

DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7213283>

Accepted: 06.10.2022

## Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### The Analysis of Relationship Between Scholl Managers' Talents in Using Source of Powers and The Level of Their Anxiety

Ahmet BAYDEMİR

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Corresponding author: b.demir-34@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3914-6635

#### Özet

Bu araştırmada, İstanbul ili Büyükçekmece, Beylikdüzü, Avcılar, Esenyurt ilçelerindeki temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 727 okul yöneticisinin kullandıkları güç kaynakları ile yaşadıkları kaygı düzeyi; bunların bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, görev süresi, kademe, vb. ) bağlı olarak görünümü; ayrıca geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmada yöneticilerin güç kaynakları düzeylerinin kaygıya ilgisini belirlemek ve bu ilgiye bağlı olarak güç üzerine etkili olan etmenleri ortaya koymak için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu amaçla okul yöneticilerinin okullarda kullanılan güç kaynaklarına ilişkin algıları ile kaygı düzeyleri ölçekler yoluyla elde edilen veriler ile belirlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticisi, Kaygı, Güç Kaynakları.

#### Abstract

The experiment is done among 727 managers in Istanbul ( at Büyükçekmece, Beylikdüzü, Avcılar, Esenyurt primary and secondary schools) and the subject is to specify the affects of power sources among anxiety and to develop conclusion and suggestion according to the independent variable data (age, gender, seniority, etc.).

This survey in which managers' anxiety and organisational power, used by them according to their perception, was based on scanning model. In this survey, relational scanning technique was used to determine the relationship between the managers' level of source of power and anxiety and find out the elements which have effects on this power.

Relational scanning is a survey model which aims to determine the entity of co-exchange between two or more variant.

With this aim, school managers' perception of sources used at schools are determined by scale.

**Keywords:** Manager of Scholl, Source of Power, Anxiety

## GİRİŞ

Yakın zamanda yönetimsel güç kaynaklarını kullanma ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin önemi hakkında ayrı ayrı birçok atıfta bulunulmuştur. Eğitim örgütlerinde yaşanan değişimlerin etkisi olarak eğitim kurumlarının en küçük ögesi olan okulların yönetimsel yapılarını ve buna bağlı olarak da yöneticilerin örgütsel güç kaynaklarını kullanma becerileriyle, kaygı düzeyleri arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin; amaçlarını gerçekleştirebilmesinde, topluma yararlı olmasında, eğitim kurumları ve eğitim yöneticileri önemli etkindir. (Buluç, 1998). Yöneticilerin temel görevlerinden biri, insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek performanslarını yükseltmek ve yeterli seviyeye ulaşmaktadır (Özden, 2010: 194). Yöneticiler, iş görenlerin davranışlarını biçimlendirmede güç ve yetkilerini kullanır. Yönetim açısından bakıldığında, çalışanların yönlendirilmesi, işlerin planlanan zamanda ve eksiksiz yapılması açısından gücün önemli bir yere sahiptir (Karaman, 1999: 121). Güç, başkalarını etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Greenberg ve Baron, 2000: 405). Bunun sağlanması da, insanların davranışlarının etkilenmesini gerektirir ve davranışların etkilenmesi de, belli bir gücün kullanılması ile mümkündür (Şimşek, 2005: 273).

Kurum yöneticilerinin gücü, buldukları konumlarından ve kişisel özelliklerinden oluşmaktadır. (Karaman, 1999: 123). Kendiliğinden ortaya çıkmayan güçler, makam ve kişilik güçleridir. Makam gücü, kurumsal yapıda bir yöneticinin bulunduğu tabakadan kaynaklanmakta ve yöneticiye üsttekiler tarafından verilmektedir. Kişilik gücü ise, bireyin bireysel karakterinden oluşmaktadır (Hitt, Black ve Porter, 2005: 352).

Güç önemli bir liderlik vasfıdır. Yöneticilerin resmi ve gayri resmi liderlik rollerinde başarılı olabilmeleri için güç kullanmaya ihtiyaçları vardır. Bu yüzden yöneticiler, gücü elde ederek pozisyonu ve kişisel özellikleri çerçevesinde bu gücü kullanmaya gereksinim duyarlar. Güç başarılı bir şekilde kullanılırsa etkisi büyük olur.

## ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

### Araştırmanın Amacı

Örgütsel yapının içinde yöneticilik pozisyonunda bulunan herkesin örgütün ana güç kaynaklarını oluşturan vizyonundan beslenmesi, işlerlilik adına önemli görülmektedir. Bu şekilde yönetici ana güç gölgesinde, kendisine tanımlanmış veya kendisinin geliştirdiği güçlerle birlikte çalıştığı ekibini tanımlanmış hedeflere yönlendirirken yaşadığı kaygı düzeyleriyle güç kaynaklarını kullanmada değişkenlik gösterebileceği düşünülebilir.

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Büyükçekmece, Beylikdüzü, Avcılar, Esenyurt ilçelerindeki temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma becerileri ile hangi düzeyde kaygı ilişkisi incelemek, elde edilen verilere dayalı olarak sonuç ve öneriler geliştirmektir. Bu Araştırmanın temel problemi Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ile Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkinin ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda sorularda ayrıca yanıt aranmıştır.

1. Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanları Yöneticilerin; Bulduğu Görev, Yönetici Olma Süreci ve Cinsiyete göre ikili gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanları; Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Okul Kademesi, Yöneticilik Süresi, Branşlarına göre ikiden fazla değişken ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Alt Ölçek Puanları Yöneticilerin; Bulunduğu Görev, Yönetici Olma Süreci ve Cinsiyete göre ikili gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

4. Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Alt Ölçek Puanları; Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Okul Kademesi, Yöneticilik Süresi, Branşlarına göre ikiden fazla değişken ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

5. Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Alt Ölçekleri yöneticilerin Kaygıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

6. Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Alt Ölçekleri ile Kaygı Ölçeği Puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma yöneticinin görev yaptıkları kurumlarda mutlu ve başarılı olmasının yolu hiç şüphesiz yaşadıkları kaygı düzeylerine bağlıdır. Kullandıkları güç kaynakları yöneticinin yaşadıkları kaygı düzeylerini ekilebilir. Bu araştırma yönetici olacak kişilerin sahada ve iş ortamında kullandıkları güç tipinden ötürü yaşadığı kaygı düzeylerini ne şekilde etkileyeceği açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede yöneticinin kullandığı güç tipi ile yaşadıkları kaygı düzeylerine nasıl katkıda bulunduğu ilişkin de ipuçları verecektir.

Ayrıca araştırma ile bulunduğu görev, medeni durumu, öğrenim durumu, okul kademesi, yöneticilik süresi, yönetici olma süreci, branşı, cinsiyeti değişkenleri ile kullandıkları güç kaynakları ve yaşadıkları kaygı düzeyi arasındaki ilişki belirlenmiş ve araştırma sonuçlarına göre çözüm önerileri sunulmuş olması açısından alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Elde edilecek bulguların sahada çalışacak olan kişilere bilimsel bir veri sağlamış olması yönüyle de ayrı bir önemi var.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle, okulda yöneticilerin yaşadıkları kaygı düzeyi ile kullandıkları güç kaynakları arasında bir ilişkinin bulunabileceği varsayılmaktadır.

Araştırma kapsamında soru yöneltilen okul yöneticilerinin, sorulara samimi ve doğru cevaplar verdikleri düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırmada kullanılan örgütsel güç kaynaklarının belirlenmesi ve kaygı düzeylerinin tespiti, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi-özel kurumlarında görev yapan yöneticiler ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırmanın yapıldığı, Okul Öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve Özel Eğitim Kurumları olarak sınırlandırılmıştır.

3. Ayrıca araştırma İstanbul ilinin Esenyurt, Büyükçekmece, Avcılar, Beylikdüzü ilçelerinde, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

## OKULLARIN YÖNETİMİNDE GÜÇ KAYNAKLARI

Okullar belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş örgütler olduğundan yatay ve dikey bir hiyerarşiye sahip olmak zorundadırlar. Bu hiyerarşi içerisinde okullarda gücün kullanımı da farklılaşmaktadır. Okulların yönetiminde güç kaynakları, yatay ve dikey güç kaynakları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

### Dikey güç kaynakları

Örgütlerde, üstler astlara göre gücün kaynaklarına daha kolay ulaşabilir; bununla birlikte alt kademede yer alanlar da üst kademede bulunan yöneticilere etki edecek düzeyde birtakım güçler ortaya koyarlar (Aşan ve Aydın, 2006). Bu güçler katı hiyerarşik yapılar içerisinde üstler ve astlar arasında ortaya çıkmaktadır. Okullardaki dikey kaynaklar formal bir özellik ortaya koymaktadırlar.

Örgüt içerisinde hiyerarşik yapıdan ortaya çıkan dikey güç kaynakları şunlardır;

1. Biçimsel makam: Birtakım haklar, sorumluluklar ve bazı ayrıcalıklar, örgüt içerisindeki makamlara tahsis edilmiştir. Tüm çalışanlar, yöneticilerin planlama, örgütlenme, karar verme, kontrol etme gibi konularda 'yasal güç', yani diğer bir ifade ile 'yetki' sahibi olduğunu kabul ederler.

2. Örgütsel kaynaklar ve kontrolü: Her örgüt; para, makine, araç-gereç, insan, hammadde, ürün gibi birtakım kaynaklara sahiptir ve bu kaynaklar örgüt üyeleri arasında dağıtılır. Söz konusu kaynaklardan hangisi örgüt için yaşamsal derecede önemli ise, o kaynağa sahip olmak ya da o kaynağın kontrolünü elinde tutmak güçlü olmak anlamına gelecektir.

3. Karar verme: Örgüt için yaşamsal önem taşıyan konularda karar verecek yer, üst kademe yönetimidir. Üst kademe yönetim, herhangi bir konuda alt kademeye karar verme hakkı tanırken, bu hakkın sınırlarını çizmekte ve onların kararlarına etki etmektedir. Üst yönetimin, kendi altındakilere ne yönde kararlar alabileceğine etki etmesi demek onlar üzerinde güç sahibi olması demektir.

4. Bilginin kontrolü: Bugünün bilgi çağında, örgütlerin gerek duyduğu bilgiye nasıl ulaşılabilirliğini ya da bu bilgiyi nasıl yorumlayabileceğini kavrayan kişiler, en fazla güç sahibi olan kişilerdir.

5. Ağ bağlantısı kurma: Örgüt içindeki her türlü olaydan ve gelişmeden haberi olan kişi, bilgiyi ve dolayısıyla gücü elinde bulundurur. Akıllı bir yönetici, sadık çalışanlarından oluşan ve kendisinin merkezde yer aldığı bir ağ kurar ve olanağı elverdiğince fazla bilginin bu kanallardan kendisine akmasını sağlayarak gücünü korumaya çalışır.

Okul örgütlerinde ortaya çıkan dikey güç kaynaklarının yöneticiler tarafından kullanımı gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken sert hiyerarşik disiplin içerisinde değil görev ve emirler verilirken daha yumuşak, gücün paylaşılması sağlanacak şekilde olmalıdır.

### Yatay güç kaynakları

Örgütlerde hiyerarşiye dayanan dikey ilişkiler olduğu gibi, aynı düzeydeki bölümler arasında gelişen birtakım ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkilere örgütlerdeki yatay ilişkiler denmektedir. Örgütte yatay ilişkiler gerçekleşirken kişiler arasında güç kullanımı olmakta, bu güç genelde aynı birimde çalışanların uyguladıkları bir güç şeklinde olmaktadır. Okullarda yatay ilişkilerde uygulanan güç informal özellikler içermektedir. Yatay ilişkilerde kullanılan güç kaynakları örgütün yapısına olumlu katkılar sağlamaktadır. Örgütlerde ortaya çıkan yatay güç kaynakları şöyledir (Aşan ve Aydın, 2006).

1. Bağımlılık: Güç, bir başkasının elde etmek istediği herhangi bir şeye sahip olmaktan kaynaklanan bir durumdur. Eğer A bölümü B bölümüne bilgi ya da herhangi bir kıt kaynak yüzünden bağımlı ise, B bölümünün A üzerinde güç sahibi olduğu söylenebilir.
2. Merkezilik: Örgütün çıktıklarına en çok katkıyı yapan bölüm, o örgüt için göreceli olarak, daha önemli, diğer bir deyişle merkezi bir role sahiptir. Böyle bir role sahip bölümler, örgüt içinde daha güçlü bir konumda yer alacaktır.
3. Yerine konulamazlık: Eğer bir bölümün ya da kişinin yaptığı iş, onun yokluğu durumunda yerine getirilemiyorsa, o bölüm ya da kişi yerine konulamaz demektir. Örgüt için gerekli çıktıyı yalnızca bu tip bölüm ya da kişilerin karşılaması durumunda bunlar diğerlerine göre daha fazla güce sahiptirler.
4. Belirsizlik kontrolü: Belirsizlik durumlarında, yöneticiler karar verebilmek için çok az bilgiye sahiptirler. Dolayısıyla belirsizlikle daha kolay başa çıkabilen örgüt bölümleri ya da kişiler sahip oldukları gücü arttırabilirler.

Okul örgütlerinde kullanılan yatay güç kaynakları okulun iklimine, çalışanların motivasyonlarına, örgüte bağlılıklarına olumlu etki sağlamaktadır. Yatay güç kaynakları, kullanılırken daha esnek, işlerlik yönünden daha etkin olduğu için gücün paylaşılması kolaylaşmaktadır. Örgütte gücün egemen olduğu birim ise uzmanlık bakımından en fazla katkıyı sağlayan kısımdır. Bundan dolayı gücün paylaşıldığı yatay örgütlerde uzmanlık önemli bir yatay güç kaynağı olarak görülmektedir.

Okullarda yöneticiler kullanacakları güce sahip olmak, öğretmenler ve diğer çalışanlara karşı hangi gücü kullanacakları ve bu güce sahip olabilmek için uygulamaları gereken taktikleri bilmelidirler. Aşan ve Aydın (2006), güce sahip olmak isteyenlerin uygulaması gereken taktikler olarak; sağduyu sahibi olmak, arkadaş canlısı olmak, koalisyon kurmak, pazarlık etmek, iddialı olmak, üstlerin desteğini almak, yaptırım kullanmak, karşılık ödemek, danışmak, idealist vurgu yapmak, manevra yeteneğine sahip olmak, ani bir çıkış yapmak, sürekli iletişim sağlamak, bilgi edinme yollarına sahip olmak şeklinde sıralamıştır.

Okul örgütlerinde yöneticiler tarafından gücün kullanımı için uygulanacak taktikleri bulmak ve bunları nasıl, hangi şekilde uygulanacağını belirlemek için öncelikle okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenler ve yöneticiler tarafından tespit edilmesi, farklılıkların ortaya çıkarılması ve yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarını etkileyen etkenlerin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının neler olduğunu belirlemek ve bu güç kaynaklarına etki eden etmenleri bulmak okul örgütleri amaçlarına ulaşması için çok önemlidir.

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yılmaz ve Altınkurt, (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile orta öğretim öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlere göre okul yöneticileri, en fazla yasal gücü, daha sonra sırasıyla, uzmanlık gücü, karizmatik güç, zorlayıcı güç ve en az ise ödül gücünü kullanmaktadırlar.

Altınkurt ve Yılmaz, (2011) ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada okul yöneticileri en fazla yasal gücü, daha sonra sırasıyla; uzmanlık gücünü, zorlayıcı gücü, karizmatik gücü ve en az da ödül gücünü kullandıklarını da belirlenmiştir.

Zafer, (2008) tarafından yapılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmada, yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının sırasıyla; yasal, zorlayıcı, uzmanlık, karizma ve ödül gücü olarak belirlenmiştir.

Aslanargun'un (2009) tarafından yapılan ilköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandıkları güç türlerini belirlemeye yönelik araştırmada okul yöneticilerinin en az karizmatik, zorlayıcı ve ödül gücünü; en çok bağıllık ve uzmanlık gücünü kullandıkları belirlenmiştir.

Üstüner'in (1999), okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ve öğretmen moralinin incelendiği araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları; öğretmen görüşlerine göre yasal gücün, yönetici görüşlerine göre karizmatik gücün birinci sırada olduğu, her iki grubunda en az ceza gücünü kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Gürsel ve Özasan'ın (2003) üniversitedeki bölüm başkanı ve ana bilim dalı başkanı gibi yönetsel görevlerde bulunan akademisyenlerin kullandıkları örgütsel güç tipleri incelendiğinde, bölüm başkanları en fazla olarak ödüllendirme gücünü, daha sonra da uzmanlık gücünü tercih etmek, en az ise zorlayıcı gücü kullanmakta oldukları ortaya çıkmıştır.

Helvacı ve Kayalı (2011) tarafından yapılan okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi isimli çalışmada, okul müdürlerinin yasal güç ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutuna ilişkin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğu; öğretmen görüşlerine göre öğrenim, branş ve kıdem durumuna göre örgütsel güç kaynakları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

İşbilir (2005) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal yeterlilik düzeyi ile yasal güce başvurma düzeyi arasında ters yönde bir ilişki bulunmuşken; ödül gücüne başvurma düzeyi arasında doğru yönde ve yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Titrek ve Zafer, (2009) tarafından yapılan çalışmada özel okullarda kullanılan örgütsel güç kaynaklarının resmi okullara oranla daha olumlu olduğu, eğitim durumuna göre örgütsel gücün karizmatik güç ve ödüllendirme gücü boyutlarında anlamlı farkın olduğu; 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre örgütsel güç kaynaklarının tüm boyutlarında okul yöneticilerine karşı olumlu bir görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

## KAYGI

Kaygı, kişinin dış dünyasından veya iç dünyasından gelen bir uyarana karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel tepkilerdir. Bir başka deyişle kişinin karşılaştığı durum ve olaylar karşısında duyduğu ve engellemekte zorluk çektiği aşırı endişe ve uyarılmışlık halidir. Kaygı, çok hafiften ağır paniğe kadar bir duygu aralığında yaşanabilir (Karakulak Özkan: 2011), (<http://www.sokrates-psikiyatri.com.tr/index.php/makaleler/detay/18>).

Kaygı, kişiliğin tıpkı bir hisse senedi gibi sınanabilen ve değeri inip çıkabilen bir varlık olduğuna ilişkin yanlış inançın pahalı bedelidir. Pahalıdır, çünkü bize verilmiş vadeli yaşamı, olmayan veya olamayacak bir kişilik değeri için harcatır. Pahalıdır, çünkü risk alma ve cesareti ihtiva eder. Pahalıdır, çünkü bizi bir hata ödleği yapar. Pahalıdır, çünkü potansiyelimizi kullanıp anlamlı gelişmeler yerine, durmamızı ve gerilememizi sağlar (Özer; 2005 ).

Türkçede kaygı, çoğu zaman İngilizce "anxiety" karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tıp çevrelerinde anksiyete şeklinde kullanılan bu terim esasen "ruh sıkıntısı" anlamına gelir ve kökeni Latince "anxietas" kelimesine dayanır. Çeşitli kliniklerin yayınlarında Türkçe karşılığı olan "kaygı" ve "bunalı" kelimeleri aynı anlamda kullanılmaktadır; kaygının endişe (İngilizce: worry), bunalmanın ise aşırı derecede sıkıntı

(ingilizce: anguish) anlamındaki edebî kullanımı dikkate alındığında bunların anksiyetenin nüanslarını karşılayan kelimeler olduğu ortaya çıkmaktadır. Zaten ilk karışıklık Freud'un eserlerinin başta ingilizce olmak üzere, diğer dillere çevrilmesi sırasında yaşanmıştır. Kendisi kitaplarında Almancada korku anlamına gelen "angst" sözünü kullanmış, başka bir ayrıma girmemiştir. Gerek tercüme hataları gerekse teorik tartışmaların etkisiyle anksiyete terimi bugünkü anlamına kavuşmuştur: Bilinç dışı çatışmaların, bastırılmış saldırganca veya cinsel dürtülerin, yani farkında olmadığımız iç dünyamızın tesiriyle ortaya çıkan nahos gergin, huzursuz ruh durumudur (Onay, 1997).

Kaygıyla ilgili literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından kaygının birçok tanımının yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2006) kaygıyı; ‘üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa’, olarak ifade etmiştir. İnsanın temel duygularından biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi belirgin olmayan türü olarak görülmüştür (Aktaş, 2009). Kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Cüceloğlu, 2009). Genellikle nesnesi bilinen bir duruma ya da kişiye karşı duyulan merak, tasalanma ve endişe duygusudur (Öztürk, 2002). Korkuyla ilgili olarak bir endişelenme ve rahatsızlık durumudur (Atkinson ve diğ.,1995). Sağlıklı bir insanın kaçınması gereken, sevimsiz bir duygusal durumdur (Burger, 2006). Açık olmayan, bilinç dışında olan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı, bunaltı, endişe (Burger, 2006). Yaygın hoş olmayan, belirsiz bir tehlike hissiyle kendini gösteren ve çoğunlukla otonom belirtilerle bir arada görülen, herkesin zaman zaman hissettiği bir duygudur (Gökalp, 2000). Stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır (Özgüven,2003). Endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan bir duygu halidir (Köknel, 1989). Nedeni açık olmayan ya da doyurulamayan güdülerden dolayı korku ya da sıkıntı içinde olunması hali (Başaran, 1992). Başa bir tehlike gelecek duygusu, gerilim, korku, huzursuzluk ile karakterize olan, hoş olmayan bir durumdur. Açık seçik, belli bir neden olmaksızın duyulan korkudur (Hançerlioğlu, 1993). Belirtileri korkuya benzeyen, ancak nedeni belirlenemeyen veya nedeni bilinç dışı olan belirtiler (Yüksel, 1995) Gelecekte olabilecek kötü bir olayı beklemek şeklinde kendini gösteren tüm uluslarca geçerli bir insan yaşantısı, olarak tanımlanmaktadır (Özcan, 1999).

### **Kaygının Nedenleri**

Cüceloğlu (2009) kaygının nedenlerini şu şekilde izah edilir: 1.Desteğin çekilmesi: Birey alıştığı, aşına olduğu çevrenin dışına çıktığında kaygı duymaya başlayarak bu yeni çevrede alışlagelmiş desteklerin olmamasından ötürü kaygı duymaktadır. 2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Olumsuz bir sonuçla karşılaşma olasılığı kişilerde kaygı uyandırmaktadır. Hazır olunmayan bir konuda sınava tabi tutulmak, bir mahkemede duruşma sonucunun beklenmesi gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız. 3. İç çelişki: Kişi inandığı, önem verdiği bir fikirle, yaptığı davranış arasında bir tutarsızlık olduğunda ortaya çıkan çelişki kaygı türünde bir gerginlik yaşatmakta ve içinde bulunan çelişkili durumdan uzaklaşılana kadar kaygı etkisini sürdürmektedir. 4. Belirsizlik: Gelecekle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, gelecekte olacaklarla ilgili fikir yürütememek insanlar için en önemli kaygı nedenlerindedir. Kişiler gelecekte olumsuz sonuçlanacak olayların olacağını bilmeyi, ne olacağını bilmemeye tercih etmektedirler.

Kendine güvensizlik ve ben duygusunun sağlıksız oluşu, kaygıların başlıca kaynağıdır. Gençlerde kendine güvensizlik ve ben duygusundaki sağlıksızlık daha çok görüldüğünden, çocuklara göre genç bireyler daha çok kaygılıdır (Başaran, 1991).

### Kaygının Belirtileri

İnsanın içinden ya da dışından gelen bir uyarıcı, yeni bir durum, istem dışı çalışan sinir sisteminde değişime yol açar. Kan basıncı, kalp atışı, solunum sayısı artar, mide bağırsak hareketleri hızlanır, tükürük salgısı azalır, ağız kurur, kan şekeri yükselir, göz bebekleri genişler, çizgili kasların gerginliği artar, titreme olur, dişler ve yumruklar sıkılır, terleme olur, derinin direnci yükselir. Bütün bu değişimler, merkezi sinir sisteminde adrenalın denilen kimyasal bir ileticinin ya da ona benzer başka kimyasal ileticilerin kan düzeyinin arttığını gösterir. Kimi araştırmacılara göre yeni durumlar karşısında nörovejetatif sistemde ortaya çıkan değişimler kanda adrenalın ve benzeri maddelerin düzeyini yükseltir. Bu yükseliş fizyolojik değişimlere neden olur. Bu değişikliklerin kişi tarafından algılanması, hissedilmesi kişinin kaygılanmasına neden olur (Köknel, 2005).

Amerikan Psikiyatri Birliğince (1994) kaygının fizyolojik belirtileri şu şekilde açıklanmıştır: “Kalp çarpıntısı, nefes alma güçlüğü, baş dönmesi, uyuşma, ellerin terlemesi, sık idrar ve dışkılama, kusma ve öğürme, yorgunluk ve bitkinlik tüm bunlara huzursuzluk, gerginlik, uykusuzluk, öfke patlamaları, ölüm ya da delirme korkuları” da eşlik edebilmektedir (Aktaş, 2009).

Kaygılı birey, işleri yolunda gitse de kaygılıdır. Belirsiz kaygılar sürekli sıkıntılı ve tedirgin olmasına, umudunu kolayca yitirmesine yol açar. Güçlkle bir karar verebilse de bu kararın sonuçları, yapmış olabileceği yanlışlar ve bunların doğurabileceği olumsuz sonuçlar üzerinde aşırı bir kaygı yaşar. Bu insanların üzüntü konusu yaratmadaki hayal güçleri sınırsızdır. Bu üzüntü konusu ortadan kalktığı an yeni bir sorun bulunur ve sonunda çevredeki kişiler de sabırlarını yitirirler. Üzüntüler gece yatağa girdikten sonra bitmez. Günlük olaylara ilişkin kaygılara, geçmişte yapılmış yanlışlar ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçlükler eklenir. Bu düşünceler son bulup uykuya dalındığında silahlı adamlar tarafından kovalanma, yüksek yerden düşme, düşmanlardan kaçarken bacakların yavaş hareket etmesi gibi kaygılı rüyalar görülür (Geçtan, 2008).

### Kaygının Türleri

Kaygı bir duygu durumu olmanın yanında sabit bir kişilik ya da mizaç yeteneği olarak da tanımlanmış bir kavramdır. Duygu durumu ve kişilik özelliği şeklindeki iki tür kaygı birbiriyle karıştırılmamalıdır. Kişisel kaygı; sabit bir kişilik özelliği ve geniş perspektifteki bir grup olayı tehdit olarak algılama ve kaygı tepkisi verme durumudur. Saygınlığın yitirilmesi, özsaygının azalması, diğer insanların gözünde özsaygının yitirilmesi gibi durumlar kişisel kaygıyı tetikleyen tehdit durumlarıdır (Aktaş, 2009). Durumsal kaygı; öznel olarak yaşanan ve belli bir duruma bağlı olarak ortaya çıkabilen gerginlik, sıkıntı, sinirlilik, tedirginlik duyguları ile karakterizedir (Ekşi, 2006).

### Kaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri

Kaygı, dışarıdaki bir nesneden veya kişiliğin kendisinden kaynaklı oluşsa da, kaygı yaratan durum karşısında, kişilik değişik süreçlerde, değişik cevaplarla durumu karşılamaktadır. Kaygıyı yaratan durumun algılanması, anlaşılması ve bilinçlenme sonrasında, kaygı yaratan durum karşısında, kişinin sergileyeceği tutum ve davranış da bilinçlidir. Ancak, ankisiyete karşısında bilinçdışı savunmalar da sergilenebilmektedir. Kişilik yapısına göre çeşitli savunma düzenekleri devreye girebilmekte ve bunların bir kısmı olumlu ve başarılı savunma düzenekleriyken bir kısmı da, kaygıya karşı, kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etki eden, ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olan savunma düzenekleri olabilmektedirler. Ancak, savunma düzenekleri iç çatışmalardan oluşan kaygı duygusunu tam anlamıyla uzaklaştıramamakta, yalnızca bir süre için azaltmaktadır. Bu sayede bu çatışmalara olumlu çözüm yolları bulunulana kadar kişinin özlüğünü korunmaktadır (Köknel, 2005).



Hemen herkes kendini engelleyen, endişe verici, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında kaygıya düşer. Anksiyete, endişe veya fiziksel belirtiler kişinin toplumsal, mesleki veya diğer önemli işlev alanlarında klinik olarak belirgin zorlanmaya yol açar. Ancak insanın kaygıları sürekli olursa insanı uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükler, işlerini yapamaz hale getirir (Başaran, 1991).

### Kaygı ile ilgili Kuramsal Yaklaşımlar

Kişilik yapısını ve davranışı inceleyen biyolojik, fizyolojik, bütün kuramlar ve ruhbilim öğretilerinin hepsi her zaman kaygıya yer vermişlerdir. Kuramların bir kısmı kaygıyı kişiliği oluşturan birinci temel güç olarak kabul etmiş, kimisi de ikincil olarak oluşan, ama kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışın ortaya çıkmasında çok önemli olan bir etken olarak değerlendirmiştir (Köknel, 2005).

**Psikanalitik Kuram:** Freud 1926 yılında geliştirdiği yapısal modelde anksiyeteyi egoya ait bir duygu olarak tanımlamıştır (Geçtan,2003). Anksiyetenin, psikolojik bozuklukların anlaşılmasındaki önemine ilk dikkati çeken düşünür Freud'dur. Freud anksiyeteye ilişkin kuramında anksiyetenin regresyonunun bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunur. İkinci kuramda ise, neden-sonuç ilişkisi açısından regresyonla anksiyete yer değiştirerek, regresyona anksiyetenin neden olduğunu ileri sürer. Tehlikeyi algılayan ego varlığını tehlikeye düşürebilecek tüm arzu ve sinir iletimini bastırır (Davaslıgil, 1994).

**Bilişsel – Davranışçı Görüşler:** Öğrenme kuramcıları, genellenmiş kaygıyı açıklamak için kaygıyı ortaya çıkartan çevresel uyarıcıları incelemişlerdir (Davison ve Neale, 2004). Örneğin, uyanırken sürekli kaygısı olan bir kişi sosyal temaslardan korkuyor olabilir. Eğer bu kişi zamanının çoğunu başkalarıyla geçirme durumunda ise kaygıyı iç faktörlere bağlamak yerine dış uyarıcılara bağlamak daha yararlı olabilir. Genellenmiş kaygının davranışsal modeli, fobilerle ilgili öğrenmecî bakış açılarından biriyle aynıdır. Kaygının, dış uyarıcılara klasik koşullama yoluyla öğrenildiği varsayılır. İnsanların acı veren ve kontrol edemedikleri bir uyarıcıyla karşılaştıkları zaman kaygı duyacakları öngörülür. Bilişsel kuram kaygıyla ilgili tüm görüşlerin temel özelliği olarak kontrol kaybı algısını vurgular. Böylece genellenmiş kaygının bilişsel-davranışçı modeli çaresizlik ve kontrol üzerine odaklanır (Davison ve Neale, 2004).

**Davranışçı Kuram:** Davranışçı kuram, anksiyetenin özgün çevresel uyarana, koşullandırılmış yanıt olduğunu belirtir. Bir klasik koşullandırma modelinde, gıda alerjisi olmayan kişi, restoranda kontamine istiridye yedikten sonra hastalanabilir. İstiridye ile sonraki temasları kişinin kendisini hasta hissetmesine neden olabilir. Genelleme yaparak bu kişi başkalarının hazırladığı hiçbir gıdaya güvenemeyebilir. Bu olguda tedavi genellikle bilişsel psikoterapötik yaklaşım ile desteklenmiş, ansiyojenik uyarıcı ile tekrarlayan karşılaşmalar ile sağlanan duyarsızlaştırma ile olmaktadır (Kaplan ve Sadock 2004).

**Bilişsel Kuram:** Son yıllarda, davranışçı kuramları benimseyenler anksiyete bozukluklarının kavramsallaştırılması ve tedavi edilmesinde bilişsel yaklaşımlara artan ilgi göstermişlerdir. Bilişsel kuramcılar anksiyetenin nedensel modeli olan öğrenme kuramına alternatif önermişlerdir. Fobik olmayan anksiyete durumlarının bilişsel kavramsallaştırılması kusurlu, çarpık veya karşıt üretken düşünce kalıplarının uygunsuz davranışlar ve duygusal bozukluklara eşlik ya da öncülük ettiğini söyler (Kaplan ve Sadock, 2004). **Varoluşçu Kuram:** Görüntüsel (fenomenolojik) ve varoluşçu felsefeyi benimsemiş felsefeciler ve ruh hekimleri (Kierkegard, Husserl, Heidegger, Jaspers, Binswanger) bunaltıyı (kaygıyı) varoluşun temelinde bulunan varlık bilimsel bir özellik olarak görürler. Gerçek bunaltı (kaygı) kişinin varoluşunun yok edilebileceğinin, kendisinin ve dünyasının tümünden yitirilebileceğinin „hiç“ olabileceğinin ayırımında, bilincinde olmasıdır. Korku, kişinin varlığının dışına periferine olan bir tehlikeye karşı tepki, bunaltı (kaygı) ise kişinin doğrudan doğruya varoluşuna, özüne bir tehdittir (Öztürk, 2002). **Biyolojik Kuram:** Son yirmi yılda bunaltı(kaygı), panik bozukluğu ve fobilerin oluşunda biyolojik etkenlerin oynadığı rol daha çok

anlaşılmış ve önem kazanmıştır. Bunaltı(kaygı) bozukluklarında kalıtımın yeri giderek daha belirgin olmaktadır (Öztürk, 2002).

Yapılan son araştırmalar psikolojik nedenlerle ortaya çıkan anksiyete ve psikolojik etmenlerden bağımsız olarak biyolojik nedenlerden kaynaklanan anksiyete olmak üzere iki ayrı anksiyetenin varlığına işaret etmektedir. Cooper ise, bazı insanlar ayrılık anksiyetesi yönünden çok duyarlıdır ve bunun sonucu yaşadıkları panik nöbetlerinde psikolojik etmenlerin rolü yoktur. Bu nedenle anksiyetelerinden ötürü sorumlu olamazlar; dolayısıyla psikoterapiden yararlanmaları da beklenemez. Gabbard ise tüm panik nöbetlerinin psikolojik etmenlerden bağımsız olduğu görüşüne katılmamaktadır. Çünkü bazı panik nöbetlerinin spesifik çevresel olaylar ve psikolojik nitelikli kışkırtıcı etmenler sonucu yaşanabildiği de bilinmektedir ve böylesi durumlarda, zaten var olan biyolojik eğilimin, psikolojik bir uyarın sonucu bir panik nöbetine dönüştüğü düşünülebileceğini söyler (Akt. Geçtan, 2003).

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu (evren ve örneklem), veri toplama araçları, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Yönetici kaygıları ve yöneticilerin algılarına göre yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının incelendiği bu araştırma tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmada yöneticilerin güç kaynakları düzeylerinin kaygıya ilgisini belirlemek ve bu ilgiye bağlı olarak güç üzerine etkili olan etmenleri ortaya koymak için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu amaçla okul yöneticilerinin okullarda kullanılan güç kaynaklarına ilişkin algıları ölçek yoluyla elde edilen veriler ile belirlenmeye çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem Araştırmanın evrenini

İstanbul il merkezi ve ilçelerinde yer alan özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan 727 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Evrenin her bir birimi yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak; tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme denir (Çingir, 1994). 727 kişiyi 273 kişinin temsil edeceği düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda İstanbul iline bağlı dokuz ilçedeki (Esenyurt, Avcılar, Büyükçekmece, Beylikdüzü) resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 727 kişi arasından 270 kişilik bir örneklem seçilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda 273 kişilik örneklem seçiminde MEB İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden İstanbul'daki resmi ve özel eğitim kurumlarının yönetici sayılarını gösteren "2013-2014 Öğretim Yılı Resmi Ortaöğretim Kurumları İstatistiki Bilgileri" alınmıştır (MEB, 2014). İlgili istatistiki bilgilere göre, 2013-2014 öğretim yılında, İstanbul'un dört ilçesinde resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yönetici sayısı 727 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada, İstanbul'a bağlı dört ilçenin (Esenyurt, Avcılar, Büyükçekmece, Beylikdüzü) her biri, ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan yönetici sayısının, toplam içerisindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi sağlanmıştır.

Eğitim Kurumu	Cinsiyeti	İlkokul ve okul Öncesi		Ortaokul		Lise	
		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Esenyurt	Müdür	1	20	3	20	2	12
	M.Yardımcısı	7	45	7	51	5	32
Beylikdüzü	Müdür	0	17	4	12	2	11
	M.Yardımcısı	7	38	6	24	10	22
B.Çekmece	Müdür	2	21	1	19	1	17
	M.Yardımcısı	6	48	3	12	3	48
Avcılar	Müdür	2	15	0	42	1	12
	M.Yardımcısı	7	29	10	25	15	30
Toplam	727	32	233	34	205	39	184

tablo.a .yönetici sayısı 1

### Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Verilerin toplanmasında, okul yöneticilerinin yönetici kaygısını ölçmek için Şahin (2011) tarafından geliştirilen “Yönetici Kaygı Ölçeği”, problem çözme becerilerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türk kültürüne ve Türkçe “ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel güç kullanım düzeylerini ölçmek için, araştırmacı tarafından hazırlanan “Güç Tipi Tespit Testi” kullanılmıştır.

### Yönetici Kaygı Ölçeği

Yönetici Kaygı Ölçeği (YKÖ), okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Şahin (2011) tarafından geliştirilmiştir. YKÖ beşli likit tipi bir ölçek olup iki faktör altında toplanabilen 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; birincisi “Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)”, ikincisi ise “İş Yüğü Kaygısı (İYK)’ dir.

**Puanlanması:** Ölçek maddelerinin her biri, (0) Kesinlikle katılmıyorum, (1) Katılmıyorum, (2) Kısmen katılıyorum, (3) Katılıyorum (4) Kesinlikle katılıyorum seçeneklerini içermektedir. Ölçekte en düşük puan 0 en yüksek puan ise 4'tür. Ölçeğin bütününden toplam puan olarak en düşük 0 en yüksek 96 puan alınabilir. Ölçekte ters olarak puanlama yoktur (Şahin, 2011).

**Yorumlanması:** Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe kaygı düzeyinin yükseldiği kabul edilmektedir.

**Yönetici Kaygı Ölçeğinin Güvenirliliği:** Ölçeğin güvenilirlik analizleri çerçevesinde iç tutarlılık katsayıları olarak; Cronbach Alpha, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half değerleri hesaplanmıştır. YSK faktörünün Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,916; eş yarı korelasyonu 0,705; Sperman Brown değeri 0,827; Guttman Split-Half değeri ise 0,827 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan İYK faktörü için ise, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,801; eş yarı korelasyonu 0,641; Sperman Brown değeri 0,781; Guttman Split-Half değeri ise 0,781 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli (YKÖ) için ise Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,914; iki eş yarı korelasyonu 0,644; Sperman Brown güvenilirlik katsayısının 0,784; Guttman Split-Half değeri ise 0,781 olarak belirlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde ölçeğin hem faktörler hem de geneli için güvenilir ölçümler yapılabildiği söylenebilir (Şahin, 2011). Araştırmacı tarafından yapılan güvenlik çalışmasında ölçeğin geneli için Cronbach alpha değeri 0,92 bulunmuştur. Yönetici Kaygı

Ölçeği'nin maddelerinin zamana göre değişmezlik düzeyini belirlemek üzere, beş hafta arayla yapılan uygulamalarda toplanan veriler kullanılarak test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemi hem her bir madde için hem de ölçeğin alt faktörleri çerçevesinde hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir maddesi için test-tekrar test korelasyon katsayıları 0,466 ile 0,771 arasında değerler almıştır. Faktörler açısından hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayıları ise 0,548 ve 0,664 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için kararlılık katsayısı ise 0,573'tür. Bu ilişkilerin tamamı pozitif ve  $p < 0,001$  düzeyinde anlamlıdır. Tutarlılık derecesini ifade eden güvenilirlik katsayısı 1,00'a yaklaştıkça yükselir, 0,00'a yaklaştıkça düşmektedir (Gorsuch, 1983). Bilindiği üzere genel olarak korelasyon katsayıları için 0,00 – 0,30 düzeyi düşük, 0,30 – 0,70 düzeyi orta, 0,70 – 1,00 düzeyi ise yüksek korelasyonun bulunduğu ifade etmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerden 18 tanesi orta, 6 tanesi ise yüksek düzeyde ilişki içerisindedir. Faktörlerin ise 2'si de orta düzeyde ilişki içerisindedir. Buna göre, ölçekte yer alan her bir madde ve her bir faktör, zamana göre değişmezlik yönüyle 80 kararlı ölçümler yapabilmektedir (Şahin, 2011).

Bu ölçeğin geliştirilmesi sırasında elde edilen model doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiştir. Test sonucunda "Yönetim Süreci Kaygısı" ve "İş Yükü Kaygısı" faktörlerinin 24 değişkeni ortaya koyabildiği, modelin kabul edilebilir düzeyde uygun olduğu söylenebilir (Şahin, 2011).

**Yönetici Kaygısı:** Yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, çalışma arkadaşları, amirleri ve çevreyle sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması, sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumunu ifade eder. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %43,79'unu açıklamaktadır (Şahin, 2011).

**Yönetim Süreci Kaygısı (YSK),** yöneticilerin merkez örgütü, amirleri, çevresel baskı grupları, çalışma arkadaşları, kanun ve yönetmeliklerden doğan problemler neticesinde yaşanabilecek kaygı durumunu ölçmektedir ve 16 maddeden oluşmaktadır (3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24). Faktör yükleri 0,464 ile 0,776 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 6,727; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %28,030'dur (Şahin, 2011).

**İş Yükü Kaygısı (İYK),** yoğun iş yükü nedeniyle yöneticilerin kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, sağlık ve beslenme sorunlarına bağlı olarak oluşan kaygı durumunu ölçmektedir ve 8 maddeden oluşmaktadır (1, 2, 7, 9, 10, 11, 12, 23). Maddelerin faktör yükleri 0,545 ile 0,750 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 3,782 genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %15,760'dır (Şahin, 2011).

Tezimizde Yönetim Süreci Kaygı ve İş Yükü kaygısı Toplam Kaygı olarak düşünülmüş, bu çalışmada kullanılmıştır.

**Yönetici Kaygı Ölçeğinin Geçerliliği:** Ölçeğin geçerliliği iki farklı yöntemle incelenmiştir. Bunlar faktör analizi ve ayırt edicilik özellikleri aracılığıyla geçerliğin test edilmesi yöntemleridir (Şahin, 2011).

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Faktörlerdeki maddelerin faktör yükleri, faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans oranları göz önüne alındığında ölçeğin, yapı geçerliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir (Şahin, 2011).

Ölçekte yer alan maddelerin her birinin, ait olduğu faktör ile ölçülmeye çalışılan özellikleri ne düzeyde ölçebildiğini belirlemek üzere veriler üzerinde madde faktör korelasyonları hesaplanmıştır. Her bir maddeden elde edilen puan ile maddenin ait olduğu faktörden elde edilen puan arasında korelasyonun bulunması, ölçeğin her bir maddesinin, faktörün genel amacına hizmet etme düzeyinin anlaşılması açısından bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda ölçeğin her bir maddesi ile maddenin ait olduğu faktörden

elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri 0,551 ile 0,754 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan her bir maddenin ve her bir faktörün, ölçeğin geneli ile ölçülmek istenen özelliği ölçebilme amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği ve her bir maddenin istenilen düzeyde ayırt edici olduğu söylenebilir (Şahin, 2011).

Ölçeğin ölçüt (benzer ölçekler) geçerliliğini saptamak amacıyla, ilgili alan yazın taraması yapılmış; Öner ve Le Comte (1998) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmış olan “Sürekli Durumlu Kaygı Ölçeği” ile benzer ölçekler geçerliliği analizleri yapılmıştır. Bu çerçevede DSKÖ’de YKÖ ile aynı çalışma grubuna uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin 0,033 ile 0,244 arasında değiştiği; d-toplam (Durumluk kaygı) faktörü dışında her iki ölçekle de elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre YKÖ ile elde edilen kaygı puanları ile geçerliliği ve güvenirliliği daha önce ispat edilmiş olan Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği ile belirlenen kaygı puanlarının benzer oldukları söylenebilir (Şahin, 2011).

### **Güç Tipi Tespit Testi (Envanteri)**

Etkileme envanteri yönergesi Alvin TOFFLER tarafında hazırlanmış olup ve 1990 yılında “Power Shift” adlı eserde yayınlanmıştır. Bu çalışma da Dr. Tamer Keçecioğlu’nun “Yönetim Stillerinizi Anlama ve Değiştirme Üzerine Notlar” (ss138-142) adlı kitabından alınarak faydalanılmıştır. Bu envanter gücün kullanımı üzerine değişik varsayımları yansıtan durum çiftlerinden oluşur. Yönetim stilinizi daha fazla karakterize eden A veya B durumlarını/beyanlarını lütfen daire içine alınız. Bazı örneklerde her iki seçimde sizin için uygun olabilir. Bu durumda sizi daha fazla karakterize eden seçeneği seçiniz.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma için ölçekler örneklemdaki yönetici sayısı kadar çoğaltılmıştır. Araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örnekleme oluşturan öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilerek uygulanmıştır. Sorulara samimi cevaplar verilmesi özellikle rica edilmiştir. Doldurdukları ölçeklerle ilgili bilgilerin kimseye verilmeyeceği sadece araştırma sonucu için kullanılacağı belirtilmiştir.

Ölçekler 273 yöneticiye uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerde istenilen ve araştırmanın bulgularını etkileyen bilgileri doldurmayan öğretmenler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınamayan yönetici 454 olup geri kalan yöneticilerin bilgileri değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçekler uygulanırken zaman sınırlaması yapılmamıştır. Bazı yöneticiler ölçekleri yarım saate doldururken bazılarının ölçekleri doldurması dört beş saati bulmuştur. Ölçekler yöneticilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Yöneticiler tereddüt ettikleri konularda sorular sormuşlar ve bu sorular araştırmacı tarafından bizzat cevaplanmıştır. Araştırma verileri; Nisan-Eylül 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Yöneticilere (Kişisel Bilgiler, Kaygı Ölçeği, Güç Tipi Tespit Testi) uygulanmıştır. Bu ölçekler bilgisayarda istatistik işlemlerin yapılabilmesi için ayrı ayrı puanlanarak düzenlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri toplama ölçekleri ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiş ve bu veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür.

Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, SPSS programının hesapladığı değer 0.05'ten küçükse anlamlıdır, 0.05'ten büyükse anlamsızdır ilkesine göre değerlendirilmiştir.

İkiden fazla bağımsız değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans analizi, iki değişken arasındaki ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de ilişkisiz t testi kullanılmıştır.

Beklentiler, Algılar, Mesleki Doyum ve Mesleki Tutum arasında regresyon analizi yapılmıştır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### Sonuç ve Tartışma

1. Müdür ve müdür yardımcılarının kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuş; müdürlerin kaygıları, müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuca ulaşan araştırmacılar; Çevik (2006), Ural (2012)'dir. Buna göre okulu müdür yönettiği için okulda olabilecek en küçük bir problemde sorgulanacak ilk kişinin müdür olmasa sebebiyle, okul müdürlerinin daha kaygı olduğu söylenilebilir.

2. Yönetici kaygı ölçeği puanlarının yönetici olma sürecine göre yöneticilerin kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuş; liyakat la gelen yöneticilerin kaygıları, sınavla gelenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmamızı destekleyici alıntıda; Avrupa'da okul yöneticiliğine geçişleri ile ilgili sınırlı çalışma bulunmaktadır. İskandinav ülkeleri okul liderliğini uzun süre "primus inter pares" şeklinde tanımlanmıştır. Okul müdürleri eğitim personelinin üst düzey bir üyesi sayılmış ve yalnızca okulda işlerin yürümesini sağlayacak organizasyonel bazı görevleri sürdürmüşlerdir. Uzun yıllar boyunca bu alanda özel bir eğitim verilmemiştir ve daha çok kısa süreli hizmet içi eğitimlerle yürütülmüştür. Dolayısıyla okul yöneticiliği her okulun müdürünün bireysel becerilerine bağlı kalmıştır. Bunun sonucunda okullarda yatay bir hiyerarşi var olmuş ve öğretim personeli arasında pek bir ayırım oluşmamıştır. Yönetici seçimleri ise daha çok mesleki tecrübeye dayanmıştır. Bunun sonucu olarak da okul yöneticileri yalnızca kuralların ve kanunların uygulayıcısı olmuşlar ve pek çoğu kendilerini öğretmenliğe ek olarak bazı yönetsel sorumluluklara sahip eğitim personeli olarak görmüşlerdir. (Moller ve diğerleri, 2001 akt. Moller, 2008,: 4-5). Yönetici olma süreçlerinde işin ehli olmayan kişilerde kaygının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

3. Kaygı Ölçeği Puanları, medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre ayrı yaşayan okul müdürlerinin kaygıları, bekar olanlardan, bekarlarında, evli olanlarından fazladır. Diğer bir araştırmadan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki sürekli kaygı puanları görev yaptıkları üniversitenin eski ya da yeni kurulmuş üniversite olmasına ve medeni durumuna göre farklılık göstermektedir. 20 yıllık üniversitede görev yapan ve bekâr olan yardımcı doçentlerin sürekli kaygı düzeyleri daha yüksektir. (Yavuzer, Karataş, Gündoğdu, 2011, 98). Evli olan yöneticilerin geçim kaygısından dolayı daha kaygılı olabileceği düşünülebilir.

4. Kaygı Ölçeği Puanları, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna göre, doktora yapan okul yöneticilerinin kaygıları, lisans mezunu olanlardan; lisans mezunlarının ise yüksek lisans mezunlarından fazla olduğu bulunmuştur. Scheffe testi ile test edilmiş; doktora yapan okul yöneticilerinin kaygı ölçeği puanları lisans ve yüksek lisans yapan okul yöneticilerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca ulaşan araştırmacılar Ural (2012, 98), Özcan (1999)'dir. Doktora yapan yöneticilerin hata yapmama endişesinden dolayı kaygılarının daha yüksek olduğu söylenilebilir.

5. Kaygı Ölçeği Puanları, okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre okul öncesi yöneticilerinin kaygıları, özel eğitim, ilkökul, lise, ortaokul olarak azalmıştır. Gruplar arasında

anamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, okul öncesi yöneticilerinin kaygı ölçeği puanları sadece ilkokul ve orta okul yöneticilerinden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Çelik (2010) çalışmasında, bizimle paralel sonuca ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim kurumundaki yöneticilerin dikkatte aldığı kitle 3-6 yaş grubudur. Daha yakın ilgi ve sorumluluk ister. Hatanın telefisin yoktur. Okul kademesi küçük olan yönetici daha kaygılı olduğu düşünülebilir.

**6. Kaygı Ölçeği Puanları,** yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre 8-12 yıl yöneticilik yapan yöneticilerin kaygıları, sırasıyla 13 ve üstü yöneticilik yapanlar, 4-7 yıl yöneticilik yapanlar, 1-3 yıl yöneticilik yapanlar olarak azalmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece 8-12 yıl yöneticilik yapan yöneticilerin kaygı ölçeği puanları 1-3 yıl yöneticilik yapanlardan anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Diğer ifade ile yöneticilik yapma süresi arttıkça kaygı düzeyi de artmaktadır. Bu sonuca ulaşan araştırmacılar Ural (2012) ve Karabudak(2015) 'dır. Yöneticilik sürecine attıkça probleme yaklaşım tarzı değiştiği için kaygının daha yüksek çıktığı düşünülebilir.

**7. Ödül alt ölçek puanları** okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre Müdür yardımcılarının ödül gücü, müdürlere göre daha yüksektir. Müdür yardımcılarının okul personeli ile daha sık görüşmesi yani ikili ilişkilerinin daha fazla oluşu buna neden olabilir.

Disiplin alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre Müdürlerin disiplin gücü, müdür yardımcılara göre daha yüksektir. Son söz okul müdüründe olduğundan olsa gerek, Müdür yardımcısının eksiklerine rehberlik etmesinden kaynaklandığı düşünülüyor olabilir.

Uzmanlık alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre Müdürlerin uzmanlık gücü, müdür yardımcılara göre daha yüksektir. Bu durum Müdürün tecrübesi bağlanabilir.

Sembolik alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre Müdür yardımcılarının sembolik gücü, müdürlere göre daha yüksektir. Bu durum müdür yardımcısının okul personeli ile ikili ilişkileri daha sık oluşundan kaynaklanıyor olabilir.

**8. Ödül alt ölçek puanları** okul yöneticilerinin cinsiyetine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre erkek yöneticilerinin ödül gücü, kadın yöneticilere göre daha yüksektir. Bunun nedeni olarak kadın yöneticilerin ödül gücü algılarının erkek yöneticilere göre daha düşük düzeyde olması erkek yöneticilerin farklı duygusal durumlara ve kişilik özelliklerine sahip olması oluşundan kaynaklanıyor olabilir.

**9. Ödül alt ölçek puanları** okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre, sınavla gelen yöneticilerinin ödül gücü, liyakat la gelen yöneticilere göre daha yüksektir.

Uzmanlık alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre, liyakat la gelen yöneticilerinin uzmanlık gücü, sınavla gelen yöneticilere göre daha yüksektir.

Bilgi alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre liyakat la gelen yöneticilerinin bilgi gücü, sınavla gelen yöneticilere daha yüksektir.

Sembolik alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre, sınavla gelen yöneticilerinin sembolik gücü, liyakat la gelen yöneticilere göre daha yüksektir.

Bu alanda yönetici olma sürecine göre farklı bir araştırma bulunamamıştır. Yukarıdaki ifadeleri destekler bir açıklamada; "Liyakat, algılama gücü ve mantık yürütme kabiliyeti yüksek kişiliği temsil eder." denilmektedir (i). Bu aşamada liyakatli gelen yöneticiler daha tecrübeli oldukları için bilgi ve uzmanlık gücünü kullanmada daha yetenekli oldukları söylenebilir. Sınavla gelen yöneticiler tecrübesiz bir şekilde müdür oldukları için yapmış oldukları hataların gün yüzüne çıkmaması için ödül ve sembolik gücü daha fazla kullanabileceği düşünebilir. Örneğin; hiç yöneticilik yapmamış, üç yılını doldurmuş öğretmen sınavı kazanıp müdür olursa hatalarını kapatmak için bol keseden öğretmene karşı ödül ve sembolik gücünü kullanabileceği akla gelebilir.

**10.** Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yaptığımız araştırmada ayrı yaşayan yöneticilerin ödül gücü, bekâr ve evli olanlardan daha düşüktür. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece ayrı yaşayanlar ile bekâr olanlar arasında ayrı yaşayanların aleyhine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Çünkü; bekar olanın kişiyi elde etmek için devamlı ödül sunduğundan dolayı duygusal bağlılığı üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisi olduğu düşünebilir.

Bilgi Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre ayrı yaşayan yöneticilerin bilgi gücü, evli ve bekâr olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, ayrı yaşayanlar ile evli ve bekâr olanlar arasında ayrı yaşayanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Literatürde böyle bir çalışmaya rastlanamamıştır. Sonuç olarak bekâr olan bir kişi eş arayışı içindedir. Evli ise zaten sorumluluk sahibidir. Oysa her ayrılmış olan duygusal olarak yeni arayışlar içerisine girmeyebilir. Duygusal olarak kendini yetersiz hissettiğinden bilgi vb. güçlerini arttırmaya çalışarak, sosyal bir takım faaliyetlere ve girişimlere yönelebileceği düşünülebilir.

**11.** Okul yöneticilerinin "Otorite Alt Ölçek" puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre doktoralı yöneticilerin otorite gücü, yüksek lisans mezunlarından ve onlarda lisans mezunu olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, doktora yapan yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları lisans mezunu olanlardan, doktora mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Destekleyici bir tezde Gültürk (2012'dür. Çünkü akademik kariyer yükseldikçe bilimsel düşündükleri ve otoriter davrandıkları akla gelebilir.

Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre lisans mezunu yöneticilerin ödül gücü, yüksek lisans mezunlarından ve o da doktora sahip olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, lisans mezunu olan yöneticilerin ödül puanları doktora mezunu olanlardan, lisans mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak doktora düzeyinde eğitim görmüş yöneticiler kendilerinde daha alt düzeydeki kişilerin çalışmalarından kendi çalışmalarını daha üstün gördüklerinden dolayı ödül vermeyi pek sevmedikleri söylenilebilir.

Disiplin Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre doktoralı yöneticilerin disiplin gücü, lisans mezunlarından ve o da yüksek lisans mezunu olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, doktora yapan yöneticilerin disiplin alt ölçeği puanları yüksek lisans mezunu olanlardan, doktora



mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu durum akademik çalışma ile disiplin arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir denilebilir.

Bilgi Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre doktoralı yöneticilerin bilgi gücü, yüksek lisans mezunlarından ve lisans mezunu olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, doktora yapan yöneticilerin bilgi alt ölçeği puanları yüksek lisans ve lisans mezunu olanlardan, doktora mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir çalışma olarak; lisansüstü mezunu öğretmenlerin okulda yapılan eğitim- öğretim çalışmalarının Milli Eğitim'in temel amaçları doğrultusunda yürütülmesinde okul yöneticilerinin ağırlığını ön lisans mezunlarına göre daha fazla hissetmektekileri bulgulanmıştır (Gültürk, 2012 : 121). Sonuç alan yazı ile paralellik göstermektedir.

Sembolik Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre lisans mezunu yöneticilerin sembolik gücü, yüksek lisans mezunlarından ve o da doktora mezunu olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, lisans mezunu yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları doktora mezunu olanlardan, lisans mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulguyu destekleyen bir araştırma; Gültürk(2012)'dir. Tüm bunlardan yola çıkarak, farklı öğrenim durumuna göre Gültürk'ün çalışması ile her ikimizde de lisans düzeyinde sembolik gücün yüksek olduğu yorumlanabilir.

**12.** Otorite Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin otorite gücü sırasıyla, özel eğitim, lise, ilkokul ve ortaokulda çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları ilkokul ve ortaokulda çalışan yöneticilerden okul öncesinde yönetici olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Çünkü; okul öncesi çocuklar daha azgındır. Dolayısıyla yöneticide otoriter görülmesi gerektiği düşünülebilir.

Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre lise de çalışan yöneticilerin ödül gücü sırasıyla, ortaokulda, özel eğitim kurumlarında, ilkokul ve okul öncesi kurumlarında çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, lise ve ortaokulda çalışan yöneticilerin ödül alt ölçeği puanları okul öncesinde çalışan yöneticilerden, lise ve ortaokulda yönetici olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Çünkü; öğrencinin yaş grubundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Sembolik Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre ortaokulda çalışan yöneticilerin sembolik gücü sırasıyla, ilkokul, okul öncesi eğitim, lise ve özel eğitim kurumlarında çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, ortaokul ve ilkokulda çalışan yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerden, ortaokul ve ilkokul yönetici olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Çünkü; öğrencinin yaş grubundan kaynaklandığı düşünülebilir. Literatürde okul kademesine göre güç kullanımıyla ilgili olarak herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Tüm bunlar için, farklı yaş grubundaki öğrenciler, ilk ve orta okul yöneticilerinin sembolik ve ödül gücünü lehine kullanabileceği, otoritede ise okul öncesine göre aleyhine kullanabileceği söylenebilir.

**13.** Otorite Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre 8-12 yıldır çalışan yöneticilerin otorite gücü sırasıyla, 4-7 yıl, 13 üstü ve 1-3 yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, 4-7, 8-12, 13 üstü yıldır çalışan yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları 1-3 yıldır çalışan

yöneticilerden daha yüksektir. Bu durum çalışma süresi arttıkça yöneticiler otoriterleşmek eğiliminde olduklarına işaret edebilir. Yöneticilik süresi attıkça hata yapma oranı azaldığından dolayı yöneticilerin kanun ve yönetmeliklere bağlı olarak otoriter olduğu düşünülebilir.

Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre 1-3 yıldır çalışan yöneticilerin ödül gücü sırasıyla, 4-7 yıl, 8-12 yıl, ve 13 üstü yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, 1-3 yıldır çalışan yöneticilerin ödül alt ölçeği puanları 4-7, 8-12, 13 ve üstü yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir.

Disiplin Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre 13 üstü yıldır çalışan yöneticilerin disiplin gücü sırasıyla, 8-12 yıl, 4-7 yıl ve 1-3 üstü yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece 13 üstü yıldır çalışan yöneticilerin disiplin alt ölçeği puanları 1-3 yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir. Yöneticilik süresi attıkça hata yapma oranı azaldığından dolayı yöneticilerin kanun ve yönetmeliklere bağlı olarak disiplinli olduğu düşünülebilir.

Uzmanlık Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre 4-7 yıldır çalışan yöneticilerin uzmanlık gücü sırasıyla, 13 üstü, 1-3 yıl ve 8-12 üstü yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece 4-7 yıldır çalışan yöneticilerin uzmanlık alt ölçeği puanları 8-12 yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir.

Sembolik Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre 1-3 yıldır çalışan yöneticilerin sembolik gücü sırasıyla, 4-7 yıl, 8-12 yıl ve 13 üstü yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece 1-3 yıldır çalışan yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları 13 üstü yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir. 1-3,4-7 yıl çalışan yönetici,

8-12 yıla göre kurumda varlığını hissettirmek, yer etmek, çalışanları peşinden sürükleyebilmek için fikirlere açık, araştıran model olma arzusu uzmanlık ve sembolik gücünü daha yüksek kullanabileceğini gösterebilir. Farklı bir araştırmada, yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile kıdem arasında uzmanlık gücü, karizmatik güç, yasal güç ve zorlayıcı güç boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamışken; ödüllendirme gücü ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm bunlardan yola çıkarak, Yorulmaz'ın alan yazısındaki ödül gücü ile bizim bulduğumuz ödül gücü paralellik gösterirken, diğer güçleri Yorulmaz anlamsız bulduğu söylebilir.

**14.** Tablo 23'de gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sözel branştaki yöneticilerin otorite alt ölçeği, sınıf branşta ise uzmanlık alt ölçeği, diğer branşlara yüksek olup, yönetim stili toplam ölçek puanlarında ise sözel branştakilerin sayısal branştaki yöneticilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Çünkü, otorite gücünün göstergesi sözel sınıfların sayısalardan fazla olması, uzmanlık gücünün göstergesi sınıf yöneticisinin tüm branşlara hakim olması, toplamda ise pedagojik olarak gücün sözcüklerin meslek alanı olmasından dolayı daha yüksek olduğu düşünülebilir.

**15.** Yordayıcı değişkenlerin kaygı üzerindeki görelî önem sırası; ödül, sembolik, disiplin, bilgi, uzmanlık ve otorite gücü olarak sıralanmıştır. T testi sonuçları incelendiğinde ise sadece ödül, sembolik ve disiplin gücünün yönetici stillerinin kaygı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Literatürde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kaygılı bir yönetici kaygılarından dolayı uzmanlık ve bilgi gücünü kullanamayabilir. Fakat ödül ve sembolik gücünü kullanabileceği düşünülebilir.

16. Kaygı Ölçeği puanları ile Yönetim Stili Alt Ölçeklerine göre; Otorite, Disiplin ve Uzmanlık gücü arttıkça yöneticilerin kaygıları da artmaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin Ödül ve Sembolik gücü arttıkça yöneticilerin kaygıları düşmektedir. Literatüde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna sonuç olarak da okul yöneticilerinin merkez örgütü, amirleri, çevresel baskı grupları, çalışma arkadaşları, kanun ve yönetmeliklerden doğan problemler arttıkça yaşadığı kaygının attığı, yoğun iş yükü olsa bile yöneticilerin kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayırması, sağlık ve beslenmesine dikkat etmesine bağlı olarak kaygının azalacağı söylenilebilir.

### Öneriler

1. Araştıma sonucunda okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin güç kaynakları açısından alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir.
2. Üst yöneticilerin klasik yönetim yaklaşımlarından uzaklaşarak, modern yönetim tarzını benimsemeleri, okul yöneticilerinin düşüncelerini açıkça ifade etmekten çekinmeyecekleri bir yöneticilik ilimi oluşturmaları önerilebilir.
3. Okul yöneticilerine yönetim ve güç kullanıma yönelik uzman kişiler tarafından seminer ve kurslar düzenlenmelidir.
4. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç tiplerine ve yaşadıkları kaygıya yönelik katıldıkları seminerlerin bir katkısı olmadığı görülmüş, bu nedenle okul yöneticilerine yönelik düzenlenen seminer ve kursların içeriği yöneticilerin kullandıkları güç tipine bağlı olarak yaşadığı kaygıyı azalmaya yönelik planlanabilir.
5. Okul yöneticilerine güven ortamı oluşturmak için kamu spotu yayınlanabilir.
6. Millî Eğitim Bakanlığının Okulu yöneticilerini yüksek lisans veya doktora eğitimlerine katılmaları için teşvik etmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
7. Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi için benzeri araştırmaların yapılması önerilmektedir.

### References

- Aktaş, Selin (2009). *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi İle Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2012). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(3), 1833-1852.
- Aslanargun, E. (2009). *Okul müdürlerinin yönetimde başvurdukları güç türleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşan, Ö. & Aydın, E.M. (2006). Güç ve politika. Halil Can (Ed.) *Örgütsel davranış içinde (s.328-358)*. İstanbul: Arıkan.
- Atkinson, Rita, Richard ve Hilgard, Ernest (1995). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Başaran, İbrahim Ethem (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Burger, Jerry M. (2006). *Kişilik*. (Çev. Günan Deniz Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Cüceloğlu, Doğan (2009). *İnsan ve Davranışı* (Psikolojinin Temel Kavramları). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, G. (2010). *Judocuların öğrenim durumuna göre müsabaka öncesi durumluk kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Çevik V, (2006) "*Eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*" Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat (79)
- Davashgil, Ümit (1994). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul: Nazım Terzioğlu Basımevi.
- Davison, Gerald C. ve Neale, John M. (2004). *Anormal Psikoloji*. (Çev. Editörü: İhsan Dağ). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ekşi, Füsün (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Geçtan, Engin (2008). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gökalp, Peykan G. (2000). (6. Bölüm), (Editör: Raşit Tükel), *Anksiyete Bozuklukları*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Greenberg, J. and Baron, R. A. (2000). *Behavior in Organizations*. (7th edition). New Jersey: Prentice-Hall
- Gültürk, Z. (2012) "*İlköğretim okulu yöneticilerinin güç kaynaklarından yararlanma düzeyleri*" Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, (120-121)
- Gürsel, Musa (2003). *Okul Yönetimi* (Kuramsal ve Uygulamalı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hançerlioğlu, Orhan (1993). *Ruh Bilimi Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Helvacı, M.A. & Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Uşak ili örneği). Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22), 255-279
- Hitt, M. A., Black, J. S. and Porter, L. W. (2005). *Management (International Edition)*. USA: Pearson Prentice Hall
- İşbilir, H. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ yeterlilikleri ile kullandıkları yönetsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına dayalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kaplan, Harold I. ve SADOCK, Benjamin J. (2004). *Klinik Psikiyatri*, (Çev. Editörü: Ercan Abay). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Karadeniz, Eylem (2005). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı Düzeyleri, Baş Etme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabudak, A. (2015) "*Psikoloji ilk ve son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygılarının karşılaştırılması ve problem çözme yetisi arasındaki ilişki*" Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul

- Karaman, A. (1999). *Profesyonel yöneticilerde güç kullanımı*. (1. Basım). İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Köknel, Özcan (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Köknel, Özcan (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Moller (2001) " *Moller ve Diğerleri*" 2001 akt. Moller, (4-5)
- Onay, Ahmet (1997). *Dini Yönelim Düzeyi İle Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öner, Necla ve Le comte, Ayhan (1998). *Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri* El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özcan, Kenan (1999). *Yöneticilerde Karar Verme ve Kaygı İlişkisi*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. (8. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özer, M. A., *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*, Nobel Yayınları, Ankara, 2008.
- Özgüven, İbrahim Ethem (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: İdrem Yayınları
- Öztürk, Orhan (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp.
- Schermerhorn, J. R., Jr. (2005). *Management* (8th Edition). New York: John Wiley & Sons.
- Şahin, Cengiz (2011). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 12, sayı 4, sayfa 143–161.
- Şahin, N. H. ve Heppner, P. P.(1993). *Psychometric propoties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students*. Cognitive Therapy and Research, 17(4), 379–396.
- Şimşek, M. Ş. (2005). *Yönetim ve organizasyon* (8. Baskı). Konya: Günay.
- T.D.K. (2011). Söz Bul. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 12.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- Titrek- Zafer (2008) " *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2009, Cilt 15, Sayı 60, (670- 671)
- Ural E. (2012) " *Okul yöneticilerin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* " Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir (125)(98)(102)
- Üstüner, M. (1999). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ve öğretmen modeli*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yavuzer, Karataş, Gündoğdu, (2011) " *Eğitim fakültelerinde çalışan yardımcı doçentlerin sürekli kaygı ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* "Makale, (98) [www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/6/12](http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/6/12)
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2012). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 385-402.
- Yüksel, Nevzat (1995). *Ruhsal Hastalıkları*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Bartanen, B., Grissom, J. A., & Rogers, L. K. (2019). The impacts of principal turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 350-374. <https://doi.org/10.3102/0162373719855044>
- Beaumont, C.; Garcia, N. L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Rech. En Éducation* 2020, No. 41. <https://doi.org/10.4000/ree.544>.
- Beisser, S. R., Peters, R. E., & Thacker, V. M. (2014). Balancing passion and priorities: An investigation of health and wellness practices of secondary school principals. *NASSP Bulletin*, 98(3), 237-255.
- Brown, M. T. Jeunes Adultes Non Accrédités : Au-Delà de La Perte Économique Aux Conséquences Émotionnelles de l'échec Scolaire. *Urban Educ.* 2018, 1–26.
- Byrne-Jiménez, M.; Orr, M. T. Thinking in Three Dimensions: Leadership for Capacity Building, Sustainability, and Succession. *J. Cases Educ. Leadersh.* 2012, 15 (3), 33–46. <https://doi.org/10.1177/1555458912447842>.
- Byrne-Jiménez, M.; Orr, M. T. Thinking in Three Dimensions: Leadership for Capacity Building, Sustainability, and Succession. *J. Cases Educ. Leadersh.* 2012, 15 (3), 33–46. <https://doi.org/10.1177/1555458912447842>.
- Castel. *Effective Social and Emotional Learning Programs*. 2013.
- Chader, A. *Le leadership émotionnel : les compétences émotionnelles au service du leadership*. phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019.
- Chandra, Y. Online Education during COVID-19: Perception of Academic Stress and Emotional Intelligence Coping Strategies among College Students. *Asian Educ. Dev. Stud.* 2020, 10 (2), 229–238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>.
- Devis-Rozental, C. *Developing Socio-Emotional Intelligence in Higher Education Scholars*; Springer International Publishing: Cham, 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-94036-6>.
- Doss, C. J.; Steiner, E. D.; Hamilton, L. S. *Teacher Perspectives on Social and Emotional Learning in Massachusetts: Findings from the American Teacher Panel*; RAND Corporation, 2019.
- Durlak, J. A.; Weissberg, R. P.; Dymnicki, A. B.; Taylor, R. D.; Schellinger, K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Dev.* 2011, 82 (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Edge, K.; Descours, K.; Oxley, L. Generation X Leaders from London, New York and Toronto: Conceptions of Social Identity and the Influence of City-Based Context. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 2017, 45 (5), 863–883. <https://doi.org/10.1177/1741143217717278>.
- Fullan, M. *Leading in a Culture of Change*; John Wiley & Sons, 2007.
- Goleman, D. Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ. *Learning* 1996, 24 (6), 49–50.
- Goleman, D. *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*; Arrow Books: London, 2007.

- Gupta, M. D.; Engelman, R.; Levy, J.; Luchsinger, G.; Merrick, T.; Rosen, J. E. L'État de la population mondiale 2014. 136.
- Jennings, P. A.; Brown, J. L.; Frank, J. L.; Doyle, S.; Oh, Y.; Davis, R.; Rasheed, D.; DeWeese, A.; DeMauro, A. A.; Cham, H.; Greenberg, M. T. Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *J. Educ. Psychol.* 2017, 109 (7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>.
- Jonson, C. L.; Moon, M. M.; Hendry, J. A. One Size Does Not Fit All: Traditional Lockdown Versus Multioption Responses to School Shootings. *J. Sch. Violence* 2020, 19 (2), 154–166. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1553719>.
- Kappagoda, U. W. M. R. S. *The Relationship between Principals' Emotional Intelligence and Teachers' Job Satisfaction: A Case of National Schools in Sri Lanka*; SSRN Scholarly Paper 2216372; Social Science Research Network: Rochester, NY, 2011.
- Ma, N.; Xin, S.; Du, J.-Y. A Peer Coaching-Based Professional Development Approach to Improving the Learning Participation and Learning Design Skills of In-Service Teachers. *J. Educ. Technol. Soc.* 2018, 21 (2), 291–304.
- Mahfouz, J.; Gordon, D. P. Les Arguments En Faveur de l'accent Mis Sur Les Compétences Socio-Émotionnelles Des Directeurs d'école. *Manag. Educ.* 2021, 35 (4), 189–193. <https://doi.org/10.1177/0892020620932351>.
- Mahfouz, J.; Greenberg, M. T.; Rodriguez, A. Principals' Social and Emotional Competence : A Key Factor for Creating Caring Schools. 2019, 14.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.004>
- Patti, J.; Holzer, A. A.; Brackett, M. A.; Stern, R. Twenty-First-Century Professional Development for Educators: A Coaching Approach Grounded in Emotional Intelligence. *Coach. Int. J. Theory Res. Pract.* 2015, 8 (2), 96–119. <https://doi.org/10.1080/17521882.2015.1061031>.
- Peplar, D. L'apprentissage Socio-Émotionnel (ASE). *Bien-Être Santé Ment.* 2017, 27.
- Raja, R.; Nagasubramani, P. C. Impact of Modern Technology in Education. *J. Appl. Adv. Res.* 2018, S33–S35. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>.
- Rangel, S. V. A Review of the Literature on Principal Turnover. *Rev. Educ. Res.* 2018, 88 (1), 87–124.
- Robinson, K.; Aronica, L. Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education. *Metod. Ogl.* 2016, 5.
- Salovey, P.; Mayer, J. D. Intelligence Émotionnelle. *Imagin. Cogn. Personal.* 1990, 9 (3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Schonert-Reichl, K. A. Social and Emotional Learning and Teachers. *Future Child.* 2017, 27 (1), 137–155.
- Sklad, M.; Diekstra, R.; Ritter, M. D.; Ben, J.; Gravesteyn, C. Effectiveness of School-Based Universal Social, Emotional, and Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment? *Psychol. Sch.* 2012, 49 (9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>.
- Social and Emotional Learning Programme Outcomes: A Meta-Analysis. *Camb. J. Educ.* 2016, 46 (3), 347–376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>.

- Snodgrass Rangel, V. Une Revue de La Littérature Sur Le Roulement Principal. *Rev. Educ. Res.* 2018, 88 (1), 87–124. <https://doi.org/10.3102/0034654317743197>.
- Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*; Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P., Eds.; The Guilford Press: New York, NY, US, 2015; pp 3–19.
- Solomon, B.; Katz, E.; Steed, H.; Temkin, D. Creating Policies to Support Healthy Schools: Policymaker, Educator, and Student Perspectives. 2018, 38.
- Taylor, R. D.; Oberle, E.; Durlak, J. A.; Weissberg, R. P. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev.* 2017, 88 (4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Wigelsworth, M.; Lendrum, A.; Oldfield, J.; Scott, A.; ten Bokkel, I.; Tate, K.; Emery, C. The Impact of Trial Stage, Developer Involvement and International Transferability on Universal Howley, A.; Andrianaivo, S.; Perry, J. The Pain Outweighs the Gain: Why Teachers Don. *Teach. Coll. Rec.* 2005, 107 (4), 757–782.