvenir, sahiplenir ve liderlerinin koyduğu değerleri özümseyerek büyük önem verir. Başka bir deyişle karizmatik liderler çalışanlarının yönlendiricisi, esin ve güven kaynağıdır. Saygı duyulan, gelecekte olumlu beklentilere sahip olmayı teşvik eden, çalışanların hayatlarındaki önemsiz şeylerden ziyade önemli şeylere odaklanmalarını sağlayan, onlara hedef koyma ve hedefleri doğrultusunda çabalama isteği uyandıran kişiler karizmatik liderdir (Uyguç ve diğ. 2000).

Diğer liderlik tarzlarına oranla karizmatik liderlerin takipçilerini çok daha fazla etkileme gücüne sahipler olduğu söylenebilir. Karizmatik liderleri olağanüstü bir etkileme gücünü elinde tutar. Karizmatik lider, şahsına münhasır kişiliği ve yine orijinal davranış biçimleriyle çevresinde oldukça yüksek bir çekiciliği olan ve adeta bir çekim alanı yaratan kişidir. Genellikle belirli koşulların ve ortamların ürünleridir. Kurtarıcı bir rol üstlenerek özellikle savaş, kriz, toplumsal karışıklık gibi sosyal dengelerin altüst olduğu problemlili zamanlarda ve durumlarda ortaya çıkarlar. Örgütlerde ise esaslı yapısal değişimlere yol açan birleşme, satın alma, küçülme gibi süreçlerde ve ciddi belirsizlik dönemlerinde karizmatik liderlerin ortaya çıkması muhtemeldir. Ancak koşulların değişmesiyle çoğunlukla işlevlerini ve çekiciliklerini giderek yitirirler ve sonrasında ortadan kaybolurlar.

Karizmatik liderlik konusunda farklı teoriler ortaya atılmıştır. Bunlardan en önemlisi Conger ve Kanungo'nun Karizmaya Atıf Teorisidir. Atıf kelime anlamı olarak yöneltme, çevirme, ilişki bulma, gönderme anlamına gelir (TDK, 2019). Bu kurama göre liderlerine ait özellikler çalışan bireyler tarafından tasdik ediliyor, kaliteli bulunuyor ve bu kalitenin çalışanları genel olarak etkilediği düşünülüyorsa liderin sahip oldukları özellikler karizmatik özellikler olarak atfedilir yani ilişkilendirilir. Bu atfı sağlayan karizmatik özellikler ise şu şekilde sıralanabilir: vizyon belirleme potansiyeli olan, çalışan ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren, çevresel duyarlılığa sahip, sıra dışı, risk alabilen, işleri geçmişten geldiği gibi sürdürmede inatçı olmayıp değişime açık olan bir lider (Moore, 2004).

a) Vizyon belirleme potansiyeli olan lider bulunduğu kurumdaki en büyük eksiklik sayılabilecek amaç birliğini ve kurum kültürünü oluşturma becerisine sahiptir. Karizmatik lider esin kaynağı olarak çalışanları ve kurumu için bir vizyon oluşturur ve herkesi buna hizmet edecek davranışlar sergilemeleri yönünde güdüleme becerisine sahiptir. Öte yandan bulundukları makamın önemini ve sahip oldukları misyonlarını

ifade ediş şekillerindeki ustalık sayesinde sahip oldukları görev ve sorumluluklarının çok büyük olduğu izlenimini oluşturabilirler (Aykanat, 2010).

b) Çalışan ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren lider çalışanlarına bireysel olarak değerli olduğu hissini yaşatan onların gereksinimlerine önem veren ve bu sayede çalışanları tarafından güvenilip sayılan sevilen liderlerdir (Oktay ve Gül, 2003).

c) Çevresel duyarlılığa sahip liderler kurum ya da çalışanları için oluşabilecek fırsat ve tehditleri önceden fark edip gerekli koşulları oluşturur, ya da gereken tedbirleri alır. Korumacı ve öngörü sahibi liderler her zaman güven oluşturur ve saygınlık kazanır (Gül ve Çöl, 2003).

d) Sıra dışı lider tahmin edilen ve beklenenin dışında olaylar ya da sorunlar karşısında marjinal sayılabilecek bakış açıları geliştirebilir veya çözümleri bulup uygulayabilir. Liderin bu tutumu çalışanları üzerinde hayranlık uyandırmasını sağlar.

e) Risk alabilen lider karşılaşılan zorlu aşamalarda cesur davranarak kurumun ya da çalışanlarının faydasını gözetmek için cesur hamlelerde bulunabilir. Bunun için ciddi fedakârlıklarda bulunmaya ve bir takım bedeller ödemeye hazırdır (Demircioğlu, 2015).

f) İşleri geçmişten geldiği gibi sürdürmede inatçı olmayan lider işlerin kendisinden önce nasıl yapılıyorsa o şekilde yapılmasına devam etmek yerine gerekli gördüğu müdahaleleri yaparak ya da olması gereken değişiklikleri yapma konusunda verdiği kararlar sayesinde çalışanları üzerinde olumlu iz bırakır.

g) Değişime açık lider çalışanları tarafından gelen ve farklı bakış açısına sahip yenilikçi fikirlere saygı duyarak değerlendirir ve mevcut durumun iyiye gitmesi için yapılacak her türlü yeniliği gerçekeştirmede isteklidir.

Yukarıda verilen özelliklere sahip olduğu için karizmatik olarak atfedilen lider içinde bulundukları kuruma kazandırdıkları amaç ve değerleri çalışanları tarafından kolayca özümseyip içselleştirme konusunda büyük rol oynar. Çalışanlar karizmatik olarak atfettikleri liderlerinin beğendikleri davranışlarını taklit etme yoluna gidecekleri için onun sahip olduğu ve inandığı amaçları kolayca özümserler. Çalışanlar bütün bu olumlu özelliğe liderlerine benzemek, o özelliklere kendilerinin de sahip olmasını istemektedirler.

2.2.2.3. Stratejik Liderlik

Strateji gelecekte varılmak istenen hedefe giderken takip edilen yol ve yönleme anlamına gelir (TDK, 2019). Bu anlamda kurumlar da geleceklerini yönlendiren ve kurumsal hedeflerine ulaşma yolunda onlara rehberlik eden liderlere ihtiyaç duyar. Özellikle sanayi inkılabının gerçekleşmesinin ardından küresel bir rekabete dönüşen ekonomik atılımlar geleceği planlama ve hedefler doğrultusunda hareket etme zorunluluğu doğurmuş ve 21. yüzyıldaki bu gelişmeler strateji ve stratejik liderlik kavramlarının ortaya çıkmasına ve sebep olmuştur.

20. ve 21. Yüzyıldaki liderlik uygulayışındaki farklılığı görebilmek için tablo 2 faydalı olacaktır.

Tablo 2: 20. ve 21.yüzyılda liderlik

20. yüzyılda liderlik	21. yüzyılda liderlik
İş ve sonuç merkezli	İş, sonuç ve süreç merkezli
Sorunların üstesinden gelmek için azim ve kararlılık gösteren	Sorunların üstesinden gelmek için güven duyan ve işbirlikçi
Bilgiyi elde etmek için çaba gösterir.	Bilgiyi elde etmek ve bu bilgiyle sonuca ulaşabilmek için çaba gösterir.
Çalışanların yaratıcılıkları yönlendirilir.	Çalışanların yaratıcılıkları bağımsız bırakılıp desteklenir.
İş ve işleyiş belli bir ast üst ilişkisine göre belirlenir ve yürütülür.	İş ve işleyiş kurumlardaki dikey ya da yatay ilişkilere bağlı olarak belirlenir ve yürütülür.
Birliğin önemi net bir şekilde ifade edilir.	Birliğin önemi sadece sözle değil fiilen gösterilir.
Saygı talebinde bulunulur	Saygı talebinin giderilmesi için çaba gösterilir
Başkalık, aykırılık hoş karşılanır.	Başkalık, aykırılık aranan bir özelliktir.
Çevre kaynaklı değişimlere karşı bir tepki geliştirilir	Çevre kaynaklı değişimlere karşı önsezi oluşturmak ve buna göre ön tepki oluşturmak için çalışılır
Lider tektir, önemli bir pozisyonda ve yalnızdır	Lider tek olabilir ama büyük bir grubun da bir parçasıdır.
Örgüt üyeleri bir referanstır	Örgüt üyelerinin her biri kritik öneme sahip ve örgütü temsil eden referanslardır
Tabanda yöresel bir bakış açısı ile yönetim söz konusudur	Tabanda küresel bir bakış açısı ile yönetim söz konusudur
Örgüt üyelerinin kişisel gelişimi için bütçe oluşturulur ve gerekli çalışmalar yapılır	Örgüt üyelerinin hayat boyu öğrenmesi ve kişisel gelişimine büyük önem verilir ve bütçe oluşturulup teşvik sağlanır

Ireland, R.D. ve Hitt, M.A. (2005). Achieving and Maintaining Strategic Competitiveness in the 21st. Century: The Role of Strategic Leadership. Academy of Management Executive, 19(4), 63-74'den uyarlanmıştır.

Ireland ve Hitt (2005) örgütlerde köklü değişimlere önyak olmak için ortaya çıkan geleceği görebilen, vizyon oluşturabilen, esneklik sağlayan, önemli kararlar almada stratejik adımlar atabilen ve başkalarıyla çalışma becerileri olan kişileri Stratejik Lider olarak tanımlamıştır. Stratejik liderliğin Rowe (2001) tarafından tanımına göre ise kısa vadeli finansal dengeyi korurken, uzun dönemde varlığı ve sürdürülebilirliği artıracak günlük kararları kendi iradesine bağılı olarak almaları için başkalarını etkileme becerisidir.

Stratejik liderlik yürüten kişiler günümüzde özellikler de büyük kurumlarda CEO (Chief Executive Officer) ünvanına sahip ve bulunduğı kurumun her türlü sorumluluğunu kendi üzerinde taşıyan, kurum için hedefler koyan, vizyon belirleyen ve bu vizyonun gerçekleşmesi için gerekli plan programlamayı ayarlayan ve elverişli koşulları oluşturan kişidir. Bu liderler örgütün tüm yetki ve sorumluluğı elinde olan tek bir kişi de olabileceğı gibi üst düzey yönetim kadrosundaki az sayıda kişilerden de oluşabilir (Boal ve Hooijberg 2000). Üst düzey yönetim kadrosunu oluşturan bireylerin her birinin ayrı ayrı bilgi beceri ve donanımına sahip olması ve sahip oldukları bu gücü bulundukları kurumun vizyon ve hedefleri için biraraya getirme becerisine sahip olmaları beklenir. Bu türden bir liderin ya da liderlik yürütecek bir ekibin olmadığı örgütlerde üst düzey ve hatta tatmin edici bir performans elde etmek neredeyse imkânsıza yakındır.

Stratejik liderliğin daha iyi anlaşılabilmesi için diğler lider pozisyonlarıyla kıyaslama yapmak ve farklılıkları ortaya koymak doğru olacaktır. Liderlik görevi içinde bulunulan kurumun büyüklüğüne göre hiyerarşik bir düzende farklı düzeylere göre değişiklik göstermektedir. Kurumun en alt seviyesinde ve düşük bir pozisyonla yürütölen liderlik şekli en az inisiyatif gerektiren ve daha çok iş ve işlemlerin yürütölmesi odaklıdır. Orta kademedede yürütölen liderlikte ise kısa vadede ulaşılması beklenen hedefler ve bu hedeflere giderken kullanılacak yol ve yöntemler belirlenirken liderler alt düzey yönetim liderlerinin uygulayacakları plan, program ve süreç kontrolünü oluşturup takibini yaparlar. Üst düzey sergilenen ve günümüzdeki adıyla stratejik lider pozisyonundaki lider ise kurumun geleceğini şekillendirecek bir vizyon oluşturabilmek için yönetime küresel boyutta bir bakış açısı ile yaklaşp uzun vadeli planlar yapmak, alt ve orta kademe yönetimin gerçekleştirdiğı tüm iş ve işlemlerden haberdar olup onları yönlendirmek, inisiyatifi elinde bulundurmak ve gerekli göröldüğü hallerde risk alma becerisini kullanmaktır. Bunun için stratejik liderin sahip

olması beklenen özellikler sadece analitik boyuttaki yeterliliğiyle sınırlı kalmamalı, stratejik liderin bunun dışında vizyon belirlemede ve problem çözmede farklı ve yaratıcı bir bakış açısına sahip olması beklenmektedir.

2.2.2.4. Hizmetkâr Liderlik

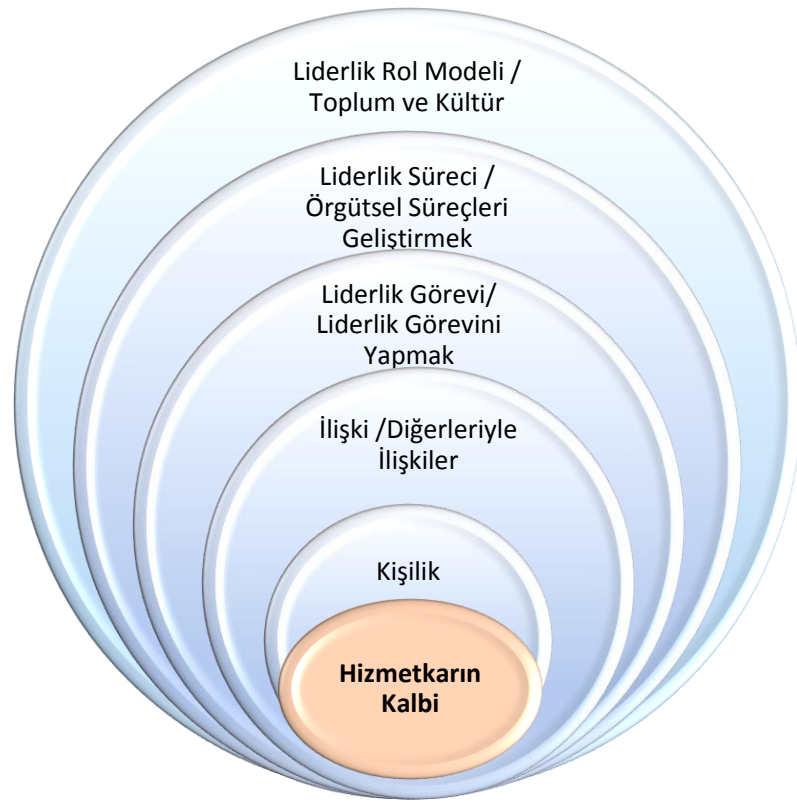
1970’te Robert K.Greenleaf tarafından ortaya atılan bu liderlik türünün en önemli özelliği kendini sıfır noktasında görüp benlik kavramını aşarak ben kavramının önüne sen ve siz kavramını koyarak hizmet etme anlayışına sahip olmasıdır (Fındıkçı, 2009). Greenleaf’ın (1977) yazdığı makalede “lider bir hizmetkârdır” ifadesini kullanmasıyla tartışılmaya başlanan hizmetkâr lider modeli diğer tüm liderlik anlayışlarını içinde barındırmakta olan bir modeldir. Greenleaf hizmetkâr lideri iyi bir dinleyici, duygudaşlık yeteneği yüksek, kendini karşıdakinin yerine koyup anlayışlı olabilen, destekleyici, umut verici ve hizmet sunmada öncelikle karşıdakinin çıkarını düşünecek kadar fedakârlıkta bulunabilen bir kişilik olarak tanımlar. Bu özellikleri ve otoriterlikten uzak olması dolayısıyla çalışanlar üzerinde olumlu etki uyandıran ve herkes tarafından saygı duyulan, güven kazanmada yetenekli bir liderdir. Kavram olarak yeni ifade edilse de yönetim modeli olarak asırlar öncesinde yaşamış Haz. Muhammed (s.a.v) tarafından dile getirilen “Liderler (Seyyidler) Kavimlerinin Hizmetkârlarıdır” cümlesinden bu liderlik modelinin aslında çok da yeni olmadığı anlaşılmaktadır (Gül, 2018; Bakan ve diğ.2012). Bu model günümüz doğu ve batı toplumunda sevilen ve desteklenen birçok idareci, yönetici ve siyasetçi tarafından benimsenmiş ve uygulanmakta olan bir yaklaşımdır.

Hizmetkâr liderin asıl amacı kendine hizmet etmekten ziyade onun yolundan giden izleyenlerine ve çevresine hizmet etmektir. Bu tanımda lider, bir voltran ya da süperman şeklinde değil, yeni fikirleri ve yeni atılımlarıyla birlikte yeni platformların ve değişimlerin oluşmasını sağlayan ve buna zemin oluşturmaya gayret eden ve bundan beslenen bir liderdir. Bu tür bir lider karar verme gücünü tamamen kendinde toplamaz ve bu gücü izleyenleriyle paylaşır. Bulunduğu konumun, koltuğun, mevkiinin ona kazandırdıklarıyla tatmin olmaz. Hizmetkâr lideri en çok tatmin eden ve besleyen şey üstlendiği liderliği doğrultusunda vizyonu ile onu izleyen izleyicilerinin neler kazandığını görmektir. Lideri izleyen insanların, ne kadar gelişebildiği, ne kadar refah içinde yaşayabildikleri hizmetkâr lider için en önemli beslenme ve esin kaynağıdır.

Hizmetkâr liderlik modeliyle ilgili üç önemli yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlar Page ve Wong'un (2000) Hizmetkâr Liderlik Genişleyen Daireler Modeli, Patterson'un (Patterson, 2003) ve Winston'un (Winston, 2008) Hizmetkâr Liderlik Modeli'dir.

1) Page ve Wong'un (2000) Hizmetkâr Liderlik Genişleyen Daireler Modeli (2000)

Page ve Wong (2000) hizmetkâr liderliği aşağıdaki gibi iç içe geçmiş dairelerden oluşan bir şekilde anlatmaya çalışmışlardır.



Şekil 1: Page ve Wong'un (2000) Hizmetkâr Liderlik Genişleyen Daireler Modeli

Bakan, İsmail, İnci F. Doğan. 2012. **Hizmetkâr Liderlik**. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 2.2 (2012): 1-12'den uyarlanmıştır.

Kişilik: Bu modelde hizmetkâr liderin ön önemli ve birinci vasfı liderin kişiliğidir. Kişilik liderin nasıl bir insan ve nasıl bir yönetici olduğunu gösteren aynadır. Bunun için liderin kişilik boyutu dairelerin çekirdek bölümünde yer alır. Hizmetkâr lider fiziki, zihni ve hissi anlamda var olan tüm potansiyelini onu

izleyenleri için kullanan kişidir. Fiziki gücü fazla olan lider hareket merkezli, çalışan, başarma isteği yüksek, nihai hedefe kilitli ve liderlik etme yönü yüksek kişilerdir. Zihni gücü fazla olan lider Gözü açık, mantıksal düşünme ve hareket edebilme gücü yüksek kişilerdir. Hissi gücü fazla olan liderler ise müsamahası bol, kalp gözü açık, özverili ve mütevazıdır. Bu üç gücü birleştirip kişiliğinde barındıran lider sahip olduğu potansiyeli hizmetkârlık şeklinde eyleme dönüştürür (Fındıkçı, 2009).

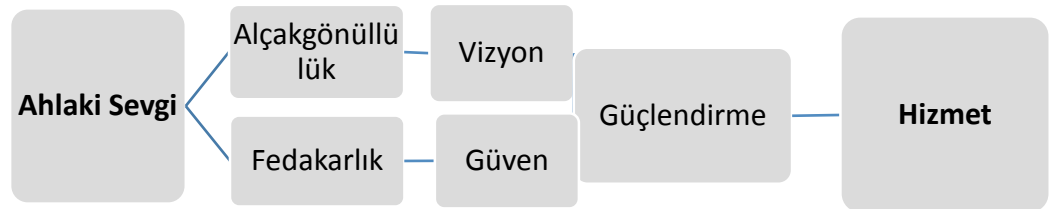
İlişki: Lider sahip olduğu iletişim becerisini kullanarak etrafındaki insanlarla ilişki kurarak dinler, gözlemler ve onların potansiyellerini fark edip kendilerini geliştirmeleri için destek sağlar. Güven ve hoşgörü özelliklerisayesinde çalışanlarının hatalarını tolere edebilir onların eksik olduğu konularda destek sağlayabilir ve bu sayede saygınlık kazanırlar.

Görev: Liderin sahip olduğu yönetim gücünü nasıl uygulamaya koyduğu ile ilişkilidir. Hizmetkâr lider sahip olduğu sıra dışı bakış açısı ve vizyonerlik yeteneği sayesinde yönetimi sırasında tek bir pencereden bakmak yerine farklı çözümler ve farklı uygulamalarda bulunur.

Süreç: Liderin örgüt içinde oluşturduğu takım ruhu ve motivasyonun ilerleyişi ve devamlılığı boyutudur. Hizmetkâr lider kurumunda birlik ve beraberliği sağlayarak uzun vadeli hedefler koyup çalışanlarını güdüleyebilen kişidir.

2) Patterson'un Hizmetkâr Liderlik Modeli (2003)

Patterson (2003) ise Hizmetkar liderliği aşağıdaki gibi ahlaki sevgi ile hizmet arasında geçen ve birbirine bağlı alt boyutları vererek açıklamıştır.



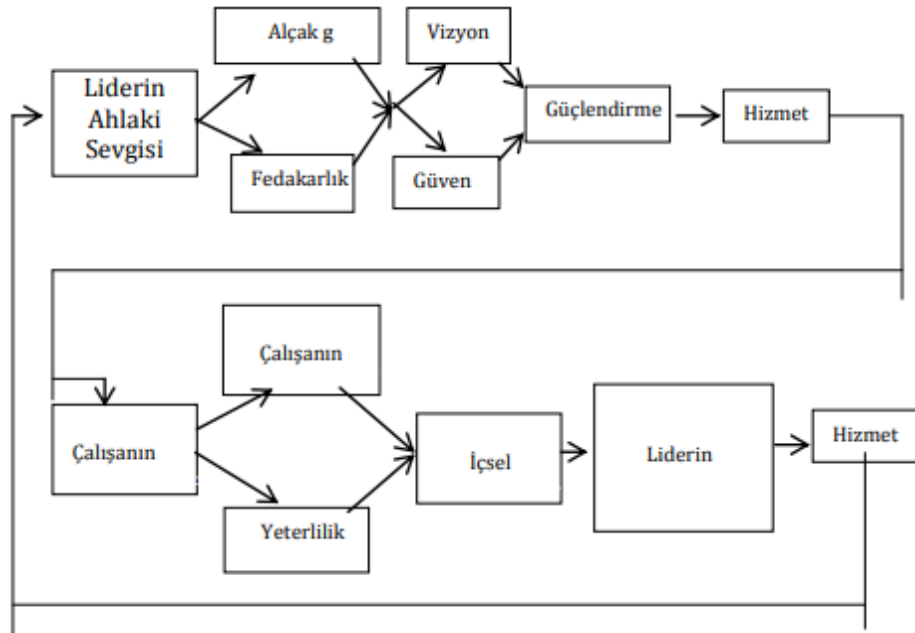
Şekil 2: Patterson'un Hizmetkâr Liderlik Modeli

Bakan, İsmail, İnci F. Doğan. 2012. **Hizmetkâr Liderlik**. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 2.2 (2012): 1-12'den uyarlanmıştır.

Patterson'un (2003) hizmetkâr lider modeline göre liderin her şeyden önce sahip olduğu birinci özelliği ahlaki sevgiyle dolu oluşudur. Buna eklediği alçak gönüllülük ve fedakarlık vasıfları çalışanlarının güvenini kazanmasına ve kurumunda kolayca benimsettiği vizyon oluşturmaya katkı sağlar. Elindeki bütün bu güçleri birleştiren lider en sonunda potansiyelini hizmete dönüştürür.

3) Winston'un Hizmetkâr Liderlik Modeli (2008)

Winston (2008) hizmetkâr liderlik modelini Petterson'unkini genişletip detaylandırarak oluşturmuştur.



Şekil 3 : Winston'un Hizmetkâr Liderlik Modeli

Bakan, İsmail, İnci F. Doğan. 2012. **Hizmetkâr Liderlik**. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 2.2 (2012): 1-12'den uyarlanmıştır.

Patterson'a göre hizmetkâr liderin sahip olduğu ahlaki sevgi, alçakgönüllülük, fedakarlık, güven, vizyon, güçlendirme ve hizmet bilinci çalışanlarına görev ve sorumluluk verme suretiyle aktararak bireylerin çalıştıkları kurumda kendilerini değerli hissetmeleri ve örgüt ruhu oluşturmayı destekler. Takım olarak hareket etme ve bireylerin kendilerinden çok içinde bulundukları örgüt için yararlı olmaya kendilerini adanmaları konusunda örnek olarak onları teşvik eder. Kendi sahip olduğu sevgi, saygı, dürüstlük, doğruluk, adalet, alçakgönüllülük özelliklerini çalışanlarına aşılayarak örgütte güven inşa eder (Cerit, 2008).

2.3. Eğitim Liderliği Kavram ve Tarihçesi

1970’li yılların sonlarından itibaren tartışılmaya başlanan eğitim liderliği kavramı ilk kez batı ülkelerinde başarılı okullar üzerinde yapılmış olan araştırmalarda görülür. Bu okullarda yöneticilik yapan kişilerin liderlik yönlerinin incelenmesiyle okul başarısını anlama yolunda pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Şişman, 2002). 1980’lerde kavramın git gide önem kazanması okul ve eğitimle alakalı çağdaş tartışmaların gündeme gelmeye başlamış olmasıyla ilişkilidir. Bu süreçte okul liderliği ile ilgili de yapılacak tartışmalara artık hız kazanmaya başlamıştır. Tıpkı dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitime verilen değer arttıkça eğitim liderliği üstüne yapılan çalışmaların sayısında da artma yaşandığı gözlemlenmiştir. Herkesin kabul ettiği bir gerçek şudur ki etkili okulların yaratılması için öncelikle etkili eğitim liderleri yaratılmalıdır. 2019 itibariyle Türkiye gündeminin önemli bir bölümünü meşgul eden eğitim alanındaki yeniden yapılanma çalışmalarında eğitim liderlerinin seçilmesi ve eğitilmesiyle ilgili çalışmaların gündeme alındığı haberleri duyulmaktadır. Eğitim politikalarının uygulayıcısı konumundaki okul idarecileri ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının ne olduğu, ilerleyen süreçte ne olacağı, birer eğitim lideri rolü olan ve eğitim yapı taşlarını oluşturan bu görevdekilerin ne aşamalardan geçerek seçileceği, nasıl eğitileceği ve nasıl atanmasının yapılacağı gündemin en yoğun tartışma konularını oluşturmaktadır.

Okul başarısını doğrudan etkileyen birtakım örgütsel yapı, düzen ve faaliyetler vardır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki bir okuldaki öğrencilerin başarısında bireysel yetenekler kadar örgütsel özellikler tesirlidir. Eğitim liderlerinin öğretimsel liderliği, okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önem arz etmektedir. Eğitim liderliğinin etkin sağlanması okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Şu durumda yapılması beklenen, okulların şu anki durumlarından, daha ileriki bir seviyeye, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, eğitim liderlerinin üstlenecekleri, liderlik rolleri, başarının kazanılmasında yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, eğitim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır.

Günümüzün eğitim liderleri olarak sayılan okul yöneticileri ve öğretmenler 21. yüzyılın getirilerini ve isteklerini yerine getirmeye çalışan yeni ve yenilikçi yaklaşımlar bulmaya gayret göstermektedir (Gibson, 2009; akt. Kline, 2011).

2.4. Eğitim Liderliğinin Önemi

Özellikle okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin var olup olmaması Milli Eğitimin Bakanlığının eğitim politikalarının okullarda sağlıklı şekilde uygulanması hususundaki önemini ön plana çıkarmaktadır. Okul yöneticileri eğitim sistemindeki aksaklıkları gidermede büyük bir kitlenin beklentisine cevap vermeye çalışmaktadır. Eğitim alanındaki masa başında girilen reform hareketinin ancak ve okullarda hayat bulacağı yalnız eğitim liderleri aracılığıyla gerçekleşebileceği inancı giderek yaygınlaşmakta olup eğitim liderlerinin üstlendikleri sorumluluk da bir o kadar önemini katlamaktadır. Yöneticilerin görevi sadece var olanı korumak değil aynı zamanda örgütü daha da ileriye taşıyacak ve gelişimi sürdürecektir yeni fikirler bulmak ve izleyenlerine bu fikirleri kabul ettirmektir (Şişman, 1999). Bu bağlamda okul müdüründen beklenen okulunu mükemmelleştirmek için eğitim ve öğretimin etkililiğini güçlendirmektir (Çelik, 2000).

2.5. Eğitim Lideri Olarak Yöneticilerin Görev ve Sorumlulukları

Okulu yönetmek için idari kadroda görev alan ve temelinde mesleğe öğretmen olarak atanmış idareciler; öğretmen, öğrenci, veli ve okulun içinde bulunduğu sosyal çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapmasının yanında, akademik verimliliğin artırılması, ekip ruhunun oluşturulması için de çalışmalar düzenler. Okulun yer aldığı sosyal çevreyle kaynaşmasına ve kurumsal kültürünün olgunlaşması yönünde çalışmalara öncülük eder, okulu görev vermeye elverişli konumda bulundurur. Okul yöneticisi bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakında takip ederek, okulu devamlı bu yeniliklere uygun ve gelişmiş bir kurum olarak sürekliliğini korumasından birinci derecede sorumludur. Zaman ve elden gelen tüm imkânları okulun hedeflerine ulaşması için kullanır.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre eğitim liderleri olarak kabul edilen eğitim yöneticileri okul müdürü ve müdür yardımcılarıdır. Eski yıllarda var olan ve okul müdürünün okulda bulunmadığı zamanlarda müdürün yetki ve

sorumluluklarının aynısını elinde bulunduran Müdür Başyardımcısı yönetici pozisyonuna 2017'den beri atama yapılmamakta ve artık okul idari kadrosunda var olmayan bir makamdır. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde eğitim yöneticilerinin görev, hak ve sorumluluklarının ne olduğunu verilmiştir (MEB, 2017). Eğitim yöneticileri akademik sürecin düzenli işleyişi için yapılacak tüm etkinlikleri planlama, yürütme ve sonuca ulaştırmadan sorumludurlar. İş bölümü içinde birbiriyle uyum halinde çalışmak zorunda ve okulda yapılan her türlü iş ve işlemde dolayı bir üst kuruma sorumludurlar. Yine aynı yönetmeliğe göre hizmet içi eğitiminde belli bir koordinasyon dâhilinde okulların ve eğitim alınacak tüm tesislerin olanaklarından faydalanabilirler.

2.5.1.1. Okul Müdürünün Genel Görevleri, Yetki ve Sorumlulukları

Ortaöğretim Kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin görevleri, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. maddesinde sıralanmıştır (MEB, 2017). Buna göre okul müdürleri Milli Eğitim Bakanlığının koymuş olduğu genel amaçlara ve temel prensiplere uygun olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının ilgili genel mevzuatı doğrultusunda okulun hedeflerine ulaşmasında sahip olunan tüm kaynakları en faydalı, etkili ve adil şekilde kullanmaktan, okulu yönetirken işbirlikçi tutum göstermekten birinci derecede sorumludur eğitim lideridir. Okul bünyesinde iş yürüten tüm kurul, komisyon, kulüp ve ekibi koordineli bir şekilde çalışıp yönetir. Öte yandan okul müdürü okuldaki her türlü eğitim, öğretim, çalışan personel, mal ve iş gücü satın alma, yazışma, sosyal etkinlikler ve ölçme değerlendirme süreçlerinden de sorumludur. Okul binası, öğrenci, öğretmen ve çalışan personelle ilgili iş ve işlemler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, nöbet, temizlik, beslenme vb. tüm iş ve işleyişlerin sürmesinden sorumlu okulun birinci derecede idari amirdir. Sadece mesai saatleri içinde değil lüzum görülmesi halinde mesai saatlerinin haricinde de çalışmalarını sürdürür.

Yeni eğitim öğretim yılı başlamadan evvel diğer okul idarecilerinin ve öğretmenlerin arasında yapılacak iş ve işlemlerle ilgili bir görev tanımı belirler ve bu işlerin sorumlularına sene başında yazılı olarak kendilerinden beklediği işlerin listesini verip bilgilendirir. Gerekli görüldüğü zamanlar öğretmenlerin de fikirlerine danışarak okutulacak derslerle ilgili ders dağılımı yapar. Okul eğitim öğretime başlamadan önce yıllık planların, hazırlanmış olması, zümre toplantılarının ve sene başı öğretmenler kurulu toplantısının yapılmış olmasından sorumludur ve bu toplantılara başkanlık

eder. Sene içinde gerçekleştirilmesi hedeflenen proje, etkinlik ve yarışmaları öğretmenler kurulunda ortak karar alarak belirler. Okul binasının eğitim öğretime hazırlanmasıyla ilgili derslik, laboratuvar, kütüphane, yatakhane gibi bölümlerinin boya, badana, tamir ve bakımını yaptırır. Okul içinde eksik olup il içinde çevre okullarda ya da tesislerde bulunan olanaklardan yararlanmak amacıyla bu okul ya da tesislerle iletişim halinde olarak kendi okulundaki öğrencilerin, öğretmen ya da çalışanların bu hizmetlere ulaşip faydalanması için aracı olur. Kendi okulundaki imkânları ise kiralama ve geliri ile okulun ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılması gereken iş ve işlemleri yürütür. Eğitim öğretim süresince gerçekleştirilen kurul ve komisyon toplantılarına katılarak alınan kararları onaylar, uygular ve gerekli olması durumunda bir üst mercilerle iletişimde bulunarak yapılan işlerle ilgili rapor verir ya da izin işlemleri için yazışmalar gerçekleştirir.

Akademik sene boyunca eğitim öğretimdeki performans değerlendirmesini gerçekleştirmek üzere yılda en az bir kez öğretmenlerin derslerini izler ve onlara rehberlik eder. Eğitim öğretimde teknolojinin imkânlarından yararlanılabilmesi için ihtiyaç belirlemesi yapar, bağış ve gelir kaynaklarının artırılması yoluyla bütçe imkânları artırılmaya ve gerekli malzemelerin okula temini konusunda çalışmalarda bulunur. Okuldaki bozulan, bakım isteyen alet ve eşyaların onarılması, bakımının yapılması veya yeniden temin edilmesi ile ilgili her türlü girişimde bulunur.

Okulla ilgili her türlü disiplin ve intizamdan sorumludur. Aday öğretmenlerin ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılacak öğretmen ve idarecilerin eğitim etkinlikleri ile ilgili gerekli işleri yürütür. Çalışanların performans yönetimi ve öğrencilerin disiplin işlerinden, rehberlik servisinin düzgün yürümesinden sorumludur. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi ve onlara özel eğitim plan programlarının düzenlenmesine ilişkin gereken önlemleri alır. Öğretmenlere ve öğrencilere gerektiğinde beş günü geçmemek şartıyla izin verebilir. Kendisinin okulda bulunmadığı durumlarda bu yetkisini yardımcılara devredebilir. Askerlik yaşı gelmiş öğrencilerle ilgili yürütülmesi gereken işleri yürütür. Öğretmen ve öğrencilerin hafta içi tutacakları nöbet görevleri ile ilgili gerekli düzenlemeyi yapar ve uygulanmasını sağlar.

Mezun öğrencilerin diploma ve öğrenim belgeleri, kalfa, usta, usta öğretici ya da işyeri açma belgesi gibi belgelerini onaylar. Yaptığı işten memnun olduğu personelin ödüllendirilmesini bir üst makama teklif eder. Öte yandan görevini layıkıyla yerine getirmediğini fark ettiklerini ise uyarır, uyarının dikkate alınmaması

halinde hakkında disiplin işlemi başlatır. Sağlık raporu ya da göreve gelemeyecek bir gerekçesi olan personel yerine eğitim öğretimin aksamaması için görevlendirme yapılması ile ilgili gereken tedbirleri alır. Kendisinin göreve gelemeyeceği durumlarda ise bir üst makama gerekçesini bildirerek okuldaki görev ve yetkilerini bir müdür yardımcısına aktarmayı teklif eder. Eğitim ve öğretimle alakalı yapılan tüm şura kararlarını, mevzuat değişikliklerini ve eğitim politikalarını yakından takip eder ve yeni bilgileri ve değişiklikleri personeline aktarır. Stratejik plan, gelir gider bilançosu ve tahmini bütçe ile ilgili önerilerini gerekçeleriyle hazırlar, gerekli makamlara sunarak mevcut bütçe ile gerekli harcamaları maksimum tasarrufla gerçekleştirir, gelir gider belgelerini düzenler ve muhafaza eder.

Okul müdürü yardımcılarının birini okul için gerekli malzemelerin alım satım işlerini yürütmesi için gerçekleştirme görevlisi olarak yetkili tayin eder. İlgili yönetmeliğe göre bilgi ve becerisi olduğuna kanaat getirdiği bir çalışanı taşınır kayıt ve işlemleri yürütmesi için yetkili olarak görevlendirir. Elektronik imza gerektiren iş ve işlemlerin geciktirilmeden yürütülmesi için gerekli tedbirleri alır, işlerin yürüyüp yürümediğinin takibini yapar. Okul Aile Birliği ile ilgili yönetmeliğe uygun olarak gerekli sorumluluklarını yerine getirir, yapılması gereken iş ve işlemlerle ilgili birliğe rehberlik eder, harcamaların usulüne göre yapılıp yapılmadığını ve işlerin yürütülmesi kontrolünü öğretmenler arasından seçtiği iki denetmenin ve bir velinin bulunduğu denetleme kurulu üzerinden yapar birliğin eksik yönlerini rapor ederek birliği bilgilendirir. Okulun içinde bulunduğu fiziksel şartlar göz önünde bulundurularak çalışan ve öğrenci sağlığını tehdit eden, olumsuz çalışma ve eğitim koşulu yaratan çevre kaynaklı şartların iyileştirilmesi için üst makamları bilgilendirir ve konunun takipçisi olarak sürekli iletişim halinde olur.

Okul binasının fiziksel hasarına sebep olabilecek sel, yangın, sabotaj, hırsızlık, elektrik, doğalgaz kaçağı gibi tehlikelere karşı gerekli güvenlik tedbirlerini alır. Öğrencilerin sene içinde gireceği sınavlar, katılacağı yarışmalar ve turnuvalarla ilgili görevli öğretmenleri belirleyerek bu öğrencilere danışmanlık yapmaları için görevlendirir.

2.5.1.2. Müdür Yardımcılarının Görev ve Sorumlulukları

Okullarda mevcut idari kadrolarda görev yapmakta olan Müdür Yardımcıları da kendi içlerinde dört alanda hizmet vermektedirler. Bu idari görev Müdür Yardımcısı, Teknik Müdür Yardımcısı, Koordinatör Müdür Yardımcısı ve

Pansiyondan Sorumlu Müdür Yardımcısı olmak üzere okulun yapısına göre adlandırılır. Müdür yardımcılarının bu birimlerdeki görev, yetki ve sorumlulukları ise MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 80, 81, 82 ve 83. Maddelerinde belirlenmiştir. Temelde müdür başyardımcısının olmadığı durumlarda başyardımcının yapması gereken tüm iş ve işleri yapar. Verilen görevlerin yerine getirilmesi, eğitim öğretim işlerinin belli bir plan program dâhilinde ve sorunsuz bir şekilde sürdürülmesi, okul içi ve dışı gerçekleştirilen faaliyetlerinin amacına uygun bir şekilde gerçekleşmesi için müdüre ve müdür başyardımcısına karşı sorumluluğu vardır. Okulda kullanılacak her türlü resmi defter, çizelge, form ve belgeyle ilgili işlemleri yürütür ve gerekli olanları imzalar. Görevlendirildiği toplantılara başkanlık eder ve toplantı kararlarını müdürle paylaşır. Nöbet görevini yerine getirerek nöbetçi öğrenci ve öğretmenlerin görevini yapıp yapmadığını kontrol eder. Sorun görmesi halinde durumu okul müdürüne iletir. Elektronik ortamda okuldan istenen bilgi, belge ve evrak işlerini yerine getirir. Okuldan mezun olmuş öğrencilerle iletişimde kalmak, onlara yönelik iş ve işlemleri gerçekleştirmek de yine müdür yardımcısının görev ve sorumlulukları arasındadır. Ve son olarak müdür yardımcısı olarak görev ve yetkilerinin dışında müdürün verdiği her türlü görevi yerine getirmek müdür yardımcılarının görevleri arasındadır.

2.5.1.3. Öğretmenin Görev ve Sorumlulukları

Öğretmene ait görev ve sorumluluklar MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği 86. Maddesinde ele alınarak tanımlanmıştır. Buna göre öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na uygun biçimde, Türk ulusal eğitim politikasının genel olarak belirlediği hedef ve prensiplerine göre, ilgili yasa, mevzuat, karar ve hükümler doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği vazifelerini yürütmekle sorumludurlar. Eğitim ve öğretim sürecini planlayıp yönetirken günümüzün bilişim ve teknoloji alanında gerçekleşen değişimlerine ayak uydurarak içinde bulunduğumuz toplumun örf ve adetlerini bilip onlara bağlı kalan, kalifiye ve çağdaş nesiller yetiştirmek ve sosyal ilerlemesinde önemli bir rol üstlenmedir. Sınıf içinde eğitim ve öğretimin aksamaması için gerekli tüm fiziksel ve psikolojik öğrenme ortamını sağlamak birinci görevlerindendir. Öğreteceği dersin içeriğini nasıl bir yol ve yöntem izleyeceğini sene başında öğrencilere açıklar. Öğrencileri sadece teorik bilgiyle doldurma yerine öğrenciye öncelikle öğrenmeyi sevdirmek, onlara gerçek hayat tecrübeleriyle doldurabilecekleri, deneysel ortamlar sunmak, yaparak yaşayarak

eğitim verme yolunu kullanmak öğretmenin asli vazifelerindendir. Bunları yaparken günümüz şartlarına uygun donanım ve kaynaklarla derse hazırlıklı gelir.

Öğretmen eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi, okulun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevresi ile yakın bir bağ kurması, yönetsel süreçte okul idaresine gerekli görüldüğü zamanlarda destek olması ve takındığı her tür muamele ve davranışıyla öğrencilere örnek olur, iyi bir rol model olmaya gayret gösterir. Öğrencilerin araştırma yapma, inceleme ve gözlem yapma, düşünme, sorgulama, tartışma, görüş ve fikirlerini özgürce ifade edebilme ve başkalarının fikirlerini de hoşgörülü bir şekilde dinleme özellikleri kazandırmak öğretmenin görevleri arasındadır. Öğrencinin okul içindeki her türlü fiziksel ortamdan, tesisten, malzemedan faydalanmasını sağlar. Okul dışında da öğrencilerin kullanımının yararına olacağını düşündüğü tesislerle ilgili gerekli izin yazışmalarını başlatmak üzere müdürü bilgilendirir. Öğrencilerin sınıf içinde bireysel olduğu kadar diğer sınıf arkadaşlarıyla ikili ya da çoklu gruplar halinde öğrenme ve kendini ifade etme becerisi kazanmasını destekler. Öğrencide empati kurma ve sosyal sorumluluk bilincini aşlamak için çeşitli toplum hizmeti projeleri yapar ve öğrencilerinin aktif katılmaları için gerekli yönlendirmeyi yapar. Sınıf öğretmenliği yaptığı sınıfla ilgili okul idaresi ve rehber öğretmeniyle işbirliği içinde yapılması gerekenlerin belli düzen ve program sırasına gerçekleştirilmesini sağlar, süreci kontrol eder. Özel eğitim takviyesine ihtiyaç duyan öğrencileri teşhis edip önce okul idaresi ve rehber öğretmeni ardından da veliyi bilgilendirir. Yıl boyu süren eğitim öğretim sürecince gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme işlemlerini yürüterek öğrencinin sene boyu ne öğrenip neyi öğrenemediğini denetler. Okuttukları derse ait ders planı ve ünite ünite ayrılmış yıllık plan hazırlar ve derslerde bu belgeleri yanında hazır bulundurur. Öğrencilerin derste aktif olarak katılımını sağlar, uygulama ve araştırmaya yönelik ödevlerle ders takviyesi yapar. Kendi branşında henüz eğitimini tamamlamamış ve staj eğitimini yanında yapan aday öğretmenlerin iş ve işlemleriyle ilgili gerekli süreci takip eder, onların yetiştirilmesi için işbirliği içinde gerekli yönlendirme ve desteği sağlar.

Derse girdiğinde yoklamayı alır, ders defterinde anlatacağı ders adını ve dersin konusu yazılı yoklama alarak derse başlamadan ders öncesi gerekli rapor işlemini, hazırlıklarını tamamlar. Öğrencilerin okul dışında da eğitim öğretim deneyimleyebilmesi için çeşitli geziler planlayıp okul müdürüne sunar. Sene içinde okul idaresince düzenlenen öğretmen kurulu, komisyon, öğrenci kulübü, resmi bayram

törenlerine, kurslara ve seminerlere katılır. Çalışma saatleri içinde okulda hazır bulunur ve okul idaresinin kendisine verdiği görevleri yerine getirir. Branşı hakkında gerçekleşen gelişme ve yenilikleri takip eder ve değişimin izleyicisi değil uygulayıcı olarak öğrencilerine rol model olur. Dersine ait tahsis edilmiş derslik, malzeme ya da eşyanın korunup ihtiyaç halinde kullanıma hazır halde olduğundan emin olur. Alanıyla ilgili gelişmeleri yakından takip eder ve eğitim öğretim sürecine katılmasını sağlar. Dersiyle ilgili alınması gereken izinleri birinci sicil amiri olan okul müdüründen alır.

Öğrencilerin başarı, başarısızlık, okula devam, devamsızlık gibi konularda gerekli görülmesi halinde veliyle iletişime geçerek öğrenci hakkında aileyi bilgilendirir. İzindeyken bu süre zarfında hangi adreste bulunacağını okul idaresine yazılı olarak bildirir. Nöbet görevini aksatmadan yerine getirir. Kendi görev tanımı haricinde okul müdürünün kendisinden istediği ve görevlendirdiği iş ve sorumlulukları yerine getirir.

Öte yandan öğrencilere Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsetmek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak da öğretmene ait sorumluluklardandır. Ayrıca öğrencilerin merak duygularını daima sıcak tutup, yeteneklerini geliştirici etkinlikler düzenleme, onları gerçek hayata ve bir üst öğrenime hazırlama da yine öğretmenin önemli görevleri arasında sayılmaktadır. Öğretmenlerin aynı zamanda öğrencilerin ulusal ve evrensel kültür zenginliklerini ayırt etmelerini, sahiplenmelerini, geliştirmelerini bu varlıklara hürmet duymalarını sağlamak da yine önemli sorumlulukları arasında sayılabilir.

2.5.2. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri

MEB Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde tanımladığı üzere eğitim liderlerinin üzerindeki büyük görev ve sorumluluklar onun birtakım fiziksel ve psikolojik yeterliliklere sahip olması durumunu mecbur kılmaktadır. Sosyal bir topluluk içinde çalışması beklenen eğitim liderinin görev ve sorumlulukları layıkıyla yerine getirebilmesi ve etkili bir eğitim lideri sayılabilmesi için sahip olması gereken bir takım kişilik özellikleri vardır. Bu özellikleri sıfatlar aracılığıyla sıralanacak olunursa öz disiplinli, sosyal, uyumlu, iletişim kurma becerileri kuvvetli, yumuşak kalpli, enerjik, araştırmayı seven, gelişime açık, duyarlı, yardımsever, işbirlikçi, güven verici,

etkili, sorumlu, iradeli vb. gibi olumlu sıfatları örnek verilebilir. Öte yandan eğitim liderinin sahip olmaması gereken ve onu işini yapmada başarısız kılacak kişilik özelliklerine ise içe kapanık, çekingen, mahcup, sessiz, mesafeli, gergin, çabuk sinirlenen, kuruntulu, kaygılı, güvensiz vb. sıfatlarını örnek verilebilir.

2.5.3. Yönetici Boyutunda Eğitim Liderinin Temel Nitelikleri

Yönetim kadrosunda çalışan ve etkili bir eğitim liderlerinin öncelikle, öğrencinin her yönden gelişmesi için bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik açılardan imkan veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilmesi gerekir. Öte yandan okulla ve eğitim öğretim sürecinde alınacak kararlara öğretmeni katma ve öğrenci başarısına önem vermelidir. İdari meselelerde personel ve veliler arasında iletişim kurması, okulun görevlerini personele iyi anlatabilmesi de yönetici boyutunda eğitim liderliğinin olmazsa olmaz şartlarındandır (Balcı, 1993). Bütün bunların yanı sıra Duke ve Russel'in (1984) araştırmaları göstermektedir ki ise etkili bir yöneticinin kaynak sağlama, kalite kontrol, sorunlar ortaya çıkmadan çalışanlarının sorunu kestirmesini sağlama (güçlük avcısı), düzenli bir okul çevresi yaratma, velilerin katılım ve desteğini sağlama gibi işleri yapması gerekir. Okul yöneticilerinin bir lider olarak görevi okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak olmalıdır (Taymaz, 1986). Eğitim uygulamalı bir bilim olduğu için eğitim yöneticisi bilim adamı ile işbirliği içinde olmalıdır (Bursalıoğlu, 1994). Liderlik, okul örgütünün hedefleri ile bu örgüte bağlı kişilerin ihtiyaçlarını bir bütün olarak sayıp, sadece tek bir tanesi üstünde odaklanmadan genele hitap etmektir. Bunlardan birincinin seçilmesi yöneltici liderliği, ikincisinin seçilmesi ise hoşgörücü liderliği oluşturur. Birinci liderliğin merkezini iş, ikincisinininkini ast oluşturur (Bursalıoğlu, 1978). Modern bir eğitim lideri olarak okul idarecisi, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, dili doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış kişidir (Açıkalın, 1995).

2.5.4. Öğretmen Boyutunda Eğitim Liderinin Temel Nitelikleri

Yönetim kadrosundan farklı olarak sınıf içinde aktif rolü olan ve öğrenciyle sürekli birebir ilişki içerisinde bulunan öğretmenin görevlerinden biri de öğrenciyi öğrenmeye istekli hale getirmek ve onun öğrenme hedefine odaklanmasını sağlamaktır

(Can, 2011). O halde bir lider olarak sahip olması gereken temel nitelikler boyutunda ele alındığında öğrenciye rol model olması bakımından öğretmenin öz denetim kişilik özelliğinin yüksek olması beklenir. Öz denetimi yüksek kişiler sorumluluk sahibi, dikkatli, disiplinli ve başarı kazanma güdüsü kuvvetli kişilerdir. Bu bağlamda bu kişilik özelliğine sahip bir liderin öğretmeyi değil öğrenmeyi merkeze alarak öğrenciler için bir model olmasının yaratacağı etkinin önemi büyüktür. Öte yandan gelişime açıklık boyutundan bakıldığında ise yine öğretmenin eğitim ve okulla ilgili gelişmeleri kendi sınıf ortamında uygulamada ve süreci değerlendirmede yeterli bilgi beceri ve donanıma ve bu süreci yönetecek kişisel güce sahip olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen eğitim politikalarında meydana gelen değişim süreçlerinin izleyicisi konumunda değil bir parçası olmaya çalışmalıdır. Bu bakımında gelişime açık bir kişilik özelliğine sahip eğitim lideri yeniliklere ve değişime kolay ayak uydurabilecek ve yeni uygulamaları sınıf ortamında uygulama ve geliştirme boyutunda sorun yaşamayacak hatta diğer meslektaşlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Çünkü bu tür liderler çevresindekileri etkileyerek çalıştırma, yeni yaklaşımları cesaretle uygulama ve kolaylaştırma yeteneğine, birlikte kararlar oluşturma ve birlikte uygulama yetenek ve yeterliliğine sahiptirler. Gelişime açık kişilik özelliğine sahip öğretmen eğitim liderleri eğitim programlarının geliştirilmesine ilgi duyar, bu konu hakkındaki önerilerini diğer arkadaşlarıyla paylaşır ve yetkililere ulaştırır. Hizmet içi eğitimlerde kendinin ve meslektaşlarının eğitimi ve geliştirilmesi etkinliklerinde isteklilikle rol alırlar.

2.6. Kişiliğin Tanımı

Kişilik kavramı kelimenin menşesine bakıldığında Latince’den günümüze gelen “persona” kelimesi ile eşleşmektedir. Klasik Roma tiyatrosunda oyuncular sahne ile seyirciler arasındaki büyük bir uzaklık olması sebebiyle canlandırdıkları kişiliklerin yüz mimiklerini seyircilerin net görememesinden dolayı bir çözüm bulmaya çalışmışlar ve bu ifadeleri verebilmek ve o karakteri sahnede canlandırabilmek amacıyla persona adı verilen maske takma yöntemini keşfetmişlerdir. Bu sahnede maske takma yöntemi yani “**persona**” kavramıyla oyuncular canlandırdıkları kişilikler arasındaki bulunan farklılıkları anlatabilmişlerdir.

Öte yandan kişilik kavramı üzerinde psikologların uzlaştıkları tek bir tanım bulunmamakta ve pek çok kuramcı kişiliği farklı yorumlamakta ve tanımlamaktadır.

Örneğin kişilik kavram olarak “bireyin yaşama biçimi” şeklinde tanımlanabilir (Dubrin, 1994). Fakat bu yaşam biçiminin içinde birden çok özellik, bilindik ya da bilinmedik ve bazıları birinci bazıları ise ikinci derece olmak üzere, farklı ve çok sayıda alt boyutlar bulunmaktadır. Bu boyutlara yeteneği, zekâyı, eğitimi, duyguyu, neşeyi, kederi, öfkeyi, inancı, arkadaşlığı, gelenekleri, toplumsallığı, çıkarıcılığı, ahlakı, konuşma şeklini, sorumluluğu, kültürü, içtenliği, konuşkanlığı, kıskançlığı, sinirliliği örnekler olarak verebiliriz. Kişilik bir bireyin dünyaya geldiği andan son nefesine kadar devam eden hareketli ve etkin bir süreçtir. Bu bağlamda nefes alan ve yaşayan her insanın bir kişiliği olduğundan söz edilebilir.

Kişilik kavramından hareketle aşağıdaki sıralanan tanımların ve özelliklerin kişilik kavramını genişletmesi ve anlamını zenginleştirmesi söz konusudur (Erdoğan, 1991; Eren, 2000).

1. Kişilik bireyin dünyaya gelişiyle başlayıp gelişim sürecinde devam eden eğilimlerinin genelinden oluşur.
2. Kişilik gelişim sürecinde edinilen tüm bu eğilimlerin düzenlenmiş halidir.
3. Her bireyin sahip olduğu bireysel özellikleri bir diğerinden ayıran bir takım farklılıklar bulunmaktadır.
4. Kişilik bireylerin eğilimlerini çevreye uydurur. Yani aynı birey farklı çevresel koşullar altında farklı tutum ve davranışlar gösterebilir (sosyal uyum).
5. Her kişiliğin doğuştan kazanılmış tek bir öz yapısı yani karakteri bulunmakta ve her öz yapı ait olduğu kişiliğin vazgeçilmez bir unsuru halindedir.
6. Kişilik bireysel istikrarın eseridir. Yani kişilik bireyin normal zihinsel istikrarının bir sonucudur. Birey ne ölçüde zihinsel istikrara sahipse o ölçüde normal bir kişilik oluşturup normal bir kişiliğe sahip olacaktır.

Psikolojide kişilik, kapsamı en geniş kavramlardan birisidir. Teorisyenler kişiliği pek çok farklı biçimde tanımlamaya çalışmışlardır (Kültür, 2006). En önemli kişilik kuramcılarından Burger (2006) kişiliği, bireyin şahsından doğan istikrarlı davranış biçimleri ve kişilik içi ilerlemeleri olarak tanımlarken İstengel (2006) kişiliği, bireyin etrafla uyum göstermesine destek olan tüm genel özellikleri olarak, Eroğlu (2011) ise kişiliği bireyin hayatını devam ettirme şekli; Özkalp ve diğ. (2002) ise bireylerin türlü vaziyetlerde kendine mahsus davranışlar göstererek kendi ifadesini bulan yapısal ve

etkin özelliklerinin bütünü olarak tanımlamaya çalışmışlardır. Yanbastı (1990) ise kişiliği bireyin sahip olduğu toplumsal becerilerin genel toplamı olarak tanımlarken Dede (2009) kişiliği tutumsal açıdan bir bireyin psikolojik özelliklerinin tümü olarak tanımlar. Güney (2000) kişiliği bireyin tutum ve düşünme şeklinin, ilgilerinin, psikolojik durumlarının, becerilerinin düzenli bir bütünleşmesi, Akman ve Erden (1998) bireyi diğerlerinden ayıran, şahsına özgü ve istikrarlı olarak gösterilen davranış özellikleri olarak, Senemoğlu (2004) ise kişiliği bireyi diğerlerinden farklı kılan, doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan özelliklerle bütünleşmesi olarak tanımlar. Atkinson ve diğ. (2000) kişiliği bireyin maddesel ve sosyal çevresiyle bütünleşme üslubunu tanımlayan, fikir, his ve davranışın ayırt edici ve tipik bir biçimi, Özgüven (1998) bireyin ruhsal ve biyolojik bünyesi ve düzeninin şahsına özgü etkin bir organizasyonu, Güvenç (1982) ise kişiliği bireye mahsus his, fikir ve hareketlerin birleşip bütünleşmesi olarak tanımlar. Köknel (1989) kişiliği bir insanı objektif ve sübjektif yanlarıyla başkalarından farklı kılmaya yönelik his, fikir, davranış ve hareket özelliklerinin tümü olarak, Cüceloğlu (1991) ise kişiliği kişinin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer kişilerden farklı kılan, istikrarlı ve sonradan oluşturulmuş bir ilişki türü olarak tanımlar. Yaşar (2006) ise kişiliği insanın düşünce, duygu, toplumsal ve ahlaki değerlerinin bir birleşimi olarak tanımlar.

2.7. Kişilik Kuramları

Kişilik psikolojisi alanında literatür kaynaklarını oluşturan eserlerin çoğunda bahsi geçen geçen kuramlar kendi kuramcısının adını almıştır. Bu kuramcılardan en önde gelenleri kuşkusuz Psikanalitik Kuramı'yla Sigmund Freud, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'yla Abraham Maslow, Psikososyal Gelişim Kuramı'yla Eric Erikson, Bağlanma Kuramı'yla John Bowlby, Kendilik Psikolojisi Kuramı'yla Heinz Kohut, Analitik Psikoloji Kuramı'yla Carl Gustav Jung ve Hümanist Kuram'la Abraham Maslow ve Carl Rogers'tır (Gençtanırım ve diğ., 2017). Bahsi geçen kuram ve kuramcıların her biri kişiliğin birbirinden farklı tanımları ve görüşlerini ileri sürmüşlerdir Başaran, 1991). Diğer kişilik psikolojisi alanında çalışmış ve önemli eserleri bulunan kuramcılara ise Adler, Horney, Sullivan, Berne, Allport, Cattell, Sheldon, Rogers örnek gösterilebilir (Özkalp, 1983). C. Robert Cloninger "Psikobiyolojik Kişilik Modeli" ve Costa ve McCrae "Beş Faktör Kişilik Kuramı" ile

kişilik kavramının tanımlanmasında, boyutsal modellerin en öne çıkan iki temsilcisidir.

Kişilik kuramlarının temelinde bireyleri bir diğerinden farklı kılan duygu, düşünce ve görüş gibi sofistike özelliklerinin analiz edilmesi için meydana getirilmiş teorilerin olduğunu söyleyebiliriz. Kişilik psikolojisi; insanların kendilerine özgü davranış, duygu ve düşünce biçimleriyle ilgilenir. Dolayısıyla her bir kuramın kişilik gelişimine ilişkin öngörülleri farklı farklıdır (Burger, 2006). Tek bir kavramı betimlemeye çabalayan birbirinden değişik yaklaşımların olması kaçınılmazdır. Öte yandan kişinin, duygusal bir varlık olması onun nesnel olarak incelenebilme güçlüğüne doğurur (Karasar, 1994). Kuramcıların genel olarak kişilik tanımlarına bakılıp değerlendirildiğinde kişiliği bireyin davranışlarını, ilgilerini, becerilerini, fiziksel görünümünü, iletişim dilini kullanma tarzını ve etrafına uyum biçimini tanımlayan unsurların bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Öte yandan insanlığın varoluşundan bu tarafa kişilik ve onun tanımlanması hakkında farklı görüş ve düşüncelerin ileri sürülmesiyle ve bu alanda özellikle 1990 senesinden bu yana gelen süreçte karşılaşılan en önemli sonuç özetlenecek olunursa kişiliği tanımlamak adına kişiden ziyade durumsallığa ağırlık veren (person-situation) yaklaşımının ön planda olması durumudur.

2.7.1. Psikanalitik Kuram (Sigmund Freud)

Psikanalitik kuram 19. yüzyılda Çek Cumhuriyeti asıllı psikanalist Sigmund Freud tarafından ortaya atılan ve odağında bireyin geçmişte yaşadığı deneyimler, çocukluğunun erken dönemlerinde deneyimledikleri ve bilinç dışındaki faktörlerin yer aldığı ve kişiliği tanımlamada cinsellik kavramına büyük vurgu yapan kuramdır. Bu kurama göre kişiliği oluşturan id (alt benlik), ego (benlik) veya süpereo (üst benlik) tabakalarından bir tanesi diğer tabakalardan daha üstte ve daha kuvvetli veya kuvvetsiz olması durumunda bireyde farklı kişilik türlerinin ortaya çıkması beklenir. Örneğin alt benlik tabakası diğer tabakaların üstünde olan kişinin bencil ve benmerkezci bir kişilik özelliği sergilemedi beklenmekteyken, süpereo tabakası diğer tabakaların üstünde olan kişinin ise daha ölçülü, mükemmeliyetçi ve çekimser olması beklenmektedir (Gençtanırım ve diğ. , 2017).

İd (Alt Benlik) : Kişilik katmanlarından en altta bulunan id, kişiliğin bilinçaltı bölümü olarak da değerlendirilir. Bu katmanda ön plana çıkan ve giderilmesi beklenen

ihtiyaçlar dürtüseldir. Dürtüsel davranışlarla bulunma ise kişinin davranışlarına limit koyamaması, kişinin keyif aldığı bir eylemi sonlandırmakta zorluk yaşaması ya da isteklerini engelleyememesi olarak değerlendirilir. İdin ihtiyaçları genelde ilkel, mantık çerçevesi dışında ve düşsel seviyededir. İd haz alma ilkesiyle yönetilir. İde göre açlık, susuzluk, üreme gibi bazı ihtiyaç ve istekler hemen tatmin edilmelidir. Bu türün devamını sağlamada önemli role sahiptir. İnsanın doğumdan sonraki süreçte idin ihtiyaçlarının karşılanması hayatı öneme sahiptir. Örneğin bebekler hayatta kalmak için acıktıklarında ya da susadıklarında ağlar ve ihtiyaçları giderilene kadar ağlamaya devam ederler çünkü bebekler haz alma ilkesinin kuralları doğrultusunda hareket eder. Bir bebek yemek yemek için belli bir zamanı bekleyemez çünkü id bu ihtiyacının hemen karşılanmasını bekler. Yetişkinler için düşünüldüğünde idin ihtiyaçlarının hemen giderilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Örneğin bir yetişkinin idin komutları doğrultusunda hareket ettiğini düşündüğümüzde kişinin acıktığında parası yoksa başkalarının elindekini izinsiz alan bir konuma düştüğünü düşünebiliriz. Bu tür bir durum ise toplumsal hayatta kabul görmez ve kargaşa ortamı yaratır.

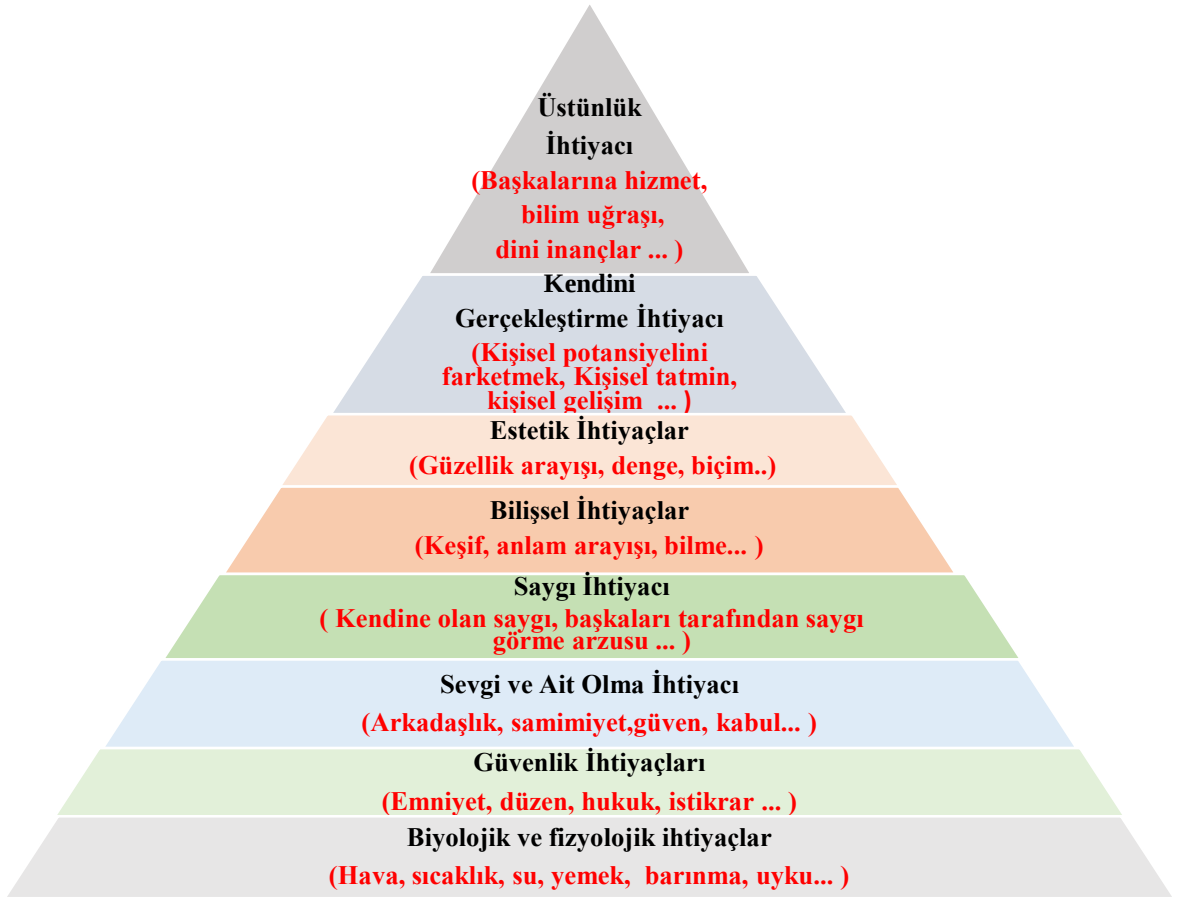
Ego (Benlik) : Kelime anlamı Latince’de “ben”dir. Egonun birincil görevi idin dürtüsel istekleri ile süperegonun baskıcı, kuralcı tutumu ve yüksek vicdani ve ahlaki gerekçeleri birleştirerek doyumunu erteleme arasındaki denge kurma, ara bulmadır. İd isteklerini bildirir ve bu istekler genellikle süperego için kabul edilemez boyuttadır. Bu durumda ego devreye girer ve idin isteklerinin kabul edilebilmesi için gerekli koşulları belirler. İd ve süperego arasındaki uyum sağlanıncaya kadar yani idin isteklerinin toplum tarafından kabul edilebilir seviyeye gelinceye kadar ego bir yolunu bularak bu isteklerin gerçekleşmesini geciktirir. Bu gecikme idin dürtüsel isteklerini çevresel faktörlerin olanakları ile dengeye sokması gerçekleşinceye kadar devam eder. Ego öte yandan tüm gücünü idden aldığı için bu isteklerin tamamen göz ardı edemez. Bireyin türünün devamı ve yaşam döngüsünün sürebilmesi için idin isteklerinin cevaplandırılması çok önemlidir.

Super ego: Süper ego kişinin ahlaki ve vicdani boyutta toplum ve aileden gelen kurallar bütünü olarak ya da benliğin baskılayıcı tarafı şeklinde adlandırılır. Toplumsal yaptırımların içsel sözcüsüdür. Gerçekte var olan durumdan ziyade olması gerekene, ideal olana ve mükemmele karşı duyulan istektir. İdin yönlendirdiği cinsel ve saldırgan tepkilerle savaşmak, egoyu mevcut amaçlardan ziyade ahlaki amaçlara karşı yönlendirmek, en iyisi ve ideali için çaba sarf etmek süper egonun birincil

vazifelerindendir. Bir çocuk hayata geldiğinde birlikte toplumca ayıp sayılan, yasaklanan, hak ya da haksızlık kavramlarından, günah ya da sevap kavramlarından haberdar değildir. Yaşamını id yani alt benliği yönlendirir. Gelişip sosyal hayata katılmasıyla birlikte bu kavramlar önce aile sonra toplum tarafından yavaş yavaş benliğine eklenerek süper ego oluşur ve yanlış bir davranışta bulunduğu, uygunsuz bir istek duyduğunda hemen devreye süper ego girerek bu davranışı ya da isteği örtbas etme yoluna gider. Süper egonun egodan farkı idin isteklerini ego gibi ertelemesi ve bekletmesi değil, tamamen yok saymasıdır. İd ile aralarındaki benzerlik ise her ikisinin de gerçeklikten uzak olmaları ve akılcı olmayışıdır.

2.7.2. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı (Abraham Maslow)

Amerikalı psikolog Abraham Maslow'un 1943 yılında İnsan Motivasyonunun Teorisi ve ardından yayınladığı Motivasyon ve Kişilik adlı kitaplarında ortaya attığı ve insanın sahip olduğu temel ihtiyaçlarını gidermeye dönük davranışlarda bulunduğunu savunan bir kuramdır. Bu kurama göre insan varoluşsal olarak bir takım ihtiyaçları elde etmek üzere motive olmuş olarak dünyaya gelir ve bu ihtiyaçların bazıları diğerlerinin üzerinde yer alır. Bireyin en temel olan ihtiyacı yaşamını devam ettirme yani hayatta kalmadır. Bir sonraki ise soyunu devam ettirmeye yöneliktir. Birey sırayla bu ihtiyaçlar giderildikten sonra bir üst katmandaki ihtiyaca karşı güdülenir, o ihtiyaç da giderildikten sonra bir sonraki ihtiyaç katmanındaki ihtiyacını gerçekleştirmeye yönelik çaba gösterir. Fakat bu ihtiyaçların tamamının karşılanması gibi bir zorunluluk da yoktur. Bireyin bir sonraki ihtiyaç katmanına çıkabilmesi için mevcut katmandaki ihtiyacının bir kısmının karşılanmış olması da bazen yetebilmektedir. Öte yandan ihtiyaçların sıralamasında sabitlikten ziyade bireysel farklılıklara ve dış unsurlara bağlı olarak değişkenlik olması durumu da söz konusudur. Bu güdülenme teorisine göre kişiliğin oluşmasındaki en büyük faktör bireyin ihtiyaçlarının ne denli karşılanıp karşılanmadığıyla ilişkilidir. Maslow bu ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ve saygınlık ihtiyacı ve kendini geliştirme ihtiyacı olarak beş ana başlıkta adlandırmıştır. Örneğin saygı ve saygınlık ihtiyacı karşılanmamış bir bireyin kendini değersiz hisseden pısrık, çekimser, özgüvensiz ve tedirgin bir kişilik özelliği geliştirmesi beklenirken, ait olma ve sevgi ihtiyacı karşılanmış bir bireyin ise özgüvenli, girişken ve huzurlu kişilik özellikleri geliştirmesi beklenir (Gençtanırım ve diğ., 2017).



Şekil 4: Abraham Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi piramiti

Gençtanırım, K. Dilek, Evrim Y. Çetinkaya. 2017 **Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle**, Ankara: Pegem Akademi'den uyarlanmıştır.

2.7.3. Psikososyal Gelişim Kuramı (Eric Erikson)

Danimarka ve Alman kökenli Amerikalı psikanalist Eric Erikson tarafından ortaya atılan psikososyal kuram bireyin gelişim sürecinde çevresel faktörlerden etkilenerек ruhsal boyutta değişik evrelere geçiş yaptığını ifade eder. Bu kurama göre kişiliğin oluşmasında bireyin yaşam boyu geçirdiği yeni bilgi ve beceriler edinmesi, sürekli değişim gösterdiği bu süreçlerde yaşadıkları ve kazanımları hayati önem taşır. Kişiliği oluşturan bileşenlerden en önemli olanı egodur. Bireyin kazandığı kimlik ise anne baba, çevre, kültür gibi faktörlerin etkisiyle oluşur. Bu süreçleri Erikson sekiz aşamada değerlendirir.

1. Aşama: Temel güvene karşı güvensizlik, (0-1 yaşı arası):

Erikson'a göre bu evrede bireyin ileriki hayatında güven duygusunun gelişmesinde ebeveynlerinin bebeğin temel ihtiyaçlarını düzenli ve tutarlı bir şekilde

karşılmasının önemi büyüktür. Güven duygusunun kazanılması için bebeğin öz bakımını annesinin yapmasının yanı sıra bebeğin en ihtiyaç duyduğu sevgi gösterme, sarılma, kucağa alma gibi davranışlar sergilemesi güven duygusunu oluşturan en önemli etmenlerdir. Eğer bu evrede annenin çocuğuna sevgi göstermemesi ya da öz bakımını gerçekleştirmemesi gibi bir aksama söz konusu olursa bebeğin ileriki yaşamında temel güvene karşı güvensizlik söz konusu gerçekleşebilir ve birey dış dünyadaki insanlara da kendisine de güvenmez. Kendisine karşı duyduğu güvensizlik durumu ise bağımlılığın gelişmesine yol açar.

2. Aşama: Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş arası):

Bu evrede birey yürümek gibi, bir yere tırmanmak ya da tek başına hareket etmeye başlar. Bağımsız bir şekilde istediği kişiye gider istemediği kişiye gitmez ve anne babasından ayrı bir varlık olarak özerklik duygusunu yaşamaya başlar. Bu süreçte olabildiğince ebeveynin çocuğu özgür bırakması ve bağımsız seçimlerine saygı duyulması gerekir. Bebeğin seçimlerine müdahale edilmesi bebeğin seçimlerinden utanç duymasına ve gelecekteki yaşamında da alacağı kararlarda kuşku yaşamasına sebep olabilir. Özerklik duygusunun en belirgin özelliklerinden biri bebeğin inatçılığıdır. Bu dönemde bebek istenenin tam tersini yapma eğilimi gösterir. Otoritenin kendisi olduğunu ve karşısındaki kişinin otoritesine boyun eğmek istemediğini gösterir davranışlarda bulunur. Özerklik duygusunu tam olarak yaşayabilmesi için bebeğin bağımsız ve fiziksel aktivitelerinde ona destek olmaktır. Örneğin bebeğin tek başına koşmasına, zıplamasına müdahale edilmemelidir. Koşup düştüğünde müdahale edilirse kendi kendinin vermiş olduğu karardan ve bunun sonucu yaşadığından dolayı utanabilir. Bebeğin özerkliğiyle ilgili vermiş olduğu kararları engelleyici tutum sergilemek; örneğin etrafı kirletmemesi için yemek yemesinde sürekli yardımcı olmaya çalışmak, beceremeyeceği düşüncesiyle kıyafetlerini kendinin giymesine müsaade etmemek, düşüp bir yerini incitir endişesiyle koşmasına, bir yerlere tırmanmasına engel olmak vb. bebeğin sahip olduğu kapasitesini sorgulamasına ve kendi durumundan kuşku ve utanç duymasına neden olur. Bebeklik döneminde bireye bir işi tek başına yapabilmiş olmanın heyecanının yaşamalarına fırsat verilmelidir ki bunu yaşayamayan bireyler ileriki yaşlarında kuşkucu olma, utangaçlık, çekingenlik, kararsızlık, saldırganlık, başkaldıran olma gibi kişilik özelliklerine sahip olabilir.

3. Aşama: Girişimciliğe karşı suçluluk (3-6 yaş arası):

Okul öncesi döneme denk gelen bu süreçte bireyin yaşadığı dünyayı ve çevresini keşfetme ihtiyacı sonucu ve etrafa karşı duyarlılığının artmasıyla çok fazla soru sorma ve anlamaya çalışma girişimlerine rastlanır. Bazen aşırıya kaçan bu sorular karşısında çocuğun azarlanması, aşağılanması ya da sorularının cevapsız bırakılması çocuğun araştırma yapması ya da girişimcilik ruhunu zedelemek anlamına gelir. Bu süreçte çocuğun soruları olabildiğince açık ve net bir şekilde cevaplanmalı ve soruları küçümsenmemelidir. Çocuğun öğrenmeye çalışma duygusunun teşvik edilmesi, sorularını önemseyerek cevaplanması ileriki yaşamında çocuğun kendine hedefler koyabilen ve araştırma yapabilen bir birey olmasında büyük öneme sahiptir. Bu dönemde çocuk bağımsız kararlar alma ve bağımsız hareket etme ihtiyacı taşır. Kendi başına bir takım kararlar alarak bunları uygulamaya koymak ve sorumluluk alma girişiminde bulunur. Fakat aldığı kararların yanlış olabileceği endişesiyle de suçluluk duyar. Bu girişimlerin anne baba tarafından önlenmesi çocuktaki suçluluk duygusunu körüklediği gibi ileri yaşamında da olumsuz etkiler bırakır. Çocuğun sadece etrafı değil aynı zamanda cinsiyet kavramını da keşfettiği bu dönemde merak duygusu sonucu çocuğun cinsellikle ilgili pek çok soru sorduğu görülür. Bu sorular karşısında anne babanın çocuğun sorularına onun anlayabileceği bir dilde cevap vermesi ve merak duygusunu gidermesi çocuğun ileriki hayatındaki girişimci yönü köreltilmiş olur. Bu süreçte çocuk azarlanır ya da ayıp günah gibi kavramlarla soruları geçiştirilirse çocuk bu konuları merak etmenin suç olduğunu düşünür ve bu duyguyla baş etme yollarını arar.

4. Aşama: Başarıya karşı aşağılanma duygusu (6 yaş ve ergenlik dönemi):

Bu dönemde çocuk okul hayatının da başlamasıyla daha önceki süreçte yaşadığı cinsel merak duygusunu birden kaybeder ve kendi cinsinden olanlarla birlikte zaman geçirme isteği artar. Okul hayatında var olan bilgi edinme, hesap yapabilme gibi belli başlı akademik eğitimlerin alındığı dönemdir. Çocuk bir yandan kendi yaşlıları ile kendini karşılaştırır öte yandan kendinin çalışkan bir birey olup olmadığını bu karşılaştırma üzerinden görmeye çalışır. En tehlikeli süreçlerden biri olan başkasıyla kıyaslanma sürecinde ebeveynler başta olmak üzere öğretmen ve

diğerlerinin çocuğa bu davranışın kötü bir şey olduğunu, yanlış olana değil doğruya odaklanılması gerektiğini hatırlaması gerekir. Bu dönemde çocuğun özgüveninin artması için başarılarının övgü ile anılması ve çalışkanlık duygusunun pekiştirilmesi gerekirken çocuğun eleştirilmesi ise ileride aşağılık duygusunun gelişmesine neden olacaktır.

5. Aşama: Kimlik kazanımına karşı rol karmaşası- Ergenlik dönemi (11-17 yaş arası):

Bu dönem bireyin kimliğini sorguladığı ve kendini tanımlamaya çalıştığı dönemdir. Ben kimim sorusunun cevabını aramakla geçen bu dönemde birey sosyal hayatta mevki belirlemek, kendi rolünü sorgulayıp öğrenmek, toplumda şahıs olarak mevcudiyetini kanıtlamak ve hedeflerini ortaya koymak istemektedir. Bu istek bireyin kimlik duygusunun oluşmasının bir sonucudur. Bu dönemde bireyin geçirdiği fizyolojik gelişim ve büyüme de kimlik ve kişilik oluşturma sürecinde önemli yere sahiptir. Bu süreçte bir takım karmaşaların da yaşanması söz konusudur. Akranlarıyla daha çok zaman geçirme ihtiyacı, anne babadan uzaklaşma ve çevresinde beğenip rol model aldığı kişiyi taklit etme bu dönemin özelliklerindendir. Arkadaşlık ilişkilerinde sıkı bağların olduğu bu dönemde aileden kopmayla birlikte özgüven geliştirerek olumlu benlik gelişimi yaşayan bireyin fiziksel görüntüsüyle ilgili de güven duygusu yüksektir ve kendisini iyi hisseder. Bu dönemde yaşanan olumlu kimlik kazanma sürecinde bireyin meslek seçimine yönelmesi, cinsel rolünü benimsemesi, karşı cinse karşı duyduğu ilgi, toplumsal olaylara, politika ya da ekonomiye karşı merakının artması ve kendi yaşantılarıyla daha keyifli zaman geçirmesi, onlarla grup olarak hareket etmesi önemli etkiye sahiptir. Bu dönemde kişisel farklılıklara ve bireyin yaşadıklarına bağlı olarak başarılı kimlik, erken kimlik, gecikmiş, beklemeli kimlik, kargaşalı, dağınık kimlik gibi değişik kimlik tipleri oluşabilir.

a) Başarılı kimlik oluşturmuş bireyler arayış sürecini olumlu tamamlamış, geleceğinin plan programını yapmış, ideallerini ve mesleğini belirlemiş kişilerdir. Kimlik arayışı içindeki birey bu süreçte girdiği tüm çatışmaların üstesinden gelmiş farklı rolleri denemiş ve kendine en uygun olana karar vermiştir. Bu dönemde yaşadığı bunalımı atlatarak geleceğe dair hedeflediği meslek ya da ideolojik kavramlara bağlılık gösterir.

b) Erken kimlik geliştiren bireyler ise kendi kimliğini oluşturmaya yönelik bir ihtiyaç hissetmez, verilen kararlar ya da ulaşılmak istenen hedefler ya anne baba tarafından ya da ğretmen arkadaş gibi model alınan biri tarafından oluşturulur. Bu türden bir kimlik gelişiminde bireyin sosyal ve kültürel değerleri kendine değil otorite olarak saydığı başkalarına aittir. Bu değerleri başka olasılıklar da olduğunu değerlendirmeden olduğu gibi kabul edip benimseyerek birey başkalarının bağımlılığına girmiş olur.

c) Gecikmiş, beklemeli kimlik geliştirmiş bireyler bir nevi boşluktur. Geleceğe dair planlar yapmaktan kaçınan, aldırışsız, umursamaz tavır takınarak hareket ederler. Gnbirlik yaşamak herhangi bir amaca ulaşma çabasının olmaması bu kimlik türünün başlıca semptomlarıdır. Bir türlü bulunamayan bir kimlik arayışı söz konusudur. Ne istediğine kesin karar veremeyen bireyler kararsız, sürekli erteleyen, işleri zamanın akışına bırakmış ve kendini dinlendirme süreci bir türlü sonlanmayan bir özelliği taşımaktadır. Birey kararsızlığı dolayısıyla aradığını bulamadıka, kendisine uygun mesleği seemedike ya da yaşamak istediği yeri belirleyemedike bunalıma düşer ve boş vermiş kişiliğe ve anlayışına sahip olur. Bu haldeki bireyler sosyal baskıdan ötürü yalnız kalma sorunu yaşayabilir ve hırçınlık davranışı sergileyebilir. Sosyal alanda yaşadığı bu sorunlar bireyin kaygı duymasına ve baskıdan kurtulmak için zamanından önce evlilik, okulu bitirmeden hemen iş hayatına atılma gibi bir takım zamansız kararlar almasına neden olabilir.

d) Kargaşalı dağınık kimlik sahibi bireylerin ise herhangi bir yöne meyili yoktur. Bu tür kimlik sahibi bireyler belli bir kimliğe bağlı kalmaktan kaçınarak kimliksiz olmayı tercih ederler. İlişkileri uzun vadeli değildir, sürekli yeni arkadaş gurupları edinir ve bir süre birlikte zaman geçirdikten sonra farklı bir gurupla tanışır ve bir öncekini umursamaz tavır takınır. Herhangi bir yere ya da kişiye karşı bağlanma hissetmez ve bunu bir sorun olarak görmezler. Kimliksizliğin yarattığı herhangi bir sorun yaşamadıkları gibi hayatta kendilerine bir rol biçme ile ilgili de bir istekleri yoktur. Bu tür bireylerin sürekli yönlendirilmeye ihtiyaçları vardır (Marcia, 1980).

6. Aşama: Yakınlığa karşı yalıtılmışlık (18-40 yaş arası):

Ergenlik sürecindeki kişilik bulma evresinin kısmen sona erdiği bu dönemde artık kişiliğini kazanmış birey ergenlikteki kalabalık arkadaş ortamından uzaklaşarak

daha gerçekçi, daha az, öz ve kendine yakın gurupları tercih eder. Sorumluluk almaya hazır hale geldiği bu süreçte birey artık sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı ve başarılıdır. Mesleğini seçmiş ya da elde etmiştir. Sıradaki aşama olan evliliğe yönelik planlarında karşı cinsle ileriye dönük ve daha yakın bir ilişki kurma güdülerini olan birey buna dair arayış içindedir. Birey bu aşamalarda başarısız olursa örneğin meslek ya da eş seçiminde beklentisine ulaşamazsa kalabalık içinde yalnızlık duygusuna kapılır, kendi yeterliliğini sorgulamaya başlar ve mutsuz olur. Giderek toplumdan uzaklaşır ve daha öncesinde sorumluluk almayı istediği konulardan kaçınma eğilimi gösterir.

7. Aşama: Üretkenliğe karşı durgunluk (30 yaş sonrası) :

Bu dönemde kişiliği oturmuş, iş ve eş seçimi gerçekleşmiş, çocukları da olmuş, sosyal hayatın getirdiği en önemli aşamaları arkasında bırakmış ve hayatı belli bir düzene oturmuş birey artık yaşamını sorgulama aşamasına geçmiş ve varoluşunun bir fark yaratıp yaratmadığını anlamak istemektedir. Ortaya bir ürün çıkarmış olmayı bekler ve çevresinden ilgi, övgü ve rağbet görmeyi arzu eder. Bireyin bu dönemde hayattan beklentileri olan topluma faydalı işler yapmış olmak, kendinden sonra gelenlere iyi rehber olabilmek, çocuklarını iyi insan olarak yetiştirebilmek, toplumun kendinden beklenen taleplerine karşılık verebilmek başlıca tamamlanması gereken istekleridir. Bu güdülerin karşılanmaması durumunda ise birey yaşanması beklenen krizi aşamaz duruma gelir ve durgunlaşma, bencilleşme, amaçsızlık sürecine girerler. Giderek çevresine karşı kayıtsız hale gelerek aşırı bireysel ve sadece kendinin var olduğunu düşündüğü bir dünyada yaşamaya başlar. Bu süreçte birey artık çevredeki herkesin kendisi için çalışması, herkesin ona hürmet göstermesi ve onun için çalışmasını beklentisine girer. Bu dönemde tek beklentisi eşinden, çocuğundan, akrabalarından ya da yakınlarından olumlu şeyler duymaktır.

8. Aşama: Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (yaşamın son aşaması, 65 yaş üstü):

Birey bu süreçte yaşamının büyük bir kısmını arkasında bırakmış ve genel tahlil kısmına geçmiştir. Yaşadıklarını analiz eder ve iyi bir hayat mı yoksa kötü bir hayat mı yaşadığını sorgular. Pişmanlıkları iyi ki dediklerinden fazlaysa son bir hamleyle hayata dört elle sarılarak ölüm gerçeğinden uzaklaşır ve ölme fikrine tahammül edemez.. Dünyayla olan bağlarını güçlendirme çalışmalarıyla gereksiz görülebilecek işler yapmaya başlar. Hiç ölmeyecekmiş gibi yaşamaya başlar,

hayatlarının boşa geçtiğine inanarak o güne kadar yapamadığı ne varsa yapma eğilimine girerek keşkelerini değiştirmeye uğraşır. Benlik bütünlüğünü sağlayabilmiş bireyler ise yaşadıkları hayattan hoşnut ve geride bıraktıklarından memnun şekilde ölüme hazırlanırlar.

Erikson'a göre birey bütün bu yaşam süreci içinde kişilik olarak da gelişir ve değişim gösterir. Bireyin hayata gözlerini açmasıyla başlayan fiziksel, sosyal ve kişiliğinin gelişim süreci ölene kadar devam eder (Üretmen, 2003).

2.7.4. Bağlanma Kuramı (John Bowlby – Kim Bartholomew - Leonard M. Horowitz)

Bağlanma bebeğin dünyaya gelişi ile annesi ya da ona ilk bakımını sağlayan kişiye duyduğu özellikle ihtiyaç duyduğu ve kendini aciz hissettiği durumlarda kendini gösteren, devamlı ve istikrarlı bir yakınlık ihtiyacıdır. Bu kurama göre bireyin erken aile ilişkilerinin kişilik gelişimi üzerindeki etkisi yadsınamaz ölçüdedir. Bağlanmayı başka bir bireye karşı duyulan yakınlık arama ve devam ettirme olarak tanımlayan kuram bireyin doğumuyla başlayan bağlanma sürecinde ona ilk bakımı sağlayan kişi olan anne ya da bakım veren kişi figürüyle olan ilişkisini temel alır. Bebeklikte bu figür ile kurulan bağ bireyin tüm yaşamına damgasını vuracak bir kişilik geliştirmesinin de en temel ögesidir. Bu bağ ilerleyen aşamalarda bireyin çevresi ve başka bireylerle kuracağı bağlanma davranışını da etkilemekte ve buna göre sosyal ilişkilerinin ve kişilik gelişiminin de boyutunu belirlemektedir (Üretmen, 2003).

Bağlanma sürecinde oluşabilecek yetersizlikler ya da aksaklıklar bireyin ergenlik dönemi ve ileriki yaşlarında ilişkilerini olumsuz etkiler. Bu süreçte yaşanan sorunların birinci kaynağı bebeğin ilk bakımını sağlayan annesi ile olan ilişkisinin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Bağlanma kuramı ile ilgili yürütülen pek çok çalışmada farklı bağlanma türleri olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Ainsworth ve diğ. (1978) tarafından yürütülen çalışmaların sonucu olarak bebeklikte gelişen üç farklı bağlanma türü olduğu ortaya konulmuştur. Bunlar güvenli bağlılık, kaçınan bağlılık, kaygılı-kararsız bağlılık. Araştırma sırasında bebek annesi ya da ona ilk bakımını sağlayan figür ve bir yabancıyla aynı odadadır. Bebeğin annesi odadan ayrıldığında ve odadaki yabancıyla baş başa kaldığında yaşananlar farklı bağlanma türleri geliştirmiş bebeklerde farklı sonuçlar doğurmuştur.

a) Güvenli bağıllık geliştiren bebeklerin annenin odadan ayrılışıyla birlikte az huysuzluk yaşadıkları ve yabancıyla rahat iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Anneleri odaya geri döndüğünde zaten az olan huzursuzluklarının hemen geçtiği ve çevreyle olan etkileşimine, etrafı keşfetmeye çabucak geri dönerek oyun oynamaya devam ettikleri gözlemlenmiştir.

b) Kaçman bağıllık geliştiren bebeklerin annelerinin odadan çıkmasına pek de tepki vermedikleri, oyunlarına ya da etrafı keşfetmeye devam ettikleri neredeyse duygusuzluk seviyesinde az tepki verdikleri görülmüştür. Bebeklerin anneleri odaya geri döndüğünde ise anneyle temas kurmaktan kaçınarak oyunlarına devam ettikleri ya da anneden ziyade çevreyle temas halini sürdürdükleri gözlemlenmiştir.

c) Kaygılı-Kararsız bağıllık geliştiren bebekler annelerinin odadan çıkmasıyla birlikte büyük huzursuzluk yaşar, mızızlanma, hırçınlık ve öfke belirtileri gösterir. Anneleri geri döndükten sonra dahi bu duyguların devam ettiği ve kolayca sakinleşemedikleri ve çevreyle olan bağı kurmada isteksiz oldukları ortaya çıkmıştır.

Son senelerde yapılan çalışmalara göre araştırmacılar bağlanma meyilindeki kişisel farklılıkları ortaya koymuşlardır. Bartholomew ve Horowitz'in (1991) yaptığı çalışmalara göre yetişkinlerde gelişen bağlanma türleri de bebeklikte geliştirilen bağlanma türlerine benzer şekilde dört kategoride incelenir.

a) Güvenli Bağlanma geliştiren bireyler dış dünyayla olumlu benlik ve olumlu başkaları modeli temelinde bir ilişki geliştirirler. Kendi iç dünyasında mutlu ve diğer insanlarla sorunsuz ve yapıcı ilişkiler geliştirebilen kişilerdir. Bu tür bireylerin yapmacık olmayan, istikrarlı, iyi niyetli ve hayata karşı olumlu duygular geliştiren kişilik tipine sahip oldukları söylenebilir. Herhangi bir sorunla karşılaştıklarında kolayca baş edebilmekte, sağduyulu hareket etmekte ve çevreden destek alma konusunda sorun yaşamadıkları söylenebilir. Bu tip bağıllık geliştirmiş bireyler başkalarının onayına pek ihtiyaç duymadan kendi kararları doğrultusunda hareket etme yeteneğini kazandıkları için bağımsız bir hayat sürdürebilmeyi başardıkları söylenebilir.

b) Saplantılı Bağlanma geliştiren bireyler dış dünyayla olumsuz benlik ve olumlu başkaları modeli temelinde bir ilişki geliştirirler. Bu tutuma sahip bireyler başkalarına karşı yapıcı ve pozitif duygular geliştirirken kendine karşı son derece güvensiz ve yetersizlik duygusu taşımaktadır. Kendilerine karşı sahip olmadıkları ve

eksikliğini hissettikleri güven duygusunu başkalarına bağlanarak, başkalarına hizmet ederek gidermeye çalışırlar. Kabul edilmemek ve terk edilmek kolay kabul edebilecekleri bir durum değildir. İlişkilerinde genel bir kendini kanıtlama durumu söz konusudur. Karşı tarafa karşı takıntılı ve gerçekleşmesi güç beklentilere sahiptirler.

c) Kayıtsız Bağlanma geliştiren bireyler dış dünyayla olumlu benlik olumsuz başkaları modeli temelinde bir ilişki geliştirirler. Bu tutumdaki bireyler kendi özelliklerine son derece önem verirken başkalarıyla kurdukları ilişkilerde bağlanmayı kabul etmezler. Bağımsızlığa önem veren bu tip bireyler ilişkilerdeki yakınlığın öneminin olmadığını düşünerek bağlılığı reddederler. Hayatta en önem verdikleri kendi varoluşlarıdır.

d) Korkulu Bağlanma geliştiren bireyler dış dünyayla olumsuz benlik olumsuz başkaları modeli temelinde bir ilişki geliştirirler. Bu tutumdaki bireyler kendi duygularını karşı tarafa aksettirmede hep temkinli davrandıklarından doğal olamaz, ya da reddedilmekten korktukları için sosyal ilişkilerde yakınlık sağlayamazlar. Bu durumdan kaynaklı olarak genelde ikili ilişkilerden kaçınma meyili gösterirler. Herhangi bir ilişki geliştirmiş olsalar dahi ne kendilerine ne de başkalarına tam güven duygusu geliştirebildikleri için sürekli terk edilme ya da kırılma gibi korkular yaşadıklarından ilişkilerini tam bağlanma yaşayamadıkları ya da kaygı düzeyi düşük bir ilişki sürdüremedikleri görülür.

Sonuç olarak bahsi geçen tüm bu bağlanma stillerinin kişinin tüm yaşamı boyunca gerçekleştireceği seçimlerde, kuracağı ilişkilerde, dış dünya ya da aile içi ilişkilerinde, iş hayatında ya da diğer sosyal ve toplumsal yaşamında önemli bir role sahip olduğu ve kişilik gelişiminin önemli bir parçası olduğu ortaya konulmuştur.

2.7.5. Kendilik Psikolojisi Kuramı (Heinz Kohut)

Kendilik psikolojisi Avusturya asıllı Amerikan psikanalist Heinz Kohut tarafından 1970 yıllarında ortaya atılmış dürtüsel psikoloji, benlik psikolojisi, nesnel ilişki ve bireysellik psikolojisi aşamalarından oluşan psikanalitik bir kuramdır. Bu kurama göre birey doğduğu andan itibaren kendini ve kişiliğini bulma çabasına girer. Doğumla birlikte gelişim ve büyümeye doğru ivme alan bir tür kodlanmışlıkla dünyaya gelen birey ilk etapta kendini uyumsuz, dağılmış ve parça parça ve bölümler halinde görmekteyken zaman içerisinde ebeveynleri gibi kendini kendi yapan nesnelerle buluşup bu eksiklikleri giderir ve daha tamamlanmış hisseder. Çocuğun

hayatını bütüncülleştirmeye ve gelişime giden süreçte özellikle anne ve baba tutumu çocuğun ruh haline olumlu ya da olumsuz olarak etki eder. Kendine güven ya da güvensizlik, kendini beğenmeme, yetersiz görme, sınırdaki kişilik bozuklukları ya da narsistlik gibi düzenli kişilik ya da kişilik bozuklukları bu süreçte oluşmaktadır (Kohut, 1971).

Bu kurama göre bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için bir takım temel gereksinimlere ihtiyaç duyar. Bunlar, aynalama, idealize etme ve bütünleşme ihtiyaçlarıdır.

a) Aynalama: Bireyin gelişim sürecinin ilk evrelerinde anne babası tarafından olumlu yönlerinin ya da davranışlarının övülmesi, aferin denmesi, ona ne kadar eşsiz ve mükemmel olduğunun ifade edilmesi bireyin benlik duygusunu yani özgüvenini artırmada büyük önem taşır. Bu tutum bireyin kendini doğrulamasını sağlayarak kendiyi barışık bir kişilik geliştirmesini destekler. Fakat bu tutumun aşırıya kaçması yani bireyin biricikliği ve eşi benzeri olmadığı duygusunun fazlaca hatırlatıldığı durumlarda ise bireyde narsizm adlı kişilik bozukluğuna sebebiyet verebilir. Aksi durumda yani bireyin yeterince aynalanmadığı, beklentisinin altında onay aldığı, geçirtilindiği, aferin duymayı hak ettiği halde ihmal edildiği durumlarda ise yine kişilik gelişiminde sorunlar yaşayarak kendine güven sorunu oluşturacak ve kendiyi barışık olmayan bir kişiliğe sahip olacaktır.

b) İdealize etme: Bireyin hayran olduğu idealize ettiği ve güç kaynağı olarak gördüğü kişi ya da nesneyle kendini bir görmesi durumudur. Birey bu kişi ya da figürle o kadar haşır neşir olarak zaman geçirir ve kendini bir görür ki bir süre sonra içselleştirme yaşayarak zihinde idealize edilen kişi ya da figürle bir olup hayranlık duyulan özelliğe sahip olmuş hissedilir.

c) Bütünleşme: Bireyin toplumsal alanda kabul görebilmesi, var olabilmesi için diğerlerine benzemeye, aşırı aykırılıktan uzak olmaya ihtiyaç duyar. Bu durum bireyin ait olma ihtiyacını, sosyal ilişkilerinde bireysel ve grupsal alanlarda uyum yakalayabilmesini ve katılım yeteneğini destekler.

2.7.6. Analitik Psikoloji Kuramı (Carl Gustav Jung)

Bu kuram Freud'un psikanaliz kuramından farklı olarak libidonun farklı bir niteliği olduğuna vurgu yapar. Bu kurama göre kişilik psişe olarak adlandırılan birbirini karşılıklı olarak etkileyen bilinç, kişisel bilinçdışı ve ortaklaşa bilinçdışı adlı

üç farklı birleşenden oluşan ve birbiriyle uyum halinde görevini sürdüren bir çeşit düzenden oluşmaktadır.

a) Bilinç: Bilinç süreci dış dünyayı anlama sürecimizi ve yaşam evrelerimizde biriktirdiğimiz hatıraları, yaşanmışlıkları kapsar. Bilinçli olma durumu gerçek hayatla bağlantı kurmamızı ve yaşama ayak uydurmamızı sağlar. Bilincin tam ortasında duran ve onu yönlendiren şey egodur. Ego bilinç durumunu bilinçaltı durumunun arkasında tutarak ona ikincil bir değer yükler. Bilincin saklı olan ve herkes tarafından fark edilmeyen yönlerine vurgu yapar. Bilinçaltı ise kişisel bilinçaltı ve ortaklaşa bilinçaltı olarak ikiye ayrılır:

b) Kişisel bilinçaltı:

Kişisel bilinçaltı bireye ait hatıralardan, geçmişten gelen silik algı ve deneyimlerden, isteklerden ve dürtülerden oluşmaktadır. Burada biriken deneyimler gruplaşarak bilinç karmaşalarını (kompleks) oluşturur. Bilinç karmaşalarının oluşumunun bir kısmı çocukluk döneminin ilk evrelerinde başlar. Öte yandan çocuklukta yaşananların yanı sıra bilinçaltının diğer bir yüzü olan ortaklaşa bilinçaltı da bu karmaşanın oluşmasında rol oynar.

c) Ortaklaşa bilinçaltı:

Bu alanda bireyin bilmediği ama kendinden önce yaşamış nesillerden aktarılan deneyimler yer alır. Kişiliğin oluşmasında bireyin dâhil olmadığı halde soy bağı ile evrimleşerek bireye aktarılan bir takım yaşanmışlıklar ve öğretiler yer almaktadır. Örneğin karanlıktan korkmayı sonradan öğrenmeyiz, bebeklikten itibaren karanlık sevilmez ve korkutucudur. Ortaklaşa bilinçaltı alanı kişilik oluşumunda etkisi en büyük alandır çünkü bireyin davranışlarını o fark etmeden yönlendirir. Bu bölge insan türünün edindiği her türlü deneyimlerin toplanma alanıdır. Her insan atalarının yaşadığı bu yaşanmışlıklar sonucu kazandığı deneyimlerle dünyaya gelir. Ama birey direk olarak bu bilginin zaten içinde olduğunu bilmez. Bireyin en çok da duygusal boyuttaki davranışlarına etki eden bu alanın sonuçlarını direk değil dolaylı olarak görebiliriz. O anı daha önceden yaşamız hissi yanı dejavu bu alanın ürettiği bir sonuçtur.

Jung kişiliği tanımlayabilmek için öncelikle bir karakter tipolojisi oluşturmuş ve iki başlık altında toplayarak bunlara temel tutumlar ve temel işlevler adını vermiştir. Temel işlevleri düşünen, hissedilen, duyumsayan ve sezgisel başlıkları altında; temel

tutumları ise içedönük tutum ve dışadönük tutum başlıkları altında toplayarak kişilik kavramını açıklamaya çalışmıştır.(Aktaş, 2013)

Tablo 3: Jung'un iki boyutlu kişilik tipolojisi

Temel İşlevler	Temel Tutumlar	
	Dışadönük	İçedönük
Düşünen	Kurallara göre hareket etme, duygusallıktan uzak, objektif ve bazen inançlarına göre hareket etmeyi seçen kişilik tipi	Gizliliğe önem veren, bilgiyi önemseyen, biraz geçimsiz, kuramsal, duygularını bastıran kişilik tipi
Hisseden	Sosyal, Uyum arayan, gelenek ve otoriteye saygılı, duygusal kişilik tipi	Konuşkan olmayan, kaygılı, fazlasıyla incinmeye müsait, bastırılmış fikirleri olan, anlaşılması kolay olmayan kişilik tipi
Duyumsayan	Haz alma peşinde, duygusal tecrübeden keyif alan, gerçekliği önemseyen kişilik tipi	Aktif olmayan, uysal, sanatsal yönleri güçlü, nesnel ve duyuşsal deneyimlere önem veren öngörülerini baskı altına alan kişilik tipi
Sezgisel	Yaratıcı, yenilikçi, Özgün fikirlere açık, Sezgileriyle hareket eden kişilik tipi	Anlaşılması zor, farklı ve yeni düşüncelerinin diğerleri tarafından anlaşılması kolay olmayan, duyum yönü bastırılmış kişilik tipi

Aktaş, Kübra ve diğ. (2013) Carl Gustav Jung-Analitik Psikoloji. TC İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Lisans Programı Ders Notları'ndan uyarlanmıştır.

2.7.7. Hümanist Kuram (Abraham Maslow ve Carl Rogers)

Bu kurama göre insan doğası gereği “iyi” olarak yaratılmıştır. İnsanı duyguları olmayan ve mekanik tepkiler veren bir yapı olarak değil bireysel ve apayrı bir duygu dünyası bulunan, değerli bir birey olarak görür. Bireyin tek varlık sebebi ve yaşama isteği kendini gerçekleştirme güdüsünden kaynaklanır. Bunun için varoluşundan itibaren kendi kendini oluşturacak, kişiliğini belirleyecek bir takım becerilerle doğar. Bireye kendini gerçekleştirmesine fırsat tanımak ve ona güvenmek gerekir. Her birey olaylara karşı verdiği tepkisiyle kendi gerçekliğini ifade eder ve her bireyin gerçekliği bir diğerinden farklıdır. Kişiyi ve neden öyle davrandığını anlamak için onun olaylara ne yönden bakıp yorumladığını, çevresini nasıl değerlendirdiğini bilmek gerekir.

Bu kuramda içinde bulunulan zaman ve içinde bulunulan mekân temel alınarak yaşanması, geçmiş ve gelecek kaygısı taşımamaya dayalı olarak insanın biricikliğine ve her kişinin içinde bulunduğu koşula göre kişilik gelişimini tamamladığına inanılmaktadır. Bu kurama göre insanlar davranışlarının sorumluluğunu almalı ve kendisini devamlı değiştirip geliştirmelidir. Kuram kişiliğin bilimsel yöntemler aracılığıyla açıklanamayacağına, davranışların bilinç seviyesinde gerçekleştiğini savunmuşlardır. Diğer kuramların aksine çocuklukta yaşananların kişinin nasıl yaşayacağını belirleyemeyecek bir etkisi olduğunu ileri sürmüşlerdir (Erden, 2018).

Kişilik kuramlarından hümanist yaklaşımın dört temele özelliğinden söz edilebilir. Bunlar şahsa ait sorumluluk, o an ve o mekân, kişilik fenomenolojisi ve bireysel ilerlemedir.

a) Şahsa ait sorumluluk: İnsan davranışlarının sorumluluğu şahsi yani kişiseldir. Birey neden öyle davrandığını sadece kendi bilir. Davranışlarıyla alakalı dışarıdan gelen herhangi bir sorumluluğu ya da öyle davranmak zorunda olma durumu yoktur. Davranışlar şahsi seçimleri yansıtır.

b) O an ve o mekân: Kişi geçmiş ya da gelecekte değil, o mekân ya da başka mekânda değil yaşamakta olduğu o an ve mekândan sorumludur. Birey eğer hayatı bütünüyle yaşamak ve gerçek varoluşunu ortaya koymak istiyorsa hayatta olduğu an ve mekânı göz önünde bulundurarak kararlar almakla yükümlüdür.

c) Kişilik fenomenolojisi: Bireyi en iyi tanıyan kendisinden başkası değildir. Dolayısıyla bireye yardımcı olunmak, tedavi edilmek, danışma sağlamak istendiğinde kişiyi kendinden dinlemeli ve tüm hikâyesini iyi anlamaya çalışmalıdır.

d) Bireysel ilerleme: Birey hayatta kaldığı sürece bitmez ve sonu gelmez bir ilerlemeye motive olarak doğar. Bu gelişimi sürdürme güdüsü yaşamdan kopuncaya kadar devam eder. Kişinin bu süreçte yalnız bırakılması onun kendi kendisini doyuran bir var olma noktasına doğru ilerlemesini sağlar. Bunun için ona fırsat verilmeli ve bu “olma süreci”nde kendini keşfetmesi sağlanmalıdır.

2.7.8. Beş Faktör Kişilik Kuramı / Büyük Beşli

Beş Faktör Kişilik Kuramı, insanların sahip olduğu ferdi farklılıkların yeryüzündeki her türden iletişim ifadesi olan dil türlerine belirli kodlarla aktarılıp ifade

edilebileceği, konuşma diline kelimeler halinde yansıtılabileceği ve bu kelimelerden yola çıkılarak insanın kişilik yapısını içeren bir derecelendirmenin mümkün olabileceği temel hipotezine dayanmaktadır (Sevi, 2009). Psikologlar yakın geçmişten günümüze kişilik analizlerinin ortak bir tanımı olarak Beş Faktör Kişilik Modeli'nin ortaya çıkmasına şahit olmuşlardır.

Beş Faktör Kişilik Kuramı kişiliği tarif ederken beş genel kapsam ve bu kapsamların sahip olduğu alt kişilik özelliklerini ise hiyerarşik bir basamak halinde vermektedir. Bu beş özellik; “Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm), dışa dönüklük, uyumluluk, öz disiplin ve deneyime açıklık”tır (Goldberg, 1990; McCrae ve Costa, 2008; akt; Servidio, 2014). Birçok kaynaktan elde edinilen kanıtların kişiliğimizi oluşturan özelliklerin çoğunu beş temel kişilik boyutu üzerinde toplanacağına işaret eden Burger (2006) bu beşlinin alt basamaklarını tanımlarken çeşitli sıfat çiftlerine yönelmiştir. “Duygusal dengesizlik (Nevrotizm)” kişilik türüne sahip bireyleri kaygılı, asabi, hisli, itimatsız ve hipokandriak (hastalık hastası) olarak; “Dışa dönüklük” kişilik türüne sahip bireyleri; sosyal, kolay iletişim sağlayan, olumlu düşünen, enerjik olarak; “Uyumluluk” kişilik türüne sahip bireyleri ise hayırsever, uysal, affedici, doğrucu olarak tanımlanır. “Öz disiplinli” kişilik türüne sahip bireyleri ise gayretli, güvenilen, disiplinli, zamanlaması kuvvetli, tertipli olarak; “Deneyime Açıklık” kişilik türüne sahip kişiler ise araştırmacı, yeni şeyler tasarlayabilen ve hayal gücü kuvvetli bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu kurama yapılan test sonucuna göre dışa dönüklük faktöründen yüksek sonuç alanların aşırı duygusallık, dikkat çekme eğilimi ve narsistik (kişinin kendine tapması) kişilik bozukluğuna, bu faktörden düşük sonuç alanların ise çekingen ve ilgi azlığı, duygusal soğukluk gibi kişilik bozukluğuna sahip olması olasıdır (Goldberg, 1990). Yapılan test sonuçlarına göre öz-disiplin faktöründen düşük sonuç alanlarda antisosyal kişilik bozukluğu semptomlarının görülmesi, uzlaşılabilirlik boyutundan düşük skorlar alanlarda ise saçma olmayan bir kurgu ve iyi düzenlenmiş bir düşünme biçimiyle herkesten şüphelenme, anti sosyal ve narsistik gibi kişilik bozukluğunun görülme olasılığının yüksek olması düşünülmektedir. Uzlaşılabilirlik faktöründen yüksek sonuç alınmasının ise bağımlı kişilik bozukluğu ile ilişkili olduğu düşünülmüştür (Costa ve McCrae 1989; Akt: Şenyuva, 2007). Digman’a (1990) göre kişilik özelliklerinin sınıflandırılmasında Kişiliğin Beş Faktörü önemli bir yer teşkil etmektedir (Akt: Coşkun, 2012).

Costa ve McCrae (1987) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması yapılan (Gülgöz, 2002) NEO-PI-R ile Somer ve diğ. (2000) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE)’nin haricinde patolojik olmayan bireylerin kişilik yapılarını ölçebilecek kişilik testi bulunmamaktadır (Bacanlı ve diğ., 2009). Son senelerde, Beş Faktör Kişilik Modeli, kişilik kavramlarını tanımlamak için başvurulabilecek üst düzey bir etmen olarak sıklıkla gündeme gelmektedir (Ulu, 2007). Somer ve Goldberg’e (1999) göre, Türkçe sıfatlardan oluşmuş ve kişilik özelliklerini tanımlayan kelimelerle yürütülen çalışma sonucunda, Beş Faktör Modeli’ni destekleyici bilgiler elde etmişlerdir. Bu Beş Faktör, farklı yöntemler izlenerek uygulanmış çalışmalarda o kadar sıkça gündeme gelmiştir ki, araştırmacılar artık bu etmenlere “Büyük Beşli” ismini koymuşlardır (Akt: Aktaş, 2006). Bireylerde analiz edilen pek çok farklı kişilik özelliği olmasına rağmen uzun araştırmalar nihayetinde elde edilen Beş Faktör Kişilik Modeli oldukça faydalı ve iş görür bir sınıflama olmuştur (Yurtsever, 2009). Sudak ve Zehir’in (2013) yaptıkları araştırma sonucuna göre Beş Faktör Kişilik türleri ve duygusal zekâ kavramlarından yola çıkılarak, kişilik türlerinin duygusal zekâ üzerinde anlamlı şekilde bir etkisinin var olduğundan söz edilmektedir. Duygusal zekâ aracılığıyla da iş doyumunun yükseltilebileceği öngörülürken; Erkuş ve Tabak’ın (2011) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, Beş Faktör Kişilik özellikleri ile bireylerin kriz yönetim tarzları arasında anlamlı ilişkiler ağı olduğu belirlenmiştir.

2.7.8.1. Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm)

Duygusal dengesizlik bireyin yaşadığı kaygı, öfke, bunalma, düşüncesizce hareket etme, güven yoksunluğu ve ruhsal çöküntüyü ifade eder. Nevrotik davranışlara yatkınlık belirtileri olan bireyler, sürekli ve geçmeyen yorgunluk, baş ağrısı, uyku düzensizliği, görme bozukluğu, yemek yeme direnci ya da düzensizliği vb. gibi çeşitli psiko-somatik belirtilerin en az biri ya da birkaçından şikâyetçidirler. Bu kişiler yaşamlarındaki duygusal kriz örneklerini genellikle fiziksel yollarla ifade etmeye çalışırlar. Ayrıca, nevrotik eğilimler arasında kişinin kendi benliğini varoluş haliyle kabul edememe, mükemmeliyetçi olma, eleştiriye açık olmama gibi davranışlar da sayılabilir. Nevrotik davranış eğilim skorunun yüksek olması, bu tür belirtilerin çokluğunu, düşük olması ise azlığını gösterir. Duygusal dengesizlik kişilik boyutu, genellikle kaygı eşiği yüksek, güvensiz, sahiplenici ve korumacı, huzursuz ve üzüntülü bir durumu ifade ederken böylesi bir durumun var olması ise bu tür karaktere sahip

olan bireylerin iş ve aile yaşamında daha fazla kriz yaşamaları ve dolayısıyla daha fazla stres yaşamalarına neden olabileceği söylenmektedir (Mete, 2006).

Güleç'e (2006) göre, Nevrotik kişilik bozukluğu, var olanı analiz etme becerisinin bozulmadığı, önemli bir anti sosyal davranış bozukluğunun olmadığı, daha çok psikososyal stres unsurlarıyla ilişkili olarak meydana gelen ruhsal bozukluklardır. Bu boyut, asabiyeti duygusal istikrara aktarmaktadır. Kişinin asabi olup olmaması, özgüven derecesi, şüpheli olması, utangaç olması ve kaygılı olması gibi özellikler bu boyutun alanında yer almaktadır. Ayrıca endişe, keder, öfke ve suçluluk gibi olumsuz duygulara genel bir meyili ve depresyona karşı duyarlılığı olan kişiler bu boyut içinde yer almaktadır. Düşük asabiyete veya yüksek duygusal istikrara sahip kişiler ise dingin, özgüveni yüksek ve genellikle kontrollüdür. Buradan hareketle, nevrotiklik düzeyi düşük insanların, yüksek olan insanlara göre günlük olaylar karşısında daha az sıklıkta stres yaşadıkları söylenebilir (Aktaş, 2006). Adler'e (1983) göre, nevrotik süreç, sosyal uyumdan yoksun kalma, bilişsel sürecin en fazla ağırlığı üstlendiği bir olguyu temsil eder. Nevrozun durumunun ise aktif olarak bir aşağılık duygusu olduğunu kabul eder. Alanda elde edilen kaynakların çoğunda araştırmacı, depresyon, anksiyete ve stresin genel duygusal problemler olduğunu bununla birlikte bu problemlerin çeşitli yollarla açığa çıktığını, bazı durumlarda geri çekilme ve izole olma, bazı durumlarda ise aşırı hareketlilik ve gerginlik semptomlarının görüldüğünü, bu üç kavramın birbirinden farklı olmalarına rağmen, aralarında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır (Akın & Çetin, 2007). Nevrotik belirtileri olan kişiler, kronik yorgunluk, baş ağrısı, uyuyamama, görme güçlükleri, iştahsızlık vb. gibi çeşitli psikosomatik belirtilerin birinden ya da birkaçından şikâyetçi olabilirler. Nevrotik kişiler, duygusal çatışmalarını genellikle fiziksel yollardan ifade etme eğilimindedirler (Özgüven, 1992).

2.7.8.2. Dışadönüklük – İçedönüklük

Bireyin dışadönük ya da içedönük olarak ifade edilmesi kapsamı kişinin ne kadar toplumla içi dışı, etkin, azimli, iletişim becerisi yüksek ve girişken olduğuyla ilişkilidir. Ayrıca bu tür kişiliğe sahip olanların insanları ve büyük gruplarla birlikte zaman geçirmekten ne kadar keyif alıp almadığıyla ilgilidir. Normalin üstünde seviyede dışa dönük olan tipler genellikle mesut, enerji yüklü, sıcakkanlı ve şirin kişilerdir. Normal seviyeden düşük dışa dönük olan tipler ise, genellikle bahsi geçen

bu özelliklere sahip değildir fakat toplumdan kendini soyutlayan asosyal kişiler de oldukları söylenemez. Bir grup araştırmacının gözlem sonuçları sonucunda içedönük tipli kişilerin ilgisiz değil çekimser oldukları, izleyici değil özgür oldukları, tembel değil ağır adımlı bireyler oldukları sonucuna varılmıştır (Aktaş, 2006). Dışa dönük tipli kişiler ise girişken, hareketli, iletişim kanalları açık ve konuşmayı seven, neşeli, iyimser ve enerjiktirler; eğlence ve canlılıktan keyif alırlar. Sahip oldukları yüksek enerji potansiyeli sayesinde, dışadönük olanlar aynı süre zarfında diğer kişilik tiplerine nazaran daha fazla düşünce, iş veya tasarı ortaya çıkarabilir ve içedönük kişilere göre daha az yorulmuşluk hissi yaşayabilirler. Yapılan araştırmalara göre, dışadönük bireyler daha fazla olumlu etki bırakmaya, daha fazla olumlu olay beklentisine ve daha güçlü reaksiyon almaya meyillidirler ve içedönük tiplere nazaran daha fazla güce sahiptirler (Mete, 2006). Pozitif duygularla dışadönüklük arasındaki bağı tasdik eden araştırmalar Beş Temel Kişilik faktörünün içeriğini daha da belirginleştirmektedir. Mutlu, arzulu, içten, hareketli, kıpır kıpır gibi pozitif duyguların ilk ve yoğun olarak dışadönüklük alt faktörü ve ikincil olarak da yumuşak başlılık / uzlaşılabilirlik faktörüne bağlı oldukları söylenebilir. Öte yandan, ali açık ve samimi gibi daha ölçülü ve olumlu duyguların ise ağırlıklı olarak yumuşak başlılık ve ikincil olarak dışadönüklük faktörleriyle ilişkili oldukları söylenebilir.

Eysenck'e (1950) göre, dışadönük bireyler, sosyal, farklı topluluklara ve eğlenceli partilere katılmaktan keyif alan, fazla sayıda arkadaşına sahip olan, tek başına kalmaktan, okumaktan ve yalnız ders çalışmaktan hoşlanmayan kişilerdir. Dışadönükler coşku ve heyecanı rutin ve sıradanlığa tercih eden, tehlikeli sayılabilecek durumlarda gözü pek davranışlar sergilemekten kaçınmayan, ani kararlar alıp çevik hamlelerde bulunabilen, mizahı iyi kullanabilen ve konuşmayı seven kişilerdir. İletişim kurmada hiç sorun yaşamazlar ve kendilerine kolayca arkadaş bulabilirler. Geçinmesi kolay, olumlu düşünen, gülmeyi ve etrafındakileri güldürmeyi seven kimselerdir. Çoğunlukla değişiklikten zevk alırlar, çok tasa yapmayan, umursamaz ve meseleleri büyütmeyen bir tarafları vardır. Öte yandan kolayca öfkelenme, hatta sinirden kendini kaybetme, duygularını kontrol etme ve kendilerini engelleme hususlarında her zaman başarılı olmayabilirler. İçedönük türden kişilik özelliğine sahip olan kimselere bakıldığında ise, bu kişilerin daha çok yalnızlığı ve tek başına kalmayı tercih eden, çekimser, utangaç, sessiz ve ciddi görünüme sahip oldukları söylenebilir. Dış dünyadaki gerçeklikten çok iç dünyasındaki gerçekliğe yönelimli, iç

dünyasında yaşamayı seven, iç gözlem yaparak kendini inceleyen, insanlarla birlikte olmaktan ziyade kitaplardan keyif alan, çok özel ve yakın arkadaşları dışında diğer insanlara karşı arasına uzaklık koymayı tercih eden, kendini sakınmayı tercih eden kimselerdir. Bu tür kişilikler geleceğe dair plan program yapmayı, söze başlamadan önce bir süre düşünmeyi, eylemde bulunmadan önce artısını eksisini hesaplamayı, macera ve adrenalinle girilen işlersen ve ani adımlardan uzakta durmayı tercih ederler. Heyecan ve coşku pek hoşlandıkları ve tercih ettikleri kavramlar sayılmaz. Günlük yaşamın sıradan ve her gün yaşanan sorunlarını fazlaca kafaya takarak düşünür, ciddiye alır ve düzensizlikten hoşlanmazlar. İçe dönük kişilik yapısı düzeni ve düzenli yaşamı tercih eder (Burger, 2006).

2.7.8.3. Gelişime Açıklık – Gelişmemişlik

Gelişmeye açık olma durumu kendimizi anlatma ve ihtiyaçlarımızı ifade etmede sorun yaşamama, fikirlerimizi açıklayabilme, sahip olduğumuz bilgileri açık, net ve doğru bir şekilde aktarabilme, görüşlerimizi ve eylem önerilerimizi net bir biçimde belirtebilme yeteneğidir. Bu özellik sayesinde diğer insanlar bizimle işbirliği yapma konusunda sorun yaşamazlar. Kişiliğin gelişime açıklık – gelişmemişlik boyutu Beş Faktör Modelinde araştırmacıların üzerinde en az hemfikir olup mutabakat sağladıkları faktördür. Digman ve Inouye, Peabody ve Goldberg (1992), bu faktörü, “zekâ” olarak adlandırmaktayken Norman, ise bu faktörün “kültür” ile ilişkili olduğunu savunmuştur. McCrae ve Costa (2008, akt; Servidio, 2014) ise faktörü en son adıyla “gelişime açıklık” olarak değerlendirirken; Cattell ve diğ. (1968) ise gelişim değişkenlerinin tanımlarını oluşturmada, bireylerin kendi ya da daha önceden tanışıklıklarının olduğu kişiler tarafından derecelenen zekâ ve ölçülen zekânın aynı olduğundan yola çıkmıştır. Bunu yaparken de zekâ ile ilgili terimleri ölçeklerinden çıkarmış ve uygulanabilir hakiki bir zekâ testi geliştirmiştir. Aktif boyutta yaşanan ve beş duyu organımız tarafından algılanmayan, hissel imajlar ve görüntüler deneyimleme, güzellik kavramı hassasiyeti, içsel duygulara karşı hassasiyet, tekdüzelikten ziyade çeşitliliği seçme, bilgi edinme merakına sahip, akademik çalışmalara eğilimli ve hür karar verme bu kişilik özelliğinin yapı taşlarındandır (Akt: Mete, 2006). Araştırmacıların en sofistike buldukları, anlaşılması ve anlatılmasının en güç olduğunu düşündükleri boyut bu boyuttur. Gelişime açıklık genelde duyarlı olma, esnek olma, zeki olma, bilgili olma, akademik beceri ve donanımına sahip olma, zekâsını ve analitik düşünme yetisini gerektiği yerlerde kullanabilir olma ve sanatsal fikir

geliştirebilme ve yorumlama gibi özellikleri içerir. Bu özellikleri barındıran kişiler bilhassa reform yaşayan örgütlerde yaratıcılık vasıfları sayesinde oldukça ön plana çıkma şansı bularak işlevsel yarar sağlarlar. Gençoğlu (2006), üniversite öğrencilerinin olumlu düşünme seviyelerinin sosyal ilişkilerini üzerine olan tesiri düşüncesiyle ortaya atılan “Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri yükseldikçe sosyal ilişki düzeyleri anlamlı olarak yükselmektedir” hipotezi araştırma sonuçlarına göre doğrulanmıştır. Olumlu düşünme düzeyi anlamlı ölçüde yüksek olan kişiler kendi iç dünyalarındaki pozitifliği sosyal ilişkilerine aksettirerek daha tesirli ve kuvvetli bir taban üzerine kurulmuş bir insan ilişkileri formu oluşturabilirler.

2.7.8.4. Yumuşakbaşlılık – Uzlaşabilirlik

Yumuşakbaşlılık – Uzlaşabilirlik boyutu, bireyin kişisel yönelme seviyesine tesir etmektedir. Uyumlu bir birey samimi ve içtenlikle davranır, işbirliği kurmayı sever, naziktir, müsamaha sınırı geniştir, güvenilir ve yumuşak kalplidir. Bu kişilik özelliğine sahip yöneticiler astlarını motive etmede başarılıdır, çalışanların ihtiyaçlarını gidermeye temel alarak çalışır ve astlarıyla çok da iyi iletişim kurarlar. Tam tersi olarak düşük uyumluluğa sahip bireyler ise etrafındaki kişilerin maksatlarından şüphe eder, işbirlikçi olmak yerine yarış halinde ve rakip olmayı tercih eden kişilerdir (Burger, 2006). Beş faktör Kişilik Analizinden yumuşak başlılık boyutunda yüksek skor alan bireyler naif, hassas kalpli, güzel huylu, güven veren, hayırsever, affedici, ruhen temiz ve dürüst olarak tanımlanırlar. Boyutun düşük skora sahip elemanları ise olumsuz düşünen, kibar olmayan, güvensiz, rakip olmayı seven, işbirliğine kapalı, öç alma duyguyu gelişmiş, acıması olmayan, asabi ve çıkarıcı olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 1999). Yumuşak başlılık faktörü kişiler arası çatışmayı azaltan yani iş ve aile çatışmasını en aza indirmeye destek olan boyuttur. Bu durumda, yumuşak başlı olma durumuyla çatışma halinde olmanın arasında negatif bağıntılı olması düşünülebilir. Uzlaşmacı, başkalarının fikirlerini kabul etmede direnç göstermeyen, makul kişiler işlerinde daha başarılıdır ve iş arkadaşları veya ailelerinden daha fazla duygusal destek görürler (Mete, 2006). Dede’ye (2009) göre uyumlu olma durumu, etrafımızdaki insanlarla belirli ölçüde uzlaşmak ve sevindirici ve memnun edici ilişkiler kurabilme yeteneğidir.

Ülkemizde yürütülen çalışmalarda yumuşak başlılık boyutu adı altında sıralanan kişilik özelliklerinin, dilimizdeki kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatlarla

karşılaştırılması sonucunda bu boyutla oldukça bağlantılı faktörlerin var olduğunu görüyoruz (Mete, 2006). Bu araştırmaların sonuçlarının da gösterdiği üzere kişiliğin yumuşak başlılık ve uzlaşabilirlik alt boyutu doğrudan duygusal zekâ, akıl sağlığı, psikolojik iyi olma ve yaşam doyumu ile pozitif ilişki göstermektedir. Kişinin duygularında yaşadığı düzensizlik durumu başkalarıyla ilişkilerin bozulmasına, tasalanmaya ve ruhsal bozukluklara neden olur ve bu durum bireyin yaşam doyumunu olumsuz etkiler. Bireyler hissettiklerini diğer kişilerle paylaştığı, duygusal ve sosyal ilişkilere girdiği sürece mutlu olur ve sosyal ve psikolojik hazzı yaşar. İnsan kim olduğunu anlayıp benliğini, kişiliğini tanıdıkça ve fikirleri ile hislerinin farkında oldukça, bu yaşadığı bu doyum da artacak ve hayatının diğer alanlarını da olumlu anlamda etkileyecektir (Tümkeya ve diğ., 2008).

2.7.8.5. Öz Denetim / Sorumluluk - Yönsüzlük / Dağınıklık

Mete'ye (2006) göre, kişiliğin öz denetim / sorumluluk – Yönsüzlük / dağınıklık boyutu, belli bir amaca yönelik davranışlardaki planlılık, dayanma gücü, güdülenme, organizasyon ve galibiyet bu faktörle bağlantısı olan kavramlardır. Öz denetime sahip bireyler hedefleri olan, istençli ve kararlılık gösteren kişilerdir. Bilinçli olma, başarılı bir yönelimde olma, düzenli bir çizgide ilerleme, tesirli olma, planlı ve programlı olma, sorumluluk sahibi olma, mükemmeliyetçi olma ve çok çalışkan olmayı içinde barındırır. Bazı araştırmacılar bu faktöre ait kişilik özelliğini, başarmaya duyulan isteği olan birey olarak tanımlarken, bazıları ise kendi kendini plan programlayabilen, sorgulayıcı ve titiz olma alışkanlığı olan ve öz-disiplin becerisine sahip bireyler olarak tanımlamaktadır.

Bu boyut bireyin ne dereceye kadar kendini denetleyip düzenlediğini gösterir. Bu boyutta yüksek skora sahip bireylerin yaşamlarındaki sorumluluk, bağımlılık, dikkatlilik, disiplinlilik, azmi ve başarı kazanma güdüsündeki kuvvet derecesi oldukça yüksektir. Bu özellikleri kişiliğinde barındıran bireylerin hem özerk hem de hiyerarşik yapı içerisinde her çeşit vazife karşısında başarılı olma olasılıkları kuvvetlidir. Düşük sorumluluğa sahip kişiler ise dalgın, özensiz, savruk, dikkatini kolay toplayamayan, güven vermeyen ve hedeflerine ulaşmada plan program yapmaktan ziyade daha rahat davranan ve genelde anı yaşayan kişilerdir. Kuzgun (1972), öz denetime sahip bireylerin, dış dünyaya olabildiğince az bağımlı, kendine kendisine yetebilen, öz benliğine saygılı, kendini gerçekleştirmeye yönelik duygulardan haberdar olan,

arabulucu bir görüŖe sahip olan kimseler olduklarını ifade etmiştir. Sevi'ye (2009) göre, sorumluluk faktörünün alt boyutları yeterlilik, düzen, verilen görevi yerine getirme arzusu, başarı çabası, öz-disiplin ve tedbirliliktir. Somer ve diğ.'ne (2002) göre, bu faktörün hem ileriye götürücü hem de gelişimi güçleştirici ve engelleyici yönleri vardır. Bahsi edilen ileriye götürücü yönü, başarıma arzusu ve çalışma disiplini olarak görülürken, gelişimi güçleştirici ve engelleyici yönü ise ahlaki titizlik ve tedbirlilik özelliklerinde görülmektedir. Bu faktörü yansıtmak üzere yeterlilik, düzen, titizlik, görevbilirlik, başarıma gayreti, öz-disiplin ve tedbirlilik alt boyutlarının incelenmesi önerilmektedir

Sözün özü, farklı pek çok kaynaktan elde edilen bulgulara göre, kişiliğimizi oluşturan özelliklerin pek çoğu beş temel kişilik boyutu altında toplanabilmektedir. (Burger, 2006). Yürütölen birçok araştırmanın sonuçlarına göre kişilik faktörlerinden özgüven, dışadönüklük, iyimserlik, açıklık, uyumluluk gibi etmenlerin yaşam tatmini üzerine tesiri olduğu ortaya çıkmıştır (Erdemir, 2000).

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İlgili literatür tarandığında sadece öğretmenlerin ya da okul idarecilerin kişilik özellikleri ya da liderlik özellikleri ile ilgili yapılmış ayrı ayrı çalışmalar olduğu ya da daha genel olarak kişilik özelliklerinin liderlik algısı üzerine etkileri gibi yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Eğitim liderlerinin kişilik özellikleri alanında yapılmış genel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan Kaynak (2007) tarafından öğretmenlerin kişilik özellikleri ile ilgili yapılan bir araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin hırs ve başarı tutkusunun çok üst seviyede olduğu ortaya konulmuştur. Başarı tutkusu yüksek olan kişiler, hırslı, sıkı çalışan, rekabetten hoşlanan kişilerdir; sosyal durumlarını geliştirmek konusunda çok isteklidirler, üretkenliğe ve yaratıcılığa çok değer verirler. Bu özelliğe sahip kişiler için sadece kendi başarıları değil kurumun başarısı da çok önemlidir. Bu nedenle başkalarına yardım etme konusunda daha titizdirler. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında Kırıl (2012) okul yöneticilerinin denetim odağı ile mükemmellik anlayışı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada okul müdürlerinin kendi kişilik algılarının olumlu yönde olduğu, okul yönetimi ve kendi kişilik gelişimlerine yüksek puan verdikleri görülmektedir. Bu çalışmada da katılımcıların kendi kişilik algılarının

yüksek olduğu yönündedir. Fakat unutulmaması gereken husus bu tür kişilik özelliği ölçmek için hazırlanmış ölçeklerin genelde bireyin kendi yorumlarına dayanmaktadır dolayısıyla çıkacak sonuçlar da subjektif olabilir. Bu boyutta asıl önemlisi okul müdürünün çalışma arkadaşları ya da yönettiği kişilerin onlar hakkındaki algılarının ne boyutta olduğudur. Yine Çiçek de (2002) içsel denetimli okul müdürlerinin dışsal denetimlilere göre örgütsel ve yönetsel güdüleme yöntemlerini daha çok kullandıklarını bulmuştur. Özdemir (2009) ve Dibekoğlu (2006) ise içsel denetimli okul yöneticilerinin yaşadığı tükenmişlik düzeyinin, dışsal denetimlilere göre daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Moynihan ve Peterson (2004) yaptıkları çalışmada kişilik testine tabi tutulmuş ve sorumluluk skoru yüksek çıkmış liderlerin gerek tekli gerekse grup çalışmalarında ekibin kaliteli ve hızlı bir yolda ilerlemesi ve sorumluluk duygusuna sahip bireylerin yine grubun enerjisini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Sorumluluk duygusu gelişmiş bireylerin aynı zamanda risk almaktan da hoşlanan liderler olduğu bilinmektedir. Risk almaya olumlu bakan kişiler ise aynı zamanda girişimcilik özelliğini de beraberlerinde getirmektedir. Bu çalışmada da eğitim liderlerinin girişimcilik özelliğinin özellikle eğitim durumu ile doğru orantıda arttığı bulgusuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle yüksek lisans mezunu ve girişimci eğitim liderleri günümüz eğitim sisteminin rol modelleridir. Sınıfında ya da okulunda her gün grup çalışmaları sürdüren büyük ya da küçük grupları yöneten ve sorumluluk skoru yüksek olan eğitim liderlerinin bu olumlu vasıflarını okul ortamını da olumlu yönde etkileyeceği bir gerçektir.

Rothmann ve Coetzer (2003) yaptıkları çalışmada kişiliğin deneyime açıklık boyutunda ortaya çıkan iş gücü ve yeni şeyler yaratma arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır.

Peterson, Owens ve Martorana (2000) sorumluluk faktöründe anlamlı ve yüksek bir skora sahip liderlerin, birtakım yönetsel süreçleri olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. LePine ve diğ. (1997) takım lideri ne kadar sorumluluk duygusuna ve bilincine sahipse takım sorumluluk duygusu üzerine de etkisinin artacağı sonucuna ulaşmıştır.

Mott'a (1972) göre liderlerin nevrotik olma seviyesi ile üstlendikleri rol – model başarıları arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki çıkmıştır. Yani bir lider ne kadar asabi, güvensiz ve şüpheliyse çalışanlarıyla yaşayacağı ilişkide sorun yaşamayı kazanılmazdır. Öte yandan güvensizlik üzerine kurulacak bir çalışma ortamı hiçbir zaman samimi olmayacak, çalışan ve yöneten arasında sürekli bir gerilim oluşacak ve bu gerilim sonucunda iş doyumu sağlanmayacaktır. Mott'a (1972) göre daha gergin, asabi liderlerin çalışanlarını uzaktan değil daha yakın markajda denetlemeleri ve önemli ve büyük kararları tek başlarına verme olasılıkları daha yüksektir. Çünkü nevrotik davranışlar sergileyen liderler yöneticilerin özgüvenleri ve çalıştırdığı personeline karşı güven duymazlar. Çünkü genellikle onlara herhangi bir konu yüzünden sık sık kızmakta ve azarlamaktadır. Öte yandan yapılan birçok çalışma (Adeniyi, 2014; Bono ve Judge, 2004; Garcia, 2013; McGrattan, 1997) okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin liderlik stilleriyle ilişkisini ortaya koymuştur.

Literatürde eğitim liderlerinin gelişime açıklığı ile ilgili yapılan çalışmalarda Fuchs, ve diğ. (1992) liderlerin eğitim ve öğretimle ilgili her türlü gelişime, yeni yöntem ve programları öğrenme ve uygulama açık oldukları bulgusuna ulaşmışlardır.

Borphy (1986) bir eğitim lideri olan öğretmenin alan bilgisi, ders hâkimiyeti ve kişilik özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkisini konu alan çalışmada öğrenci başarısının bu kriterler ile ilişkisinin olduğunu gösteren bulgulara rastlanmaktadır.

Gillett ve Gall'ın (1982) yapmış olduğu bir çalışmada coşkulu, canlı ve hevesli kişilik özelliklerini kazanmış bir eğitim liderinin eğitim verdiği öğrencilerin daha dikkatli ve daha ilgili oldukları gözlenmiştir.

Murray (1983) yürüttüğü çalışmada en sevilen öğretmenlerin kişilik özelliklerini şu sıfatlarla biraraya getirmiştir: işbirlikçi, demokratik, nazik, anlayışlı, sabırlı, farklı ilgi alanları olan, esprituél.

Good ve Brophy (1997) iyi bir öğretmenin değişim ve gelişimi destekleyen, pozitif, esnek, adil, öğrencilerine tek tek zaman ayırıp ilgilenen kişilik özelliklerine sahip olmasının sert mizaçlı, gelenekselliği savunan ve öğrenciyle arasına büyük bir mesafe koyan, soğuk bir öğretmen tipinden daha kolay başarılı olduğunu ortaya koymuşlardır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplam süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Mevcut araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama türü bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun modellerdir (Karasar, 2005). Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Var olan durumun fotoğrafının çekilerek betimlenmesinin yapılmasıdır. Bu modelde önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir

Bu çalışmada eğitim liderlerinin kişilik özellikleri SDKT ölçeğiyle kullanılarak tanımlanmış; sonuçların ise yaş, cinsiyet, eğitim durumu, üstlendikleri görev, çalıştıkları okul türü ve çalışma yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim – Öğretim yılında MEB’e bağlı İstanbul ili resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve öğretmen olmak üzere 107,095 eğitim lideri oluşturmaktadır (CİMER, 2019).

Tablo 4: Evrende Bulunan Eğitim Liderleri Sayısı

Öğretmen Eğitim Lideri	96125
Yönetici Eğitim Lideri	10970
TOPLAM	107,095

Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (2019) (CİMER)'den alınmıştır.

Tablo 4'e göre araştırma evreninde bulunan öğretmen eğitim lideri sayısı 96125, Yönetici eğitim lideri 10970, toplam eğitim lideri sayısı ise 107,095'tir.

Evrenin tamamına ulaşmanın zaman ve mekân bakımından kısıtlı olmasından dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cochran'ın (1963; akt. Balcı, 2015) önerdiği şu formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2 (PQ) / d^2}{1 + [\frac{1}{N} t^2 (PQ) / d^2]}$$

Yukarıda kullanılan formüldeki harf simgeleri şu anlamlara gelmektedir:

- | | |
|-----------------------|---------------------------------------|
| N: Evren büyüklüğü | t: Güven düzeyinin tablo değeri |
| n: Örneklem büyüklüğü | P: Örneklemin evrendeki tahmini oranı |
| d: Tolerans düzeyi | Q: 1-P |

Bu değerler formülde yerine konulduğunda, evrenin %95 güven düzeyinde temsili için gerekli örneklem büyüklüğü 383 olarak hesaplanmıştır. Örneklem, İstanbul ili genelinde çalışan eğitim liderlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi (Büyükoztürk ve diğ., 2012) ile seçilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

İlgili literatür taramasının ardından eğitim liderlerinin kişilik özelliklerinin ölçülebilmesi için verilerin Bacanlı ve diğ. (2009) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği (SDKÖ) ile toplanmıştır. Söz konusu ölçeğin kullanımı ile ilgili yazarlardan yazılı izin alınmıştır.

3.4. Ölçme Aracı

Bu çalışmada ölçme aracı olarak Bacanlı ve diğ. (2009) tarafından Beş Büyük Faktör teorisinden uyarlanıp oluşturulan Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği kullanılmıştır.

3.4.1. Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği (SDKÖ)

Araştırmada kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm eğitim liderlerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, üstlendikleri görev, çalıştıkları okul türü ve çalışma yılı ile ilgili demografik bilgilerin yer aldığı kısa bilgi formudur. Ölçeğin ikinci bölümü ise dört alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Bu kısımda ise eğitim liderlerinden birbirine zıt kavramları ifade eden 40+40 sıfat çiftinden birini seçmeleri ve seçtikleri bu sıfatın kendilerini ne derece tanımladığını ifade eden “(1) Çok Uygun”, “(2) Oldukça Uygun”, “(3) Biraz Uygun”, “(4) Ne Uygun Ne Uygun Değil”, “(5) Biraz Uygun”, “(6) Oldukça Uygun”, “(7) Ne Uygun Ne Uygun Değil” seçeneklerinden birini seçerek belirlemeleri istenmiştir. Ölçeğin beş temel alt boyutunu oluşturan 1.Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm, 2.Dışadönüklük, 3.Deneyime Açıklık, 4.Yumuşak başlılık ve 5.Sorumluluk kişilik özelliklerine ise belli maddelerin belli alt boyutlarla olan ilişkisini gösteren aşağıdaki tablo aracılığıyla ulaşılmaktadır. 40 maddelik sıfat çiftinden (İçedönük-Dışadönük, Sakin-Sinirli) oluşan ölçeğin uygulanma sürecinde ölçeğin güvenirlik analizi de yapılmıştır.

Tablo 5: SDKT’de yer alan alt boyutlar ve 40+40 sıfat çifti

Boyutlar:	Maddeler
Duygusal Dengesizlik / Nevrotizm	1,6,11,16,21,26,31
Dışadönüklük	2,7,12,17,22,27,32,37,39
Deneyime Açıklık	3,8,13,18,23,28,33,36
Yumuşakbaşlılık	4,9,14,19,24,29,34,38,40
Sorumluluk	5,10,15,20,25,30,35

3.4.2. Geçerlik Güvenirlik

SDKT ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğine ait bulgulara Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6 : Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Güvenirlik Sonuçları

	α
Ölçeğin Geneli	0,880
Dışa Dönüklük	0,782
Yumuşak Başlılık	0,810
Sorumluluk	0,835
Duygusal Dengesizlik	0,891
Deneyime Açıklık	0,841

Tablo 6’da ölçeğin alt boyutlarının bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiş Cronbach Alfa güvenirlik sonuçları verilmiştir.

Ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için Cronbach Alpha değerinin 0,80’in üzerinde olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ölçme aracının güvenirlik analizlerine bakıldığında 0,80’den yüksek değerlere ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmadan elde edilen veriler SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık sınırı olarak 0,05 kabul edilmiştir. Araştırmada ölçme aracında bulunan her bir maddenin ortalama, standart sapma, basıklık ve sivrilik değerleri incelenmiştir. Ayrıca alt boyutlar ve ölçeğin genelinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t testi yani Bağımsız Gruplar t Testinden, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farklılık olduğu durumda farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi uygulanarak farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Faktöriyel ANOVA (İki Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı bir fark çıkması halinde, farkın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak amacıyla Bonferroni Post-Hoc Test yapılmıştır. Alt ölçeklerin normal dağılmaması

durumunda ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır. İki grubun karşılaştırılması için Mann Whitney U, ikiden fazla grubun karşılaştırılması için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizlerine dayalı bulgulara ve buna dayalı yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırma problemleri başlıkları altında ele alınmıştır.

4.1. Katılımcıların Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan eğitim liderlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev, kurumda çalışma yılı ve çalıştıkları okul türüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan kadın ve erkek eğitim liderlerinin sayıları ve oranları aşağıdaki gibidir.

Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	440	80,2
Erkek	109	19,8
TOPLAM	549	100

Tablo 7'ye göre katılımcıların % 80,2'sinin kadın (n=440), %19,8'inin erkek (n=109) olduğu görülmektedir.

4.1.2. Katılımcıların Yaş Gruplarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan eğitim liderlerinin yaş aralıkları ve oranları aşağıdaki gibidir.

Tablo 8: Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
18-25	100	18,2
26-33	278	50,7
34-41	111	20,2
42-49	60	10,9
Toplam	549	100

Tablo 8'e göre katılımcıların %18,2'sinin 18-25 yaş (n=100), %50,7'sinin 26-33 yaş (n=278), %20,2'sinin 34-41 yaş (n=111) ve %10,9'unun 42-49 yaş (n=60) oldukları ve katılımcıların yaş ortalamalarının 31,4 olduğu görülmektedir.

4.1.3. Katılımcıların Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan eğitim liderlerinin eğitim durumları ve oranları aşağıdaki gibidir.

Tablo 9: Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	n	%
Lisans	430	78,3
Lisans Üstü	119	21,7
Toplam	549	%100

Tablo 9'a bakıldığında katılımcıların % 78,3'ünün (n=430) Lisans Mezunu olduğu, %119'unun (n=21,7) Lisans Üstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir.

4.1.4. Katılımcıların Görev Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan eğitim liderlerinin çalıştıkları okullardaki görevleri ve oranları aşağıdaki gibidir.

Tablo 10: Katılımcıların Görev Değişkenine Göre Dağılımları

Görev Türü	n	%
Müdür	24	4,3
Müdür Yardımcısı	31	5,8
Öğretmen	494	89,9
Toplam	549	%100

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların %4,3'ünün müdür (n=24), %5,8'inin (n= 31) müdür yardımcısı ve %89,9'unun (n=494) öğretmen olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.5. Katılımcıların Kurumda Çalışma Yılına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan eğitim liderlerinin çalıştıkları kurumdaki yıl ve oranı aşağıdaki gibidir.

Tablo 11: Katılımcıların Kurumda Çalışma Yılına Göre Dağılımları

Kurumdaki Çalışma Yılı	n	%
0-5	205	37,3
6-10	162	29,5
11-15	88	16,2
16 ve üstü	94	16,9
Toplam	549	100

Tablo 11'e göre katılımcıların % 37,3'ünün (n=205) 0-5 yıl arasında, %29,5'inin (n=162) 6-10 yıl arasında, %16,2'sinin (n=88) 11-15 yıl arasında, %16,9'unun (n=93) 16 yıl ve üstünde mevcut çalıştıkları kurumda görev yaptıkları görülmüştür. Ortalama olarak çalışma yılı olarak 8,7 yıl olarak bulunmuştur.

4.1.6. Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan eğitim liderlerinin çalıştıkları okul türü ve oranları aşağıdaki gibidir.

Tablo 12: Katılımcıların Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	n	%
İlkokul	210	38,2
Ortaokul	181	33,0
Lise	158	28,8
Toplam	549	100

Tablo 12’ye göre katılımcıların %38,2’sinin (n=210) ilkokulda, %33’ünün (n=181) ortaokulda, %28,8’inin (n=158) lisede görev yaptıkları görülmüştür.

4.2. Eğitim Liderlerinin Sıfatlara Dayalı Kişilik Tercihlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcılardan Sıfatlara Dayalı Kişilik ölçeğinde bulunan 40+40 sıfat çiftinden kendilerine en yakın bulduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Tablo12’de öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin seçtikleri sıfatların seçilme frekansları ve oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 13: Eğitim Liderlerinin Sıfatlara Dayalı Kişilik Tercihleri

	Frekans	%	Sıfat	Frekans	%
1. Sinirliyim	150	27.3	Sakinim	399	72.7
2. Yalnızlığı tercih eden biriyim	168	30.6	Sosyalım (topluluğu seven)	381	69.4
3. Sanata ilgisizim	62	11.3	Sanata ilgiliyim	487	88.7
4. Kindarım	82	14.9	Affediciyim	467	85.1
5. Düzensizim	140	25.5	Düzenliyim	409	74.5
6. Sabırlıyım	139	25.3	Sabırlıyım	410	74.7

Tablo 13 –devamı

7. Silik biriyim	80	14.6	Atak biriyim	469	85.4
8. Hayal gücüm zayıf	96	17.5	Hayal gücüm kuvvetli	453	82.5
9. Başkalarına kayıtsızım	6	1.1	Yardımseverim	543	98.9
10. Sorumsuzum	13	2.4	Sorumluluk Sahibiym	536	97.6
11. Rahat biriyim	248	45.2	Tedirgin Biriyim	301	54.8
12. Uyuşuk, Eli ağırım	67	12.2	Canlı, Enerjiğim	482	87.8
13. Dar görüşlüyüm	24	4.4	Geniş Görüşlüyüm	525	95.6
14. Rekabetçiyim	44	8.0	İşbirliği yaparım	505	92.0
15. Hırslıyım	250	45.5	Hırslı değilim	299	54.5
16. Tutarsızım	40	7.3	Tutarlıyım	509	92.7
17. Durgunum	230	41.9	Delidoluyum	319	58.1
18. Alışılmış bir karakterim var	206	37.5	Yenilikçiyim	343	62.5
19. Kibirliyim	21	3.8	Alçakgönüllüyüm	528	96.2
20. Dikkatsizim	111	20.2	Dikkatliyim	438	79.8
21. Kötümserim	93	16.9	İyimserim	456	83.1
22. Neşesizim	58	10.6	Neşeliyim	491	89.4
23. Meraksızım	60	10.9	Meraklıyım	489	89.1
24. Asiyim	164	29.9	Uysal, Yumuşak Başlıyım	385	70.1
25. Gayretsizim	30	5.5	Gayretliyim	519	94.5
26. Huzursuzum	108	19.7	Huzurluyum	441	80.3
27. Arka Planda Kalan Biriyim	160	29.1	Öne çıkan biriyim	389	70.9
28. Tutucuyum	99	18.0	Liberalim (Özgürlükçü)	450	82.0

Tablo 13 –devamı

29. Acımasızım	14	2.6	Merhametliyim	535	97.4
30. Hazırlıksızım	75	13.7	Hazırlıklıyım	474	86.3
31. Kaygısızım	105	19.1	Kaygılıyım	444	80.9
32. Dikkat çekmeyen biriyim	163	29.7	Dikkat çeken biriyim	386	70.3
33. İlgileri dar biriyim	95	17.3	İlgileri geniş biriyim	454	82.7
34. Bencilim	25	4.6	Fedakâрім (Diğergamım)	524	95.4
35. Disiplinsizim	67	12.2	Disiplinliyim	482	87.8
36. Yeni ilişkilere kapalıyım	90	16.4	Yeni ilişkilere açığım	459	83.6
37. Etkisizim	46	8.4	Etkiliyim	503	91.6
38. Hoşgörüsüzüm	10	1.8	Hoşgörölüyüm	539	98.2
39. Donuk biriyim	95	17.3	Coşkuluyum	454	82.7
40. İnatçıyım	167	30.4	Uzlaşmacıyım	382	69.6

Tablo 13'e bakıldığında eğitim liderlerinin en çok tercih ettiği sıfatların başında "Yardım severim" (f=543, %98.8), "Hoşgörölüyüm" (f=539, %98.2) ve "Merhametliyim" (f=535, %97.4) gelmektedir. Liderler, çoğunlukla olumlu olarak addedilebilecek (örneğin, disiplinliyim, yeniliğe açık biriyim, hırslı değilim) sıfatları daha fazla tercih etmişlerdir. En az tercih edilen sıfatlar ise "Başkalarına Kayıtsızım" (f=6, % 1.1), "Hoşgörüsüzüm" (f=10, %8.4) ve "Acımasızım" (f=14, %2.6) olarak sırlanmıştır. Olumsuz olarak değer atfedilebilecek sıfatlardan en çok tercih edilenlerin başında "Hırslıyım" (f=250, %45.5) gelmektedir. Bunu "Rahat biriyim" (f=248, %45.2), "Durgunum" (f=230, %41.9) ve "Yalnızlığı Tercih Eden Biriym" (f=168, %30.8) izlemektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak eğitim liderlerinin yalnız kalmaktan hoşlanmayan, sosyal ve yardım etmeyi seven kişiler olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim liderlerinin çoğunluğunun kendini yardımsever sıfatıyla tanımlamaları Anadolu coğrafyasında yaşayan toplumların asırlardır kendini yardımsever olma özelliği ile övünmesinin bir sonucudur. Bu bölgede yaşayanların en önemli özellikleri nedir diye

sorulduğunda ilk akla gelen cevap yardımsever ve misafirperver olma olasılığı oldukça kuvvetlidir. Gelişen ve küreselleşen günümüz dünyasında toplumun bu özelliklerini kaybetmediklerini gösteren birçok örnekle paylaşılmaktadır. Örneğin yolda adres soran bir yabancıya yardımcı olmak amacıyla işini bırakıp gideceği yere kadar eşlik eden ve iki sokak öteye yürüyen insanlarla karşılaşmak hala mümkündür. Öte yandan Sığrı ve diğ. (2009) “Kültürel Değerlerin Yönetmel Kapsamda Analizi” adlı yürüttükleri çalışmada benzer bir sonuca ulaşarak banka çalışanları ve yöneticileri arasında yönetici pozisyonundaki çalışanların çalışanlara oranla kendilerini daha yardımsever olarak değerlendirdiği görülmüştür. Bu durum farklı sektörde olmalarına rağmen lider pozisyonundaki kişilerin kendilerini yardımsever olarak değerlendirmesi açısından benzerlik göstermektedir. Yardımseverlik sıfatının hemen ardından gelen hoşgörölü sıfatı da yine Anadolu coğrafyasında yaşayan toplumların sahip olduğu ve bu sahiplikleriyle övündüğü sıfatlardan biridir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) “Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları” adlı yürüttükleri çalışmada benzer bir sonuca ulaşarak öğretmenlerin hoşgörü ve demokrasi kavramlarına karşı benimseyici bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

4.3. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özelliklerinin Genel Dağılım Düzeyine İlişkin Bulgular

Eğitim liderlerinin kişilik testinin her bir alt boyutundan elde edilen puanların dağılımı incelenerek kişilik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre kişilik tipleri Duygusal Dengesizlik, Dışa Dönüklük, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk olarak gruplandırılmıştır. Kişilik tiplerinden elde edilen ortalama en yüksek olanı, o kişilik türünün daha baskın olduğuna işaret etmektedir. Eğitim liderlerinin söz konusu bu kişilik tiplerinden hangilerinin daha baskın olduğunu belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Tablo 13’te katılımcıların kişilik özellikleri beş boyut altında incelenmiş ve maksimum minimum değerlere göre ortalamaları alınmıştır.

Tablo 14: Kişilik Testi Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Dengesizlik	1.71	4.00	2.93	.41	.057	.047
Dışa Dönüklük	1.22	4.00	2.94	.54	-.049	-.490
Deneyime Açıklık	1.25	4.00	3.07	.49	-.023	-.146
Yumuşak Başlılık	1.78	4.00	3.24	.43	-.306	-.204
Sorumluluk	1.57	4.00	3.08	.44	-.294	.062

Tablo 14'e göre eğitim liderlerinin kişilik testinden elde edilen puanlara bakıldığında liderlerin kendilerini en çok "Yumuşak Başlı" ($\bar{x}$ = 3.24, SS=.43) olarak tanımlamaktadırlar. Bunu ikinci sırada Sorumluluk ($\bar{x}$.=3.08, SS=.44), Deneyime Açıklık ($\bar{x}$.=3.07, SS=.49) ve Dışa Dönüklük ($\bar{x}$.=2.94, SS=.54) izlemektedir. Duygusal Dengesizlik (Nevrotik Kişilik) ($\bar{x}$.=2.93, SS=.41) ise en düşük kişilik özelliği olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak eğitim liderlerinin kendilerini uyumlu, samimi, güvenilir ve yumuşak kalpli kişiler olarak gördükleri, nevrotik kişilik özelliğinin belirtileri olan öfkeli, kaygılı, şüpheli ve güvensiz olmadıklarını düşünülmektedir. Bu sonuç eğitim liderlerinin çoğunluğunun kendi kişiliklerinden oldukça olumlu bahsettiğini göstermekte bu da kendilerini seven ve kişiliklerinden memnun insanlar olduğunu göstermektedir. Kendinden memnun yani özsaygısı yüksek olan bireylerin ise hizmetkâr liderlik için uygun kişilikte oldukları düşünülmektedir (Akyüz ve diğ. 2013). Müzik öğretmenleri ile aynı ölçek kullanılarak yapılmış bir başka çalışmada yine benzer sonuçlara ulaşılmış ve sorumluluk alt boyutuna ait puan oldukça yüksek çıkmıştır (Kılıç, 2017). Fakat başka bir araştırma sonucuna göre ise dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutları öğretmenin sahip olması gereken en son kişilik özellikleri arasında bulunmaktadır. Araştırmada bu durumun sebebi olarak Anadolu topraklarında yaşayan toplumların öğretmeni bir yetki merci olarak görmesi ve yetki merciinde bulunanların bireysellikten ziyade toplumsalcı yaklaşıma sahip olmasından kaynaklandığı öne sürülmüştür. Toplumsal menfaati ön planda tutan kültürlerde ise toplumun beklenti ve talepleri bireyinkinin önüne geçmekte bu da dışadönüklük ve deneyime açıklık özellikleri ikinci planda

kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlikte bu özelliklerin diğer kişilik özelliklerinden daha az bulunduğu düşünülmektedir (Aslan ve Yalçın, 2013). Öte yandan Polat (2009) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının kişiliğin alt boyutları olan duygusal denge kısmında çok iyi olmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuç mesleğe başladıktan sonra öğretmenlerin bu sorunu çözdükleri ve duygusal anlamda denge sağlayıp kendilerini olumlu sıfatlarda tanımlamaya başladıklarını göstermektedir.

4.4. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri ile Sosyo-demografik Özellikleri Arasındaki Farka Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde eğitim liderlerinin kişilik özellikleri ile sosyo-demografik açıdan özellikleri (cinsiyet, eğitim durumu, görev türü, yaş, kurumda çalıştığı yıl, görev yaptığı okul türü) arasındaki ilişki bulgularına yer verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

Bu bölümde varyansların homojenliğini test etmek üzere uygulanan Levene testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15: Eğitim Liderlerinin Kişilik Türlerinin Cinsiyet Faktörü Arasındaki Farkı

Kişilik Türü	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	Levene Testi		sd	T	p
					F	P			
Duygusal Dengesizlik	Kadın	440	2.91	.41	.137	.712	547	-2.373	.018*
	Erkek	109	3.01	.38					
Dışa Dönüklük	Kadın	440	2.95	.54	.280	.597	547	.590	.555**
	Erkek	109	2.91	.54					
Deneyime Açıklık	Kadın	440	3.04	.49	.424	.515	547	.696	.487**
	Erkek	109	3.08	.50					
Yumuşak Başlılık	Kadın	440	3.25	.42	.151	.698	547	.385	.701**
	Erkek	109	3.23	.44					
Sorumluluk	Kadın	440	3.08	.44	.023	.879	547	.249	.803**
	Erkek	109	3.07	.44	.137	.712			

*p<.05, **p>.01

Tablo 15'e göre eğitim liderlerinin kişilik tercih puanlarının cinsiyet açısından analizi sonucunda Duygusal Dengesizlik boyutunda kadın ($\bar{x}$ =2.91, SS=.41) ve erkeklerin ortalamaları arasında ($\bar{x}$ =3.01, SS=.38) erkekler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (t =-2.373, p <.05). Buna göre kadın öğretmenler erkeklere nazaran daha az duygusal dengesizlik ya da nevrotik kişilik özelliğine sahip oldukları söylenebilir. Erkek liderlerin daha fazla duygusal dengesizlik yaşadıkları belirlenmiştir. Dışa Dönüklük (t =.590, p >.05), Deneyime Açıklık (t =.696, p >.05), Yumuşak Başlılık (t =.385, p >.05) ve Sorumluluk (t =.249, p >.05) kişilik tipleri açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu bulgu Özen (1997) ve Turan'ın (2002) bulgularıyla benzeşmektedir. Bu çalışmalarda kadın liderlerin çevresiyle olan ilişkilerinde daha hoşgörülü ve esnek oldukları erkek liderlerinse kadınlara oranla daha az toleranslı ve daha az demokratik bir liderlik anlayışına sahip oldukları bulunmuştur. Öte yandan Altınöz ve diğ. (2017) tarafından yürütülen çalışmadaki bulgular tam tersine kadın liderlerin erkek liderlere oranla daha nevrotik davranışlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre eğitim liderlerinin duygusal dengesizlik boyutunda ortaya koyduğu anlamlı farklılık eğitim kurumlarındaki kadın - erkek eğitim liderleri arasında yaşanabilecek olası soruna dikkat çekmektedir. Öte yandan beş faktör kişilik kuramına ait “duygusal dengesizlik” kişilik özelliğinin anksiyete ve depresyon bozukluklarını tahmin etmede kullanılabilecek önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Hatipoğlu, 2008; Zinbarg, 1994). Kadın doğası gereği daha anaç ve şefkatli olmasından dolayı okul ortamında ve çocuklarla çalışma konusunda daha rahat olduğu düşünülebilir.

4.4.2. Eğitim Durumları Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

Eğitim liderlerinin kişilikleri eğitim düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 16: Eğitim Durumu Açısından İlişkisiz Örneklemeler t Testi Analiz Sonuçları

Kişilik Türü	Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	SS	Levene Testi		sd	T	p
					F	p			
Duygusal Dengesizlik	Lisans	430	2.94	.42	.137	.712	547	1.005	.315*
	Lisansüstü	118	2.89	.38					
Dışa Dönüklük	Lisans	430	2.92	.53	.280	.597	547	-1.225	.221*
	Lisansüstü	118	2.99	.55					
Deneyime Açıklık	Lisans	430	3.02	.49	.424	.515	547	-2.190	.029**
	Lisansüstü	118	3.13	.49					
Yumuşak Başlılık	Lisans	430	3.25	.43	.151	.698	547	.904	.366*
	Lisansüstü	118	3.21	.42					
Sorumluluk	Lisans	430	3.07	.45	.023	.879	547	-.302	.763*
	Lisansüstü	118	3.09	.39	.137	.712			

*p>.05, **p<.01

Tablo 16'ya göre analiz sonuçları Deneyime Açıklık kişilik türünün lisans ($\bar{x}$ =3.02, SS=.49) eğitim durumu ile lisansüstü ($\bar{x}$ =3.13, SS=.49) eğitim durumları arasında lisansüstü eğitim durumuna sahip olanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği (t =-2.190, p <.05) belirlenmiştir. Buna göre lisansüstü eğitim durumunda olanlar daha fazla deneyime açık oldukları söylenebilir. Duygusal Dengesizlik (t =1.005, p >.05), Dışa Dönüklük (t =-1.225, p >.05), Yumuşak Başlılık (t =.904, p >.05) ve Sorumluluk (t =-.302, p >.05) kişilik tiplerinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu sonuçlara göre eğitimin kişilik üzerine olumlu etkileri olduğu, kişinin gelişime açıklık boyutunda anlamlı ve olumlu bir yükselme sağladığı görülmektedir. O halde eğitim seviyesinin artmasıyla olumlu kişilik özelliklerinin gelişmesi kanıtlanmıştır. Olumlu kişiliğe sahip bireylerin duyarlı, esnek, akademik becerisi yüksek bireyler olduğu bilinmektedir. Buna göre toplumda bu tür kişilerin çoğalmasının yolunun eğitimden geçmekte olduğu söylenebilir. Sağlıklı kişilik gelişiminin temel gereksinimlerinden birinin eğitim olduğu yapılan çalışmalarda her fırsatta ortaya konulmuştur (Bloom, 1964). Bu nedenle özellikle yaşamın her alanında eğitim sürecini devam ettirmenin önemi ortaya çıkan bulguyla bir kez daha vurgulanmaktadır.

4.4.3. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri İle Görev Değişkeni İlişkisine Dair Bulgular

Eğitim liderlerinin okuldaki görevleri (müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen) kişilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla Varyanslar homojen olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır.

Tablo 17: Görev Türü Açısından Kişilik Tiplerinin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		n	$\bar{X}$	SS	Levene Testi		Kareler Ortalaması	F _(2. 546)	p
					F _(2. 546)	p			
Duygusal Dengesizlik	Öğretmen	494	2.92	.41	.713	.490	.366	2.210	.111*
	Müdür	24	3.10	.30			.166		
	Müdür Yardımcısı	31	2.94	.40					
Dışa Dönüklük	Öğretmen	494	2.93	.54	.968	.380	.090	.312	.732*
	Müdür	24	2.99	.46			.289		
	Müdür Yardımcısı	31	2.99	.49					
Deneyime Açıklık	Öğretmen	494	3.04	.49	.481	.618	.058	.243	.785*
	Müdür	24	3.10	.45			.239		
	Müdür Yardımcısı	31	3.06	.48					
Yumuşak Başlılık	Öğretmen	494	3.24	.43	.285	.752	.150	.822	.440*
	Müdür	24	3.35	.38			.183		
	Müdür Yardımcısı	31	3.23	.43					
Tablo 17 -Devamı									

Sorumluluk	Öğretmen	494	3.07	.45	1.357	.258	.145	.753	.471*
	Müdür	24	3.18	.35			.193		
	Müdür Yardımcısı	31	3.08	.39					

*p>.05

Tablo 17'ye göre eğitim liderlerinin okuldaki görevleri açısından kişiliklerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda Duygusal Dengesizlik ($F=2.210$, $p>.05$), Dışa Dönüklük ($F=.312$, $p>.05$), Deneyime Açıklık ($F=.243$, $p>.05$), Yumuşak Başlılık ($F=.822$, $p>.05$) ve Sorumluluk ($F=.753$, $p>.05$) kişilik tiplerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durum eğitim liderlerinin öğretmen ya da yönetici (müdür, müdür yardımcısı) olması kişilik tipleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bu durumda eğitim liderleri arasında sonradan elde edilen makam ya da mevkiye bağlı olarak kişilik faktöründe herhangi bir değişikliğin olmadığı, öğretmenlerin kariyer basamaklarının ilk aşamalarında kişilik gelişimlerini tamamlamış olduğu, öğretmen de olsa yönetim kadrosunda da olsa aynı kişilik özelliği göstermeye devam ettiği anlaşılmaktadır. Öte yandan kurumsal ortamda çalışan bireylerin kişilik özelliklerinin fark edilip özellikle yönetici pozisyonuna atanmaları sırasında sahip oldukları vizyon oluşturma, güdüleyici olma, farklı problem çözme yeteneklerine sahip olma gibi olumlu özelliklerinin değerlendirilmesi atamalarda liyakat kuralının yerine getirilebilmesi adına önemli bir kriter sayılmalıdır. Bu görüş Polat ve diğ. (2019) yürüttüğü çalışmanın sonuçlarıyla benzeşiklik göstermektedir.

4.4.4. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri İle Yaş Değişkeni İlişkisine Dair Bulgular

Eğitim liderlerinin yaşlarının kişilik puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla varyanslar homojen olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır. Farklılığın olduğu kişilik türünde farkın kaynağını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 18: Yaş Değişkeni Açısından Kişilik Tiplerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)

		n	$\bar{x}$	SS	Levene Testi		Kareler Ortalaması	$F_{(3, 545)}$	p	Tukey
					$F_{(3, 545)}$	p				
Duygusal Dengesizlik	a-18-25	100	2.87	.38	.331	.803	.513	3.119	.026*	a<d
	b-26-33	278	2.91	.41			.165			
	c- 34-41	111	2.97	.43						
	d-42-49	60	3.05	.39						
Dışa Dönüklük	a-18-25	100	2.92	.56	.318	.812	.067	.231	.875*	-
	b-26-33	278	2.94	.54			.290			
	c- 34-41	111	2.92	.52						
	d-42-49	60	2.98	.51						
Deneyime Açıklık	a-18-25	100	2.99	.49	1.387	.246	.201	.843	.471*	-
	b-26-33	278	3.05	.51			.239			
	c- 34-41	111	3.05	.42						
	d-42-49	60	3.11	.49						
Yumuşak Başlılık	a-18-25	100	3.23	.46	.521	.668	.195	1.069	.362*	-
	b-26-33	278	3.22	.41			.183			
	c- 34-41	111	3.25	.44						
	d-42-49	60	3.33	.43						
Sorumluluk	a-18-25	100	3.00	.46	1.049	.370	.494	2.583	.053*	-
	b-26-33	278	3.09	.42			.191			
	c- 34-41	111	3.04	.47						

	Tablo 18 -devamı									
	d-42-49	60	3.19	.43						

*p<.05, **p>.01

Tablo 18'e göre ANOVA analizi sonucunda duygusal dengesizlik kişilik türünde anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=3.119$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey analizi sonucunda 18-25 yaş aralığında olan eğitim liderlerinin ortalamasının ($\bar{x}=2.87$) 42-49 yaş aralığında olanların ortalamasından ($\bar{x}=3.05$) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Yaşı en düşük olanların duygusal dengesizlik durumlarının daha düşüktür. Dışa Dönüklük ($F=.231$, $p>.05$), Deneyime Açıklık ($F=.843$, $p>.05$), Yumuşak Başlılık ($F=1.069$, $p>.05$) ve Sorumluluk ($F=2.583$, $p>.05$) kişilik tiplerinde ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu durum Duygusal Dengesizlik dışında yaş faktörünün de kişilik tipleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Öte yandan bu bulgulardan hareketle eğitim liderlerinin yaşları ilerledikçe nevrotik davranışlarını kontrol becerilerinde azalma görülmektedir. Bu durum ise özellikle mesleklerinin ilerleyen yıllarında eğitim liderlerinin psikolojik destek alma yönünde MEB tarafından hizmet içi eğitime tabi tutulması sonucunu gündeme getirmektedir. Öfke kontrolü ve stresle başa çıkma konusunda sorun yaşayan eğitim liderleri meslekten soğuma ya da mesleğini layıkıyla yerine getirmeme gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilir. Öte yandan literatürde bu çalışma bulgusunun aksine bireyin duygusal dengesizliğinin yaş ilerledikçe azalacağı yönünde bulgular kaydedilmiştir (Ryff, 1989; Eryılmaz, 2016;).

4.4.5. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri ile Kurumda Çalışma Yılı Faktörü Arasındaki Farka Dair Bulgular

Eğitim liderlerinin bulundukları kurumda çalışma yılları (çalışma süreleri) açısından kişilik tiplerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu belirlendiğinden Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 19: Bulundukları Kurumda Çalışma Yılı Açısından Kişilik Tiplerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Çalışma Yılı	n	$\bar{x}$	SS	Levene Testi		Kareler Ortalaması	$F_{(2, 546)}$	p	Tukey
					$F_{(3, 544)}$	P				
Duygusal Dengesizlik	a) 0-5	205	2.92	.41	.307	.820	.362	2.183	.089*	
	b) 6-10	162	2.90	.39			.166			
	c) 11-15	88	2.92	.41						
	d) 16 ve üstü	93	3.03	.43						
Dışa Dönüklük	a) 0-5	205	2.93	.56	1.408	.240	.616	2.148	.093*	
	b) 6-10	162	2.89	.52			.287			
	c) 11-15	88	3.07	.47						
	d) 16 ve üstü	93	2.93	.56						
Deneyime Açıklık	a) 0-5	205	3.01	.52	1.011	.387	.297	1.245	.293*	
	b) 6-10	162	3.04	.48			.239			
	c) 11-15	88	3.09	.46						
	d) 16 ve üstü	93	3.11	.46						
Yumuşak Başlılık	a) 0-5	205	3.23	.44	.981	.402	.485	2.684	.046*	d>b
	b) 6-10	162	3.18	.39			.181			
	c) 11-15	88	3.28	.41						
	d) 16 ve üstü	93	3.33	.45						
	a) 0-5	205	3.09	.43	2.069	.120	.133	.686	.561*	

Sorumluluk	Tablo 19 –devamı									
	b) 6-10	162	3.05	.44			.193			
	c) 11-15	88	3.12	.38						
	d) 16 ve üstü	93	3.11	.50						

*p>.05, **p<.01

Tablo 19'a göre kurumda çalışma yılları dikkate alındığında eğitim liderlerinin kişilik tiplerinde bir farklılık olup olmadığını yönelik yapılan analiz sonucunda sadece "Yumuşak Başlılık" tipinde farklılık olduğu gözlenmiştir (F=2.684, p<.05). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey analizi sonucunda 16 yıl ve üstü süredir aynı kurumda çalışanların ortalamasının ($\bar{x}$ =3.33) 6-10 yıldır çalışanların ortalamasından ($\bar{x}$ =3.18,) daha yüksektir. Başka bir ifade ile 16 ve üstü yıldır aynı kurumda çalışanlar daha yumuşak başlı kişiliğe sahiptir. Duygusal Dengesizlik (F=2.183, p>.05), Dışa Dönüklük (F=2.148, p>.05), Deneyime Açıklık (F=1.245, p>.05) ve Sorumluluk (F=.666, p>.05) kişilik tiplerinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Analiz sonucuna göre eğitim liderleri çalıştıkları kurumda ne kadar uzun zaman geçirirlerse kişilikleri giderek olumlu anlamda etkilenmektedir. Bu durum eğitim liderlerinin çok sık tayin isteme durumunda kişiliğinin olumsuz etkilendiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonucu öğretmenlik mesleğinde çok yer değiştirmenin öğrenciyi olduğu kadar öğretmeni de olumsuz yönde etkilediği sonucunu akla getirmektedir. Aynı sonuç literatürde başka bir kurumda başka pozisyonda çalışan bireylerle ilgili yapılan çalışmada da tespit edilmiş ve bulgular benzerlik göstermektedir. Özetle çalışan kurumunda ne kadar uzun yıllar çalışılırsa kurum kalite yönetimine yakınlığı artmakta ve kuruma karşı güven duygusu olumlu yönde artmaktadır (Mollaoğlu, 2010).

4.5. Eğitim Liderlerinin Kişilik Özellikleri İle Görev Yaptıkları Okul Türü Faktörü Arasındaki Farka Dair Bulgular

Eğitim liderlerinin göre yaptıkları okul türü açısından kişilikleri farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Varyanslar homojen olduğundan Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 20: Görev Türü Açısından Kişilik Tiplerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	$\bar{x}$	SS	Levene Testi		Kareler Ortalaması	F _(2. 546)	p
					F _(2. 546)	p			
Duygusal Dengesiz-lik	İlkokul	210	2.96	.43	1.171	.311	.155	.930	.395*
	Ortaokul	182	2.91	.38			.167		
	Lise	157	2.92	.40					
Dışa Dönüklük	Öğretmen	210	2.99	.54	.037	.963	.479	1.665	.190*
	Müdür	182	2.89	.54			.288		
	Müdür Yardımcısı	157	2.94	.53					
Deneyime Açıklık	Öğretmen	210	3.08	.48	.103	.902	.211	.881	.415*
	Müdür	182	3.01	.49			.239		
	Müdür Yardımcısı	157	3.04	.49					
Yumuşak Başlılık	Öğretmen	210	3.27	.44	.203	.816	.199	1.085	.339*
	Müdür	182	3.21	.42			.183		
	Müdür Yardımcısı	157	3.23	.42					
Sorumluluk	Öğretmen	210	3.11	.46	2.608	.075	.332	1.726	.179*
	Müdür	182	3.03	.46			.193		
	Müdür Yardımcısı	157	3.09	.38					

*p>.05

Tablo 20'ye göre eğitim liderlerinin çalıştıkları okul türünün kişilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda Duygusal Dengesizlik (F=.930, p>.05), Dışa Dönüklük

($F=1.665$, $p>.05$), Deneyime Açıklık ($F=.881$, $p>.05$), Yumuşak Başlılık ($F=1.085$, $p>.05$) ve Sorumluluk ($F=1.726$, $p>.05$) kişilik tiplerinde okul türünün etkisi belirlenmemiştir. Buna göre bir eğitimci nerede görev yaparsa yapsın çalıştığı okul türüne bağlı olarak kişiliği olumlu ya da olumsuz anlamda etkilenmemektedir. Bu sonuç eğitim liderlerinin her yeni koşula ve çevreye ayak uydurma konusunda sorun yaşamadığını, okul türü ne olursa olsun öğrenci ve sınıfın olduğu her binaya eşit mesafede olduğunu, okul türlerinin kişiliğini değiştirebilecek bir güce sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan söz konusu kişiliği etkilemekte rolü büyük olan stres olduğunda devlet okulunda çalışan eğitim liderlerinin özel okullarda çalışan eğitim liderlerine göre daha az stres yaşadığı ve bunun da kişilikleri üzerine olumsuz etkisinin olduğu literatürde yer almaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Bütün insanlar çalıştıkları işlerde doyum ve mutluluk ararlar. Ancak çoğu zaman kontrol altında olmayan koşullar, kişisel durumlar, toplumsal ve kültürel beklentiler, işimizi seçerken veya belli bir grup çalışmasında bizi istemediğimiz yönlere sürükleyebilir. İş ortamında bu tip kişilerin sayısı genellikle fazladır. Birçok değişik özelliği bulunan bireyleri ortak bir amaç etrafında toplamak ve motive etmek lider/yönetici pozisyonundaki kişilerin karşısında çözmeleri gereken büyük bir karmaşa olarak durmaktadır. Bu karmaşanın çözümlenebilmesi için anahtar faktörlerden biri de “kişilik” faktörüdür. Kişilik konusunu profesyonel bir şekilde kullanabilen ve kendi kişiliğini işine adapte edebilen lider/yöneticilerin diğerlerine kıyasla daha başarılı olacağı bilimsel bulgularla desteklenmektedir.

Bu görüşten yol çıkarak öğretmenlik ya da yöneticilik yapan ya da yapmak isteyen bireylerin öncelikle kişilik üzerine yapılan çalışmaları inceleyip, kendi kişiliği ile ilgili farkındalığa sahip olması; kişilik özellikleri ile ilgili gerekli bilgileri edinmesi ve eğitim ve yönetim süresince iletişimde bulunacağı kişilerle bu bilgiler çerçevesinde etkileşimini sürdürmesi gerekmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

1- Eğitim liderlerinin SDKT’de bulunan 40+40 sıfat çiftinden en çok tercih ettiği sıfat “Yardımseverim” en az az tercih ettiği sıfat ise “Yalnızlığı tercih eden biriyim” olmuştur.

2- Eğitim liderleri beş farklı kişilik türünden kendilerini en çok yumuşak başlı en az ise duygusal dengesiz - nevrotik kişilikli olarak tanımlamaktadırlar.

3- Eğitim liderlerinin SDKT ölçeğinde bulunan 40+40 sıfat çiftinden seçtikleri sıfatların ölçeğin beş alt boyutuyla eşleştirildiğinde cinsiyet faktörü açısından erkek eğitim liderlerinin kadın eğitim liderlerine göre daha fazla duygusal dengesizlik yaşama eğiliminde oldukları ve nevrotik kişilik özelliklerine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4- Eğitim liderlerinin eğitim düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre lisansüstü düzeyde eğitime sahip liderlerinin lisans mezunlarına göre daha çok deneyime açık oldukları görülmüştür.

5- Eğitim liderlerinin kişilik özellikleri ile görev değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani eğitim liderinin öğretmen veya yönetici olması kişilik özelliği üzerinde bir fark yaratmamıştır.

6- Eğitim liderlerinin kişilik özellikleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre yaşı küçük olan eğitim liderlerinin yaşı büyük olanlara kıyasla daha az nevrotik kişilik özelliklerine sahip olduğu anlaşılmıştır.

7- Eğitim liderlerinin kurumda çalışma yılı ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre aynı kurumda 16 yıl ve üstünde çalışanlar daha yumuşak başlı kişilik özelliği göstermektedirler. Yine bir kurumda ne kadar uzun sene çalışılırsa yumuşak başlılık kişiliğine sahip olunması doğru oranda artış göstermektedir.

8- Eğitim liderlerinin kişilikleri ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1- Bu araştırma sonuçlarına göre özellikle nevrotik davranış sergileme ve duygusal dengesizlik oranı yüksek çıkan erkek eğitim liderlerine mesleğe başlamadan önce sadece mesleki teorik bilgisini ölçen bir sınavın yanı sıra kişilik özelliklerini de ölçen test uygulanabilir. Test sonuçlarına göre adayın değerlendirilmesi tekrar gözden geçirilebilir.
- 2- Bu araştırma sonuçlarına göre duygusal dengesizlik ve nevrotik davranış sergileme oranı yüksek çıkan erkek eğitim liderleri başta olmak üzere meslek yılı arttıkça nevrotik davranış sergileme oranında artış yaşayan tüm eğitim liderlerine yönelik belli bir plan ve program dâhilinde psikolojik destek sağlanabilir.
- 3- Üniversitelerin eğitim fakültelerine hazırlanan lise son sınıfı öğrencilerine mezun olmadan ve tercih yapmadan önce kişilik testi uygulanıp öğretmenlik mesleği için uygun kişiliğe sahip olup olmadığı konusunda rehberlik edilebilir.
- 4- Uygun olmayan kişilik özelliklerine sahip eğitim liderlerinin yönetim kadrosu ile eşleştirilmesinin kurumun sağlığını olumsuz etkileyeceği düşünülerek okul yöneticiliği başta olmak üzere eğitim teşkilatının hiyerarşik yapısını oluşturmada kişilik faktörü dikkate alınarak atama yapılabilir.

5.2.2. Diğer Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Bu araştırma İstanbul ilinde yapılmıştır. Daha geniş bir evrende benzer bir çalışma yürütülebilir.
- 2- Bu araştırma halen çalışmakta olan eğitim liderlerine yönelik yapılmıştır. Henüz eğitime devam eden ve geleceğin eğitim lideri olmaya aday üniversite öğrencilerine de kişilik testi uygulanabilir.
- 3- Bu araştırma nicel olarak yürütülmüştür. Yürütülecek karma bir araştırma ile elde edilecek bulgular karşılaştırılabilir.
- 4- Bu araştırma sonuçlarına göre erkek eğitim liderlerinin nevrotik davranış sergileme oranı kadın eğitim liderlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın neden kaynaklandığı sadece erkek eğitim liderleri ile çalışılıp araştırılabilir.
- 5- Bu araştırma eğitim liderlerinin branşlarına bakılmaksızın yürütülmüştür. Aynı çalışmaya farklı branşlar karşılaştırılarak yürütülebilir.

- 6- Bu araştırma okullarda görev yapmakta olan eğitim liderleri ile yapılmıştır. Benzer bir araştırma il, ilçe ve Bakanlık bünyesinde yapılarak daha üst kademelerde görev yapan eğitim liderlerinin kişilik özellikleri çalışılabilir.
- 7- Bu çalışma çoğunluğu kadın olan 549 eğitim lideri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma erkek liderlerin sayısının eşitlendiği şekilde yürütülebilir.
- 8- Bu araştırma yaş faktörü ile kişilik türü arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuş ve yaş ilerledikçe duygusal dengesizlik ve nevrotik davranış sergileme oranının arttığı anlaşılmaktadır. Bu durumun kaynağının ne olduğunu anlamak için eğitim liderlerinin nevrotik davranma nedenleri ile ilgili bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, Şule. 1992. **Eğitim Liderliği Ders Notları** Ankara: Hacettepe Üniversitesi. s. 11
- Açıklan, Aytaç. 1995. **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Ankara: Pegem Yayınları.
- Adeniyi, WO, Omoteso B.A 2014. **Personality Traits And Administrative Effectiveness Of Secondary School Principals In Southwestern Nigeria. Advances in Social Sciences Research Journal**, 1 (8), 198-206
- Ainsworth, Mary, D. Salter. 1978. **The Bowlby-Ainsworth Attachment Theory. Behavioral and Brain Sciences** 1, no. 3 436-438.
- Akman, Yasemin, Münire Erden 1998. **Gelişim ve Öğrenme** (12.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aktaş, Aylin. 2006. **Farklı kültürlerdeki yöneticilerin kişilik özelliklerine dayanarak liderlik anlayışlarının belirlenmesi: Türk ve Amerikan otel yöneticilerinin karşılaştırmalı analizi**. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aktaş, Kübra, M. Zeynep Özdemir, Nilgün Tınkır. 2013. **Carl Gustav Jung-Analitik Psikoloji**. TC İstanbul Üniversitesi Hasan ALİ Yücel Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Lisans Programı Ders Notları
- Akyüz, Bülent, Müfide Ş. Eren. 2013. **Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Eğitim Sektörü Üzerindeki Etkisine Yönelik Teorik Bir Çalışma**. ÇOMÜ Dergileri Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi c.8 s.2.
- Altınöz, Mehmet, Serdar Çöp, Nazlı I. Boso. 2017. **Nevrotik Yöneticilerin İşkolik Davranışları Üzerine Bir Araştırma**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 38 154-165.
- Aslan, Sevda, Murat Yalçın. 2013. **Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması**. Milli Eğitim Dergisi, 43.197: 169-179.
- Atkinson L. Rita, R., Atkinson, Richard C., Smith, Edward, E. & Hoeksama, Susan, N. 2002. **Psikolojiye Giriş**. (2.Baskı). İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Aykanat, Zafer. 2010. **Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama** Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı. Karaman.

- Bacanlı, Hasan., Tahsin İlhan, Sevdâ Aslan. 2009. **Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT)**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, c.2, s.261-279.
- Bakan, İsmail, İnci F. Doğan. 2012. **Hizmetkâr Liderlik**. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 2.2 (2012): 1-12.
- Baltaş, Acar, Zuhâl Baltâş, 2000, **Stres ve Başa Çıkma Yolları**, (20. Baskı). Remzi İstanbul,.Kitapevi.
- Bartholomew, K., Horowitz, L. M. 1991. **Attachment Styles Among Young Adults: A Test Of A Four-Category Model**. Journal Of Personality And Social Psychology. c.61 s.2: 226.
- Bass, Bernard M. 1985. **Leadership and performance beyond expectations**. Collier Macmillan Pubilshing.
- _____, 1990. **Handbook of Leadership Theory Research & Managerial Application**. New York: The Free Press.
- _____, Ralph M. Stogdill. 1990. **Bass Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications**. Simon and Schuster.
- Başaran, İ. Ethem 1991. **Örgütsel Davranış**. (2.Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Bennis, Warmn. G., Robert Townsend. 1989. **On becoming a leader** (Vol. 36). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bloom, B.Samuel. 1964 . **Stability and Change in Human Characteristics**. New York. Mc Craw-Hill Book Company
- Boal, Kimberly B., Robert Hooijberg. 2000. **Strategic leadership research: Moving on**. The Leadership Quarterly 11.4 515-549.
- Bono, Joyce E., Timothy. A. Judge. 2003. **Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance**. European Journal of Personality, 17, 5-18.
- Brophy, Jere. 1986 **Teacher Influences On Student Achievement** American Psychologist 41.10 1069.
- Burger, Jerry M. 2006. **Kişilik**. (Çeviren: İnan Deniz, E. Sarıoğlu). (1.Baskı). İstanbul: Kaktüs Yayınları
- Burns, J. Mac Gregor. 1978. **"James. Leadership, ed."** Crass-Canfield Book Publisher Harper and Row. 1st Ed.
- Bursalıoğlu, Ziya. 1978. **Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- _____. 1994. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükkaragöz, Savaş, Şahin Kesici. 1996. **Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 7.7 353-365.

- Büyüköztürk, Şener, 2007. **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı**. (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____, Şener, Ebru K. Çakmak, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2012. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. (Geliştirilmiş 11. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık
- Cafoğlu, Zuhale. 1997. **Liderlik; Bilgi-Karizma-Değişim**. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu 5-6 Haziran 1997, Bildiriler Kitabı, İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, Cilt-1
- Cattell, R. B., Gibbons, B. D. 1968. **Personality Factor Structure Of The Combined Guilford And Cattell Personality Questionnaires**. Journal of Personality and Social Psychology, 9(1), 107-120
- Cerit, Yusuf. 2008. **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 56: 547-570.
- Coşkun, Hacer 2012. **The Examination of the Moderating Role of Personality Trait on the Relationship Between Job Characteristics, Boredom at Work and Intention to Leave**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cochran, William Gemmell. 1963. **“Sampling Techniques”**. 2.bs. New York: John Wiley and Sons, Inc. (Aktaran: Balcı, A. “Sosyal Bilimlerde Araştırma”.11.bs. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2015).
- Cüceloğlu, Doğan 1991. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, Vehbi 2000. **Eğitimsel liderlik**. Pegem A yayıncılık.
- _____. 2000. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikköz, Nadir, Nilüfer Şeker Sır. 2016 **Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) Geçerlik Güvenirlik Çalışması**, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Mayıs 2016 c.5 s.2 Makale No:14 ISSN 2146-9199
- Çiçek, Aycan. 2002. **İlköğretim okul yöneticilerinin sınıf öğretmenlerini güdülemede kullandıkları yöntemlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri**. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. 2010. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları**. Ankara: Pegem A,
- Dede, Bahar 2009. **Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkileri: Bankalar Örneği**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Demircioğlu, Emre. 2015. Karizmatik Liderliğin Yönetimsel Açından Değerlendirilmesi. **Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi**. c.1 s.1: 52-69.

- Dibekoğlu, Ziya. 2006. **Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Digman, John M. 1990. **Personality Structure: An Emergence of The Five-Factor Model**. The Annual Review of Psychology, 41, 417-440
- Dilek, Hakan. 2005. **Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma**. Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dubrin, Andrew. 1994. **Applying Psychology: Individual and Organizational Effectiveness**. Prentice Hall, New Jersey.
- Ellingson, Jill Ellingson, Paul R. Sackett, Brian S. Connely. 2007. **Personality Assessment Across Selection and Development Contexts: Insights into Response Distortion**. Journal of Applied Psychology, 92, 386-395.
- Erdem, Ali Rıza, Ruhi Sarpkaya. 1996. **Eğitimin Gerekliği Bilgi Çağında Eğitim Yılı:3 s.6 Ocak-Şubat-Mart**
- Erdemir, Ferah. 2000. **Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık Düzeyi ve Bazı Sosyo-Demokratik Etmenlerin Yaşam Doyumuyla İlişkisi**. IV. Ulusal Psikoloji Kongresi. Koç Üniversitesi, 19-22 Haziran, 2000
- Erden, Münire, Yasemin Akman. 2018. **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınları, Ankara
- Erdoğan, İlhan. 1991. **İşletmelerde Davranış**. İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Yayın No: 242.
- Eren, Erol. 2000. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Erkuş, Ahmet, Akif Tabak. 2009. Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Çalışanların Çatışma Yönetim Tarzlarına Etkisi: Savunma Sanayinde Bir Araştırma. Atatürk Üniversitesi, **İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, c.23 s.2: 213-242.
- Eroğlu, Feyzullah. 2011. **Davranış Bilimleri**. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eryılmaz, Ali, Leyla Ercan. 2016. **Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi**. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 4.36.
- Eysenck, Hans J.1950. **Dimensions Of Personality**. Transaction Publishers.
- Fındıkçı, İlhami. 2009. **Bir Gönül Yolculuğu: Hizmetkâr liderlik**. İstanbul: Alfa Yayın.
- Fuchs, Lynn.S., Douglas Fuchs, Norris Bishop. 1992. **Instructional Adaptation For Students At Risk**. Journal of Educational Research. 86, 70-84.

- Garcia, Jeremy, Valerie Shirley. 2013. **Performing decolonization: Lessons learned from Indigenous youth, teachers and leaders' engagement with critical Indigenous pedagogy.** Journal of Curriculum Theorizing 28, no. 2
- Gençoğlu, Cem. 2006. **Üniversite Öğrencilerinin İyimserlik Düzeyleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Gençtanırım, K. Dilek, Evrim Y. Çetinkaya. 2017 **Kişilik Kuramları Gerçek Yaşamdan Kişilik Analizi Örnekleriyle,** Ankara: Pegem Akademi
- Gillett, M. & Gali, M. 1982. **The Effects Of Teacher Enthusiasm On The At-Task Behavior Of Students In The Elementary Grades.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Goldberg, Lewis. R. 1990. **An alternative “description of personality”: The Big-Five factor structure.** Journal of Personality and Social Psychology, 59, 1216–1229.
- Good, Thomas, Jere Brophy. 1997. **Looking In Classrooms.** New York: Harper Collins.
- Greenleaf, Robert K. 2002. **Servant Leadership: A Journey Into The Nature Of Legitimate Power And Greatness.** Paulist Press
- Gül, İbrahim. 2018. **Alevi İnanç Önderlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları.** Karadeniz - Blacksea-Черное море 38 61-78.
- Gül, Hasan., Güner Çöl. 2003. Atıf Teorisinde Belirtilen Karizmatik Lider Özelliklerinin Üçlü Örgütsel Bağlılık Modeliyle İlişkileri Üzerine Bir Araştırma. **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi.** c.17 s.3-4: 163-184.
- Gülgöz, Sami. 2002. **Five-factor model and NEO-PI-R in Turkey. In The five-factor model of personality across cultures** (pp. 175-196). Springer, Boston, MA.
- Güney, Salih. 2000. **Davranış Bilimleri.** (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güvenç, Bozkurt. 1982. **İnsan ve Kültür.** Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Hatipoğlu, Sami. 2008. **Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim Ve Araştırma Hastanesinde Çalışan Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinde Depresyon Ve Anksiyete Sıklığının Saptanması Ve Sosyodemografik Faktörlerin Araştırılması.** Uzmanlık Tezi, Sağlık Bakanlığı Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim Ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği, İstanbul.
- İstengel, A.Malkoç 2006. **Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri Ve İş Stresleri Arasındaki İlişki Düzeyinin İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Yahya. K. 1993. **Eğitim Yönetimi.** Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No: 184.

- Karaköse, Turgut, İbrahim Kocabaş. 2006. **Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri**. Eğitimde Kuram ve Uygulama 2.1: 3-14.
- Karasar, Niyazi 1994. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karip, Emin. 1998. Dönüşümcü Liderlik. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, c.4 s.4 : 443-465.
- Kaynak, Selma. 2007. **Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı**, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kıral, Erkan. 2012. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mükemmeliyetçilik Algısı Ve Kontrol Odağı İle İlişkisi**. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kılıç, Deniz B. Çevik. 2017. **Türkiye’deki Müzik Öğretmenlerin Kişilikleri ve İş Tatminleri**. Kastamonu Education Journal, 25.1.
- Kline, Anthony M. 2011. **Assessing The Influence of Social and Emotional Intelligence In Effective Educational Leadership**. Doctoral dissertation. Muncie, Indiana: Ball State University.
- Kohut, Heinz. 1971. **Analysis of the Self**. New York: International Universities Press
- Köknel, Özcan 1989. **Davranış Bilimleri (Ruh Bilim)**. İstanbul: Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Bayrak Matbaası.
- Kültür, Y. Ziya 2006. **Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lee, Feng Hui, Wann-Yih Wu, 2011. The Relationships Between Person-Organization Fit, Psychological Climate Adjustment, Personality Traits, And Innovative Climate: Evidence From Taiwanese High-Tech Expatriate Managers In Asian Countries. **African Journal of Business Management**, c.5 s.15 : 6415-6428.
- LePine, J. A., Erez, A. ve Johnson, D. E. 2002, The Nature and Dimensionality of Organizational Citizenship Behavior: A Critical Review and Meta- Analysis, **Journal of Applied Psychology**, c. 87: 52–65. doi:10.1037/0021-9010.87.1.52 PMID:11916216
- Marcia James E. 1980, **Identity In Adolescence. Handbook Of Adolescent Psychology**. Oct;9 c. 11:159-87.
- McCleskey, Jim A. 2014. Situational, Transformational, And Transactional Leadership And Leadership Development, **Journal of Business Studiess Quarterly**, January c. 5 s.4 :117-130
- McCrae, Robert. R., Paul Costa. 1989. The Structure Of Interpersonal Traits: Wiggins's Circumplex And The Five-Factor Model. **Journal Of Personality And Social Psychology**, c.56 s.4: 586.

- _____, Paul T. Costa. 2008. **The Five-Factor Theory Of Personality**. In **O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Eds.), Handbook Of Personality: Theory And Research** 3rd ed., pp. 182–207. New York: Guilford Press.
- McGrattan, Robert J. 1997. **The relationship between personality traits and transformational leadership between North Carolina elementary public school principals**. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University, Johnson City, TN.
- MEB, 2017. [27.02.2019] Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği <https://ogm.meb.gov.tr/>
- Memduhoğlu, Hasan Basri. 2017. **Farklılıkların Yönetimi**. Pegem Atıf İndeksi 263-298.
- Mete, Cengiz. 2006. **İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mollaoğlu, Mukadder, Tülay Kars F., Fatma Özkan T. 2010. **Hastanede Çalışan Hemşirelerin Çalışma Ortamlarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi**. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi s.5. c15: 17-30.
- Moore, Thomas L. 2004. **Facilitative Leadership: One Approach to Empowering Staff and Other Stakeholders**. Library Trends, Vol. 53, Issue 1, pp. 230-237
- Morgeson, Frederic. P., Mathew H. Reider, Michael A. Campion. 2005. **Selecting Individuals in Team Settings: The Importance of Social Skills, Personality Characteristics, and Teamwork Knowledge**. Personnel Psychology. 58,3, 583-611.
- Mott, P. E. 1972. **The characteristics of effective organizations**. Newyork: Haper & Row
- Oktay, Ercan. ve Hasan Gül. 2003. **Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman Ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10: 403-427.
- Ott, J. Stewen. 1989. **The Organizational Culture Perspective**, Brooks Cole, Pacific Grove, CA.
- Öncül, Remzi. 2000. **Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ÖSYM, 2019 [11.02.2019] **Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu**, . https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/kilavuz_11022019.pdf
- ÖSYM, 2019 [02.05.2019] **Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu**, . <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/kilavuz02052019.pdf>

- ÖSYM, 2019 [27.02.2019] Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı (2019 MEB-EKYS) Kılavuzu.
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/MEBEKYS/kilavuz27022019.pdf>
- Özdemir, Esra. 2009. **Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özen, Şükrü. 1997 **Türkiye'de Kadın ve Erkek Kamu Yöneticilerinin Yönetim Tarzı Açısından Farklaşması ve Eril Erkek - Dişil Kadın Varsayımının Geçerliliği**. 20. Yüzyılın Sonunda Kadınlar ve Gelecek Konferansı Bildirileri (s. 217- 236), Ankara: TODAİE Yayınları.
- Özkalp, Enver, Merih Zıllıoğlu. 1983. **Davranış Bilimlerine Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 18.
- _____, Hüsnü Arıcı, Rüveyde Bayraktar, Orhan Aydın, Buket Erkal, Ali Uzunöz. 2002. **Davranış Bilimlerine Giriş**. (Editör: Enver Özkalp). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 722.
- Özgüven, İ. Ethem 1992. **Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı**. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları.
- _____. 1998. **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM Yayınları
- Page, Don., T.Paul Wong 2000. **A Conceptual Framework for Measuring ServantLeadership**. In Adjibolosoo, s. (Ed.), **The Human Factor in Shaping the Course of History and Development**, University Pres of America, Lanham, MD.
- Patterson, Kathleen A. 2003. **Servant Leadership: A Theoretical Model**. Doctoral Dissertation, Regent University, London
- Parikh, Margie, Gupta, Rajen. K. 2010. **Organisational behaviour**. Tata McGraw Hill Education Pte. Limited.
- Peterson RS, Smith DB, Martorana PV, Owens PD. (2003) **The Impact Of Chief Executive Officer Personality On Top Management Team Dynamics: One Mechanism By Which Leadership Affects Organizational Performance**. Journal of Applied Psychology. Oct; 88(5):795.
- Polat, Hakan, Tuncay Y. Özdemir, Murat Demirkol. 2019. Öğretmen Atama Kriterlerine İlişkin Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Görüşleri. **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi** c.8.s.2 : 1515-1530.
- Polat, Soner. 2009. **Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri**. International Online Journal of Educational Sciences 1.1
- Robbins, Stephen P., Judge, Timothy A. 2011. **Organizational Behavior**, 14th edition. Singapore: Pearson.
- Rothmann, Sebastian, Elize P. Coetzer. 2003. **The big five personality dimensions and job performance**. SA Journal of Industrial Psychology, 29(1), 68-74.

- Ryff, Carol D. 1989. **Happiness Is Everything Or Is It? Explorations On The Meaning Of Psychological Well-Being.** Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1069-1081.
- Saylı, H. and Baytok, A. 2014. **Örgütlerde Liderlik: Teori, Uygulama ve Yeni Perspektifler**, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, Nuray. 2007. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya).** Ankara: Gönül yayıncılık.
- Sevi, E. Sevinç. 2009. **Psiko biyolojik Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Kuramı: Mizaç Ve Karakter Envanteri (TCI) İle Beş Faktör Kişilik Envanterinin (5FKE) Karşılaştırılması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Shackleton, Vivian John. 1995. **Business Leadership.** Essential Business Psychology Thomson Learning.
- Sıgır, Ünsal, Akif Tabak, Ümit Ercan. 2009. **Kültürel değerlerin yönetsel kapsamda analizi: Türk bankacılık sektörü uygulaması.** Organizasyon ve yönetim bilimleri dergisi 1.2, 1-14.
- Somer, Oya, Lewis R. Goldberg. 1999. The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. **Journal Of Personality And Social Psychology**, c.76 s.3: 431.
- _____, Mediha Korkmaz, Arkun Tatar. 2002. Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi - I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. **Türk Psikoloji Dergisi**, c.17 s.49: 21-33.
- Sudak, M. Kıvanç, Cemal Zehir. 2013. Kişilik Tipleri, Duygusal Zeka, İş Tatmini İlişkisi Üzerine Yapılan Bir Araştırma..**Yönetim Bilimleri Dergisi**. c.11 s.22: 141-165.
- Şenyuva, H. Şenay. 2007. **Aydın İlinden Alınan Normal Bir Örneklemde Kişilik Bozukluklarının Yaygınlık Çalışması.** (Psikiyatri Uzmanlık Tezi). Adnan Menderes Üniveristesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Şişman, Mehmet. 2002. **Öğretim Liderliği.** Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tatlılıoğlu, Kasım. 2014. **Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramı'na Göre Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Bazi Değişkenlere Göre İncelenmesi.** Tarih Okulu Dergisi, 2014(XVII).
- Türk Dil Kurumu, 2019, <http://sozluk.gov.tr/>
- TED. 1981. **Atatürk ve Eğitim** Ankara: TED Yayını, No:5
- Totan, T., Ferda Aysan, Mahmut Bektaş. 2010. **Prospective Teachers' Temperament, Character, and Personality Traits**, İnönü University Journal Of The Faculty of Education. 11.2, 19-43.
- Turan, Selahattin, Nuray Ebiçlioğlu. 2002. **Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi** Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 31.31 444-458.

- Yanbastı, Gülgün. 1990. **Kişilik Kuramları**. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yaşar, Vahdettin. 2006. **Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri İle Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtsever, Hidayet. 2009. **Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ulu, İnci Pınar. 2007. **Olumlu Ve Olumsuz Mükemmelliyetçilik Boyutlarının Yetişkin Bağlanma Boyutları Ve Beş Faktör Kişilik Özelliklerine Göre İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Uyguç, Nermin, Ethem Duygulu, Nurcan Çıraklar. 2000. **Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans**. 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, Nevşehir, ss.589-592
- Üretmen, Seçil. 2003. **Yetişkin Bağlanma Stilleri, Mekâna Bağlanma Eğilimi ve Keşfetme Yönelimi Arasındaki İlişiler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Winston, Bruce. 2008. **Extending Patterson's Servant Leadership Model** Retrieved April 12 (2003)
- Yukl, Gary A., and G. Yukl.2002. **Leadership In Organizations**. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Zel, Uğur. 2002. İş Arenasında Kadın Yöneticilerin Algılanması ve Kraliçe Arı Sendromu. **Amme İdaresi Dergisi**. c.35 s.2: 39-48.
- Zinbarg, Richard E.. 1994. **The DSM-IV Field Trial For Mixed Anxiety-Depression**. The American Journal Of Psychiatry

EKLER

Ek 1. SDKT Formu

Sayın EĞİTİM LİDERİ,

Bu form,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı *“2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında Görev Yapmakta Olan Eğitim Liderlerinin Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi – İstanbul İli Örneği”* konulu tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. YAŞINIZ

A	18-25 (___)	B	26-33 (___)	C	34-41 (___)	D	42-49 (___)	E	50 yaş ve üzeri (___)
----------	----------------	----------	----------------	----------	----------------	----------	----------------	----------	-----------------------------

2. CİNSİYETİNİZ

A	Kadın (___)	B	Erkek (___)
----------	----------------	----------	----------------

3. EĞİTİM DURUMUNUZ

A	Lisans (___)	B	Lisansüstü (___)
----------	-----------------	----------	---------------------

4. MEVCUT ÇALIŞTIĞINIZ OKULUNUZDAKİ GÖREVİNİZ

A	Okul Müdürü (___)	B	Müdür Yardımcısı (___)	C	Öğretmen (___)
----------	----------------------	----------	------------------------------	----------	-------------------

5. MEVCUT ÇALIŞTIĞINIZ OKUL TÜRÜNÜZ

A	İlkokul ()	B	Ortaokul ()	C	Lise ()	D	Diğer ()
----------	----------------	----------	-----------------	----------	-------------	----------	--------------

6. MEVCUT KONUMUNUZDAKİ ÇALIŞMA YILINIZ

A	0-5 yıl ()	B	6-10 yıl ()	C	11-15 yıl ()	D	16 yıl ve üstü ()
----------	----------------	----------	-----------------	----------	------------------	----------	-----------------------

Beş Faktör kuramından yola çıkılarak hazırlanmış

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

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

	Çok uygun	Oldukça uygun	Biraz uygun	Ne uygun, ne uygun	Biraz uygun	Oldukça uygun	Çok uygun	
İçedönük	○	●	○	○	○	○	○	Dışadönük
İçedönük	○	○	○	○	○	○	●	Dışadönük
İçedönük	○	○	○	●	○	○	○	Dışadönük

Bu örneklerde,

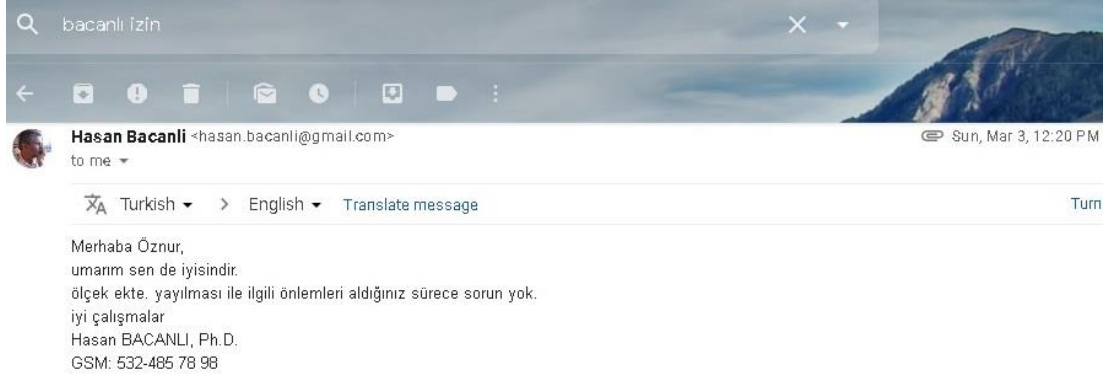
1. Örnek kişi kendini oldukça içedönük olarak görmektedir,
2. Örnek ise kişi kendini çok dışadönük olarak görmektedir,
3. Örnek ise kişi bu boyutlarda kararsızdır veya her iki sıfatı da kendine uzak veya yakın görmektedir, anlamına gelmektedir.

		<i>Çok uygun</i>	<i>Oldukça</i>	<i>Biraz uygun</i>	<i>Ne uygun, ne uygun değil</i>	<i>Biraz uygun</i>	<i>Oldukça</i>	<i>Çok uygun</i>	
1	Sakin	○	○	○	○	○	○	○	Sinirli
2	Yalnızlığı tercih eden	○	○	○	○	○	○	○	Sosyal (topluluğu seven)
3	Sanata ilgisiz	○	○	○	○	○	○	○	Sanata ilgili
4	Kindar	○	○	○	○	○	○	○	Affedici
5	Düzensiz	○	○	○	○	○	○	○	Düzenli
6	Sabırlı	○	○	○	○	○	○	○	Sabırsız
7	Silik	○	○	○	○	○	○	○	Atak
8	Hayal gücü zayıf	○	○	○	○	○	○	○	Hayal gücü kuvvetli
9	(Başkalarına) kayıtsız	○	○	○	○	○	○	○	Yardımsaver
10	Sorumsuz	○	○	○	○	○	○	○	Sorumluluk sahibi
11	Rahat	○	○	○	○	○	○	○	Tedirgin
12	Uyuşuk, eliağır	○	○	○	○	○	○	○	Canlı
13	Dargörüşlü	○	○	○	○	○	○	○	Geniş görüşlü
14	Rekabetçi	○	○	○	○	○	○	○	İşbirliği yapan
15	Hırslı değil	○	○	○	○	○	○	○	Hırslı
16	Tutarlı	○	○	○	○	○	○	○	Tutarsız
17	Durgun	○	○	○	○	○	○	○	Delidolu
18	Alışılmış	○	○	○	○	○	○	○	Yenilikçi
19	Kibirli	○	○	○	○	○	○	○	Alçakgönüllü
20	Dikkatsiz	○	○	○	○	○	○	○	Dikkatli
21	İyimser	○	○	○	○	○	○	○	Karamsar
22	Neşesiz	○	○	○	○	○	○	○	Neşeli
23	Meraksız	○	○	○	○	○	○	○	Meraklı

24	Asi	○	○	○	○	○	○	○	Uysal, yumuşak başlı
25	Gayretsiz	○	○	○	○	○	○	○	Gayretli
26	Huzurlu	○	○	○	○	○	○	○	Huzursuz
27	Arka planda kalan	○	○	○	○	○	○	○	Öne çıkan
28	Tutucu	○	○	○	○	○	○	○	Liberal
29	Acımasız	○	○	○	○	○	○	○	Merhametli
30	Hazırlıksız	○	○	○	○	○	○	○	Hazırlıklı
31	Kaygısız	○	○	○	○	○	○	○	Kaygılı
32	Dikkat çekmeyen	○	○	○	○	○	○	○	Baskın, belirgin
33	İlgileri dar	○	○	○	○	○	○	○	İlgileri geniş
34	Bencil	○	○	○	○	○	○	○	Fedakâr (diğergam)
35	Disiplinsiz	○	○	○	○	○	○	○	Disiplinli
36	Yeni ilişkilere kapalı	○	○	○	○	○	○	○	Yeni ilişkilere açık
37	Etkisiz	○	○	○	○	○	○	○	Etkili
38	Hoşgörüsüz	○	○	○	○	○	○	○	Hoşgörülü
39	Donuk	○	○	○	○	○	○	○	Coşkulu
40	İnatçı	○	○	○	○	○	○	○	Uzlaşmacı

Boyutlar:	Maddeler
Duygusal Dengesizlik / Nevrotizm	1,6,11,16,21,26,31
Dışadönüklük	2,7,12,17,22,27,32,37,39
Deneyime Açıklık	3,8,13,18,23,28,33,36
Yumuşakbaşlılık	4,9,14,19,24,29,34,38,40
Sorumluluk	5,10,15,20,25,30,35

Ek 2. Ölçeğin kullanılabilirliği için izin yazışması



ÖZ GEÇMİŞ

1981 yılında Almanya'nın Mülheim şehrinde doğdu. Lise eğitimini 1999 yılında Ordu Fatih Lisesi'nde tamamladı. Lisans öğrenimini 2004 yılında Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dil Bilimi Bölümü'nde tamamladı.

Tezsiz Yüksek lisans eğitimine 2012 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı'nda başlayıp 2013 yılında mezun oldu. Aynı üniversitenin aynı bölümünde tezli yüksek lisans eğitimine 2016 yılında başladı.

Deneyim ve Çalışma Alanları

- ✓ **2016-** MEB Cağaloğlu Anadolu Lisesi (Proje Okulu) (İngilizce Öğretmenliği) **İstanbul**
- ✓ **2014-2016** MEB Ayşe Ege Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (İngilizce Öğretmeni) **İstanbul**
- ✓ **2008-2013** MEB İstanbul Emniyetstepe İlk-Orta Okulu (Müdür Yardımcısı, İngilizce Öğretmeni) **İstanbul**
- ✓ **2006- 2008** MEB Eleşkirt Goncalı İlk-Orta Okulu (İngilizce Öğretmeni) **Ağrı**
- ✓ **2005-2006** Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Ordu Fen Edebiyat Fakültesi (Okutman) **Ordu**
- ✓ **2004-2005** Turkish Daily News Gazetesi (Çevirmen-Muhabir). **Ankara**
- ✓ **2018-2020** Erasmus + AB Projesi Programı Yürütücü Öğretmeni **İstanbul**
- ✓ **2018-2019** 34. ve 35. İstanbul Şehir Tiyatroları Genç Günler Festivali'nde İngilizce Sahnelenen Hırçın Kız Oyunu Yönetmeni **İstanbul**
- ✓ **2019** SDÜ 2. Uluslararası Shakespeare Festivali Hırçın Kız Oyunu Yönetmeni **Isparta**
- ✓ **2010-2013** Transversal Study Visit AB programları Proje Ekip Üyesi **İstanbul**
- ✓ **2010** Avrupa 2010 Kültür Başkenti Platformunda Eyüp İlçe Kaymakamlığı Proje Ekip Üyesi **İstanbul**

Yayınlar

Özcü, Ö. ve Balyer, A. (2019). Eğitim Liderlerinin Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi / İstanbul İli Örneği. **14. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ (UEYK)** 2/4 Mayıs Çeşme-İzmir-Türkiye