

**OKUL MÜDÜRLERİ VE MÜDÜR YARDIMCILARI İLE  
EĞİTİM DENETMENLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE  
SOSYOTROPİK VE OTONOMİK KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ  
(ERZİNCAN İL ÖRNEĞİ)**

**Fethi KAYALAR**

**Doktora Tezi**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA**

**2012**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

OKUL MÜDÜRLERİ VE MÜDÜR YARDIMCILARI İLE EĞİTİM  
DENETMENLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE SOSYOTROPİK VE  
OTONOMİK KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ (ERZİNCAN İL ÖRNEĞİ)  
(Sociotropic And Autonomic Personality Traits Of School Principals, School Assistant  
Principals And Educational Inspectors In Terms Of Some Variations(Sample Of  
Erzincan))

DOKTORA TEZİ

**Fethi KAYALAR**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

**ERZURUM**

**Haziran, 2012**

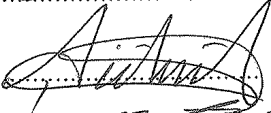
## KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA danışmanlığında, Fethi KAYALAR tarafından hazırlanan "Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcıları ile Eğitim Denetmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Sosyotropik ve Otonomik Kişilik Özellikleri (Erzincan İl Örneği) başlıklı çalışma 25/ 12 / 2012. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ

İmza: .....


Danışman : Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza: .....


Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN

İmza: .....

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ

İmza: .....

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ

İmza: .....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.. / .. / ..

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcıları İle Eğitim Denetmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Sosyotropik ve Otonomik Kişilik Özellikleri. (Erzincan İl Örneği)” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylanm.

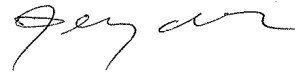
Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezım sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

25/12/2012

Fethi KAYALAR



## ÖNSÖZ

İnsanı anlamının ve farklılıklarına karşın aynı amaçlar doğrultusunda eyleme geçirmenin zorluğu yönetim biliminin, diğer bilim dallarıyla işbirliği yapmasını zorunlu kılmaktadır. Genel anlamda yönetim biliminin yararlandığı birçok bilim dalı vardır ancak eğitim yönetiminin ağır basan beşeri yönünün, diğer bilim dallarına oranla psikoloji bilimini; hatta ağırlıklı olarak psikolojinin, insan-grup ve toplum ilişkileriyle ilgilenen sosyal psikoloji bilim dalını ilgilendirdiği söylenebilir. Buna bağlı olarak eğitim yöneticilerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerini incelemek için sosyal psikoloji bilim dalını iyi anlamak ve ondan faydalanmak gerekmektedir.

Bu çalışmanın “Giriş” bölümünde eğitim, örgüt ve örgütlerin yaşamımızdaki yeri, yönetim ve yönetimin eğitim içindeki yeri, eğitim yöneticileri ve eğitimin başarısında eğitimcilerin rolü hakkında kısaca bilgi verilmiş, eğitim yöneticiliğinde bireylerin kişilik özelliklerinin etkisinden bahsedilmiş ve bu özelliklerden dolayı ortaya çıkan durumlarla ilgili bilgi verilmiştir. Problem kısmında eğitim yöneticilerinin bazı değişkenlere göre sosyotropik ve otonomik özellikleri arasında bir fark olup olmadığından ve alt problemlerden bahsedilmiş, buna bağlı olarak problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt amaçlar sunulmuştur.

Çalışmanın birinci bölümünde eğitim, eğitim yönetimi ve yaklaşımları, modülleri, eğitim yöneticileri olan Denetmen, Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısından bahsedilmiştir. Ayrıca, kişilik, kişilik özellikleri, kişilik kuramları, sosyotropik kişilik, otonomik kişilikten bahsedilmiş ve hem yurtiçi hem de yurt dışında yapılan yayınların literatür sonuçları verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde “Yöntem” den bahsedilmiştir. Araştırmanın modeli tanıtarak, uygulamanın nerede yapıldığı, verilerin nasıl toplandığı, veri toplama araçların ne olduğu, toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde “Bulgular ve yorum” a yer verilmiş, araştırma bulguları alt amaçlar doğrultusunda ve tablolar şeklinde literatürle karşılaştırılarak sunulmuştur.

Çalışmanın dördüncü bölümü “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” kısmıdır. Araştırmanın tartışma ve yorum bölümlerinden yola çıkılarak araştırma sonuçlarından bahsedilmiş, uygulamaya ve yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Tezin gerek konu seçiminde gerekse hazırlanma sürecinde bana destek olan değerli hocam Yrd. Doç Dr. Şükrü ADA' ya, ders aşamasında desteklerini eksik etmeyen merhum Prof. Dr. Muhittin AŞKIN'a, tezin yazımında ve yeniden gözden geçirilme aşamasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Yener ÖZEN'e ve Yrd. Doç. Dr. Rıdvan Küçükali'ye, SPSS ve istatistik hesaplamalarında bana büyük yardımı olan Arş. Gör. Öztürk AĞIRBAŞ'a, çalışmanın başından beri desteğini esirgemeyen Öğretim Gör. Abdulvahit DOĞAR'a ve tezin yazım aşamasında benden manevi desteğini eksik etmeyen Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Halil KOCA' ya desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum.

2012, ERZURUM

Fethi KAYALAR

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ OKUL MÜDÜRLERİ VE MÜDÜR YARDIMCILARI İLE EĞİTİM DENETMENLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE SOSYOTROPİK VE OTONOMİK KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ (ERZİNCAN İL ÖRNEĞİ)

Fethi KAYALAR

2012, 155 sayfa

Bu çalışma eğitim yöneticisi olarak okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve eğitim denetmenlerinin bazı değişkenlere göre sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Erzincan ilinde görev yapan 60 okul müdürü, 80 okul müdür yardımcısı ve 13 eğitim Denetmen olmak üzere toplam 153 eğitim yöneticisinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri belirlemeye yönelik Beck, Epstein, Harrison ve Emery'nin geliştirmiş olduğu Sosyotropik ve Ototropik kişilik ölçeği uygulanmış ve çeşitli değişkenlere göre bu özellikleri karşılaştırılmıştır.

Yöneticilerin Sosyotropik ve Otonomi özelliklerinin tüm gruplara göre genel ortalama değerlerini belirlemek amacı ile elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, bu amaçla tanımlayıcı istatistik yönteminden yararlanılmıştır. Normallik analizi sonucunda bağımsız iki grup karşılaştırmalarında non-parametrik testlerden Mann-Whithney U, çoklu grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık tespit edilen çoklu gruplarda ise ikili gruplar halinde Mann-Whithney U testleri yapılmıştır.

Çalışmamızda okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının, eğitim Denetmenlerinin ve genel olarak tüm eğitim yöneticilerinin Sosyotropi ve Otonomi puanları arasında görev türlerine, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mezuniyet alanlarına, kamudaki hizmet sürelerine, yönetici olarak hizmet sürelerine, yönetici olarak çalışılan okul sayılarına, aldıkları ödül sayılarına, görevlerinin kendi kişiliklerine uyuma durumlarına, aldıkları hizmet içi eğitim sayılarına, herhangi bir spor branşıyla ilgilenme durumlarına ve iletişim becerileri gibi değişkenlerle karşılaştırıldığında gruplar arasında ( $p>0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre okul müdürlerinin ve eğitim Denetmenlerinin Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Okul müdür yardımcılarının görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre Sosyotropi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmez iken ( $p>0.05$ ) Otonomi puanları karşılaştırıldığında ise memnun olanlar ile memnun olmayanlar ve kısmen memnun olanlar ile memnun olmayanlar arasında  $p<0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Tüm eğitim yöneticilerinin görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında memnun olanlar ile memnun olmayanlar ve kısmen memnun olanlar ile memnun olmayanlar arasında  $p<0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Herhangi bir sanat dalıyla ilgilenme durumlarına göre okul müdürlerinin Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında  $p<0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark görülürken, okul müdür yardımcılarının, eğitim Denetmenlerinin ve tüm eğitim yöneticilerinin Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır( $p>0.05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticisi, Kişilik, Sosyotropik Kişilik, Otonomik Kişilik



# **ABSTRACT**

## **DOCTORAL DISSERTATION**

### **SOCIOTROPIC AND AUTONOMIC PERSONALITY TRAITS OF SCHOOL PRINCIPALS, SCHOOL ASSISTANT PRINCIPALS AND EDUCATIONAL INSPECTORS IN TERMS OF SOME VARIATIONS (SAMPLE OF ERZINCAN)**

**Fethi KAYALAR**

**2012, 155 pages**

This study was carried out to assess sociotropic and autonomic personality characteristics of school principals, assistant principals, and inspectors as educational managers according to some variables. For this purpose, we applied a questionnaire developed by Beck to total 153 educational managers, 60 principals, 80 assistant principals and 13 inspectors working in the province of Erzincan, so as to determine their sociotropic and autonomic personality characteristics.

We applied descriptive statistic to determine general average values of sociotropic and autonomic personality traits of educational managers through frequency and percentage calculation of the obtained data within the groups. In consequent to the normality analysis, Mann-Whitney U from non-parametric tests for the comparison of two independent groups, the Kruskal-Wallis H test for multiple group comparisons and the Mann-Whitney U tests for multiple groups determined statistical significant in pairs.

In our study, in the comparison of sociotropic and autonomic scores of school principals, assistant principals and inspectors in terms of the types of tasks, gender, marital status, graduation areas, public service periods, periods of service as an administrator, the number of schools where they work as an administrator, the number of awards received, the number of in-service training, involvement in any sports events and communication skills, hardly was any statistically significant difference observed between the groups ( $p > 0.05$ ).

According to their level of satisfaction compared with school principals and inspectors, statistically significant difference was not found between the two groups in terms of sociotropy and autonomy scores. Any significant difference was not found in the comparison of sociotropy scores of the levels of work satisfaction of assistant principals, ( $p > 0.05$ ), while a significant difference was found between those

satisfied and unsatisfied compared with autonomy scores and between those slightly satisfied and unsatisfied( $p > 0.05$ ). In comparison of sociotropy and autonomy scores in terms of job satisfaction of all educational administrators, a significant difference was found between those satisfied and unsatisfied compared with autonomy scores and between those slightly satisfied and unsatisfied( $p > 0.05$ ).

In comparison of sociotropy and autonomy scores of school principals in terms of involvement in any art branch, a significant differences was found( $p > 0.05$ ), while hardly any differences was found between assistant principals and inspectors. ( $p > 0.05$ ).

**Keywords:** School Principal, Personality, Sociotropic Personality, Autonomic Personality

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xi

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ.....	3
1.1. PROBLEM DURUMU .....	20
1.1.1. Problem Cümlesi .....	20
1.1.1.1. Alt problemler .....	20
1.3. Sınırlılıklar.....	22
1.4. Tanımlar .....	22

### İKİNCİ BÖLÜM

2. KURUMSAL YAPI.....	24
2.1. Eğitimin Amacı ve Eğitim Yönetimi .....	24
2.1.1. Eğitim Yönetimi .....	25
2.1.2. Eğitim Yönetimi Yaklaşımları .....	27
2.1.2.1. Sonuç odaklı yaklaşım.....	27
2.1.2.2. Süreç odaklı yaklaşım .....	27
2.1.2.3. Otokratik yaklaşım .....	27
2.1.2.4. Koruyucu yaklaşım.....	28
2.1.2.5. Destekçi yaklaşım.....	28
2.1.2.6. Birlikçi yaklaşım .....	28
2.2. EĞİTİM YÖNETİMİ MODÜLLERİ .....	29
2.2.1. Yapısal Modüller .....	29

2.2.2. Yönetmel Modüller .....	29
2.2.3. Nicel Modülle .....	29
2.2.4. Davranışsal Modüller .....	29
2.2.5. Durumsal Modüller .....	29
2.2.6. Esnek Modüller .....	30
2.2.7. Demokratik Modüller .....	30
<b>2.3. EĞİTİM YÖNETİMİ .....</b>	<b>30</b>
<b>2.4. OKUL YÖNETİMİ.....</b>	<b>32</b>
<b>2.5. EĞİTİM YÖNETİCİSİ .....</b>	<b>33</b>
2.5.1. Eğitim Yöneticisi Olarak Denetçiler (Eğitim Denetmeni).....	33
2.5.2. Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdürleri.....	34
2.5.3. Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdür Yardımcıları .....	36
<b>2.6. KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ.....</b>	<b>38</b>
2.6.1. Kişilik Kuramları.....	38
2.6.1.1. Psikanalitik kuram .....	38
2.6.1.2. Analitik psikoloji .....	40
2.6.1.3. Otto rank.....	41
2.6.1.4. Bireysel psikoloji.....	41
2.6.1.5. Bütüncül psikoloji .....	42
2.6.1.6. Sullivan'ın gelişim kuramı .....	44
2.6.1.7. Nesne ilişkileri kuramcıları .....	45
2.6.1.8. Ego psikanalistleri .....	45
2.6.1.9. Erich fromm.....	46
2.6.1.10.varoluşçu psikoloji.....	46
2.6.1.11. İnsancıl psikoloji .....	47
2.6.1.12. Davranışçı yaklaşım .....	48
2.6.1.13. Bilişsel kuramlar.....	48
2.6.2. Sosyotropik Kişilik ve Otonomik Kişilik .....	49
2.6.2.1. Sosyotropik kişilik .....	49
2.6.2.2. Otonomik kişilik .....	52
2.6.3. Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar.....	56
2.6.3.1. Sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerine ilişkin yurt içi yapılan araştırmalar .....	56
2.6.3.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar .....	58

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1. Araştırma Modeli.....</b>	<b>67</b>

<b>3.2. Araştırmanın Amacı .....</b>	<b>68</b>
<b>3.3. Araştırmanın önemi.....</b>	<b>68</b>
<b>3.4. Evren ve Örneklem .....</b>	<b>69</b>
<b>3.5. Veri Toplama Araçları .....</b>	<b>69</b>
3.5.1. Sosyotropi ve Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ).....	69
3.5.2. Kişisel Bilgi Formu .....	70
<b>3.6. Verilerin Analizi.....</b>	<b>70</b>
3.6.1. İstatistiksel Analiz .....	71

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>73</b>
----------------------------------	-----------

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>113</b>
<b>ÖNERİLER .....</b>	<b>118</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>120</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>132</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>137</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3. 1. Normallik Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 3. 2. Normallik Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 4. 1. Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özellikleri.....	73
Tablo 4. 2. Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özellikleri.....	75
Tablo 4. 3. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Tüm Gruplar Genel Ortalama Değerleri.....	76
Tablo 4. 4. Okul Müdür Yardımcılarının Liderlik Stilleri Tüm Gruplar Genel Ortalama Değerleri.....	76
Tablo 4. 5. Eğitim Denetmenlerinin Liderlik Stilleri Tüm Gruplar Genel Ortalama Değerleri.....	76
Tablo 4. 6. Görev Türlerine Göre Eğitim Yöneticilerinin Sosyotropi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması.....	77
Tablo 4. 7. Görev Türlerine Göre Eğitim Yöneticilerinin Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması.....	77
Tablo 4. 8. Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	77
Tablo 4. 9. Okul Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	78
Tablo 4. 10. Eğitim Denetmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	78
Tablo 4. 11. Tüm Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	78
Tablo 4. 12. Okul Müdürlerinin Medeni Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması.....	79
Tablo 4. 13. Okul Müdür Yardımcılarının Medeni Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması.....	80
Tablo 4. 14. Eğitim Denetmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması.....	80
Tablo 4. 15. Tüm Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması.....	81

Tablo 4. 16.Okul Müdürlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	82
Tablo 4. 17.Okul Müdür Yardımcılarının Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	83
Tablo 4. 18.Eğitim Denetmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	84
Tablo 4. 19.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	86
Tablo 4. 20.Okul Müdürlerinin Kamu Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	87
Tablo 4. 21.Okul Müdür Yardımcılarının Kamu Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	88
Tablo 4. 22.Eğitim Denetmenlerinin Kamu Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	88
Tablo 4. 23.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Kamu Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	89
Tablo 4. 24.Okul Müdürlerinin Yönetici Olarak Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	90
Tablo 4. 25.Okul Müdür Yardımcılarının Yönetici Olarak Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	91
Tablo 4. 26.Eğitim Denetmenlerinin Yönetici Olarak Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	91
Tablo 4. 27.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Yönetici Olarak Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	92
Tablo 4. 28.Okul Müdürlerinin Yönetici Olarak Çalışılan Okul Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	93

Tablo 4. 29.Okul Müdür Yardımcılarının Yönetici Olarak Çalışılan Okul Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	93
Tablo 4. 30.Eğitim Denetmenlerinin Yönetici Olarak Çalışılan Okul Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	94
Tablo 4. 31.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Yönetici Olarak Çalışılan Okul Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	95
Tablo 4. 32.Okul Müdürlerinin Aldıkları Ödül Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	95
Tablo 4. 33.Okul Müdür Yardımcılarının Aldıkları Ödül Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	96
Tablo 4. 34.Eğitim Denetmenlerinin Aldıkları Ödül Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	97
Tablo 4. 35.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Aldıkları Ödül Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	97
Tablo 4. 36.Okul Müdürlerinin Görevlerinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	98
Tablo 4. 37.Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	99
Tablo 4. 38.Eğitim Denetmenlerinin Görevlerinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	99
Tablo 4. 39.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Görevlerinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	100
Tablo 4. 40.Okul Müdürlerinin Görevlerinin Kendi Kişiliklerine Uyuşma Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	101



Tablo 4. 41.Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinin Kendi Kişiliklerine Uyuşma Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	101
Tablo 4. 42.Eğitim Denetmenlerinin Görevlerinin Kendi Kişiliklerine Uyuşma Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	102
Tablo 4. 43.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Görevlerinin Kendi Kişiliklerine Uyuşma Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	102
Tablo 4. 44.Okul Müdürlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	103
Tablo 4. 45.Okul Müdür Yardımcılarının Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	104
Tablo 4. 46.Eğitim Denetmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	104
Tablo 4. 47.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	105
Tablo 4. 48.Okul Müdürlerinin Herhangi Bir Spor Branşıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması .....	105
Tablo 4. 49.Okul Müdür Yardımcılarının Herhangi Bir Spor Branşıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması .....	106
Tablo 4. 50.Eğitim Denetmenlerinin Herhangi Bir Spor Branşıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması .....	106

Tablo 4. 51.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Herhangi Bir Spor Branşıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması.....	107
Tablo 4. 52.Okul Müdürlerinin Herhangi Bir Sanat Dalıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması .....	107
Tablo 4. 53.Okul Müdür Yardımcılarının Herhangi Bir Sanat Dalıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması .....	108
Tablo 4. 54.Eğitim Denetmenlerinin Herhangi Bir Sanat Dalıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması .....	108
Tablo 4. 55.Tüm Eğitim Yöneticilerinin Herhangi Bir Sanat Dalıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması .....	109
Tablo 4. 56.Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	109
Tablo 4. 57.Okul Müdür Yardımcılarının İletişim Becerilerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	110
Tablo 4. 58.Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerilerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	110
Tablo 4. 59.Tüm Eğitim Yöneticilerinin İletişim Becerilerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	111

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Çağımızda her şey o kadar hızlı yaşanıyor ki, bu hızlı akışa uyum sağlamak sürekli bir değişim içinde olmayı gerektiriyor. İnsanın doğal, toplumsal ve kültürel bir varlık olması onun yaşadığı bu çevreyi, aklını, duygularını vb. diğer özelliklerini kullanmasına bağlıdır. Bu bir anlamda insanın yaşadığı çevre ile etkileşim sürecine girmesi ve olgunlaşması demektir. Birey, yaşamını devam ettirmek, geliştirmek, sağlıklı, dengeli, uyumlu olmak, yeteneklerini harekete geçirmek, kendini tanımak, gerçekleştirmek ve aşmak gereksinimindedir. Bu bağlamda bireyler çağdaş toplumlarda, içinde yaşadıkları çağın yaşam koşullarına ekonomik, sosyal ve kültürel ortamlardaki hızlı değişim ve etkileşimlerine uymak durumundadır. Her düzeyde sürdürülen eğitimin bu konuda etkin bir katkı sağlaması beklenmektedir (Karadağ, 2005, s:1). Doğal olarak okullarda çevreye bağımlı olduğundan her geçen gün bu dinamizmi yaşıyorlar. Sürekli bir öğrenme süreci içinde olan okullar kazanıyor.

Günümüzde değişime ihtiyaç duyan okullar bundan olumlu yararlanabilmek için birçok fikirler öne sürüyorlar. İyi bir yönetim anlayışına sahip ve iyi organize olmuş kurumlar, bu özellikleri ile paydaşlarının fikirlerini değerlendirmede çok daha hassas olmaktadır. Dünyanın her tarafındaki okullar hız çağına göre kendilerini biçimlendirmeye çalışıyorlar.

21. yüzyılın yöneticilerinden çok şeyler bekleniyor. Önceki dönemlerde yöneticiler çalışanlara bir şeyler yaptırabilmek için emir veriyorlardı. Emir insanların itaat etmelerini ve kurum içinde çalışanların da risk almadan genel bir korku halinde çalıştıkları görülmüştür. Bu durumda yöneticiler 21. yüzyılda güven ortamı yaratabilmelidirler.

Geçmişte eğitimden ilk sorumlu kurum olan aile bu görevini informal olarak yerine getirmiştir. İlerleyen zamanlarda aile bu görevini formal olarak yürütemediğinden okul denen kurumlar ortaya çıkmıştır. Bu kurumlarda çeşitli

görevlerdeki bireyler belli amaçları yerine getirmek için bir araya gelmişlerdir. Bu bireyleri ortak amaçlar çerçevesinde işe koşabilmek için okullarda yöneticilere ihtiyaç duyulmuştur ve duyulmaktadır.

Yönetim açısından bakıldığında ikiden fazla insanın bir arada olmasından beri yönetimden söz edilmektedir. İnsanlar eskiden beri ya yönetmiştir ya da yönetilmiştir. Yani yönetim insanlık tarihi kadar eskidir (Karip, 2004, 1; Bursalıoğlu, 2003, 1). Yönetim farklı toplumlarda ve kültürlerde farklı biçimlerle anlaşılabilir da günümüzde genelde bir örgütün madde ve insan kaynaklarının örgüt amaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2002, 4). Yönetim örgütlerin amaç, yapı, hava ve süreçlerini belirlemeye ve açıklamaya yönelmiş bir bilimdir. Bu anlamda yönetimin, işletme ve hukuk kurallarıyla ilgilenmemesi düşünülemez. Yönetimi en çok uğraştıran konu bu kuralların uygulanış tarzı (Taymaz, 2003, 24) olmakla birlikte bu uygulanış tarzını yöneticinin benimsediği yönetim kuramlarının etkilediği düşünülebilir.

Yönetimin ilk ortaya çıkışından 1950-1960'lı yıllara kadar yönetim biliminde klasik yönetim anlayışı olarak adlandırılan yaklaşımlar ağırlığını korurken, bu yıllardan sonra insan ilişkilerine önem veren yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır (Eren, 2006, 11-12). İki bin yılına girerken yöneticilerin ilgi alanı verimlilikten kaliteye doğru kaymış görünmektedir. Kaliteye en üst düzeyde ulaşmanın yolu ise insan kaynağının geliştirilip yönetilmesine bağlı olduğu düşünülürse insan kaynağı yönetiminde insana hak ettiği değeri vermek için insana yaraşır bir ortam hazırlamak okul müdürlerinin görevleri arasındadır (Açıkalın, 1999, 17). Bunu yaparken okul müdürlerinin benimsediği yönetim yaklaşımı onun bu hizmetinin kalitesini ortaya koyacaktır.

Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi kendiliğinden istenen seviyeye doğru yükselebilecektir. Bu nedenle okul müdürünün birtakım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Çağdaş yöneticide yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi, insan ilişkileri becerisinin birlikte bulunması zorunluluğu vardır. Bu özellikler teori-uygulama ilişkisini de zorunlu kılmaktadır. Okul eğitiminden geçmemiş, sadece öğretmenlik esasına dayalı okul yöneticiliği, okulların etkin ve verimli çalışmasını sağlamada başarısız kalmaktadır (Okutan, 2003, 90-91). Etkili okul olmanın koşulu da insan davranışlarının amaca yönelik harekete geçirilmesiyle gerçekleşebilir.

## **Davranışları Etkileyen Etmenler**

Davranışları etkileyen nedenlerin birçoğu geçmişten gelen olaylara ilişkindir. Örneğin, bir birey neden bu işi yapmaktadır ve hatta neden bu işi, bu biçimde yapmaktadır? Bunun nedenleri geçmişe ilişkin olarak, çok iyi eğitim görmüş olup olmaması, iş ve yaşam tecrübeleri, geçmişte geçirdiği ateşli bir hastalıkla ilgili olabilir. Ayrıca, bu şekilde davranmasının nedenleri arasında o andaki etkenler de bulunabilir. Bunlar; şimdiki sağlık durumu, iş yaptığı aletin kullanılış biçimi, üstünün davranışları ve emirleri vb. gibi nedenlerdir. Bu etkilerin bazıları bilinçli, bazıları bilinçsiz bazıları ussal olmayabilir.

Davranışlar iki ögenin ürünüdür. Bunlar;

- 1 — Davranışta bulunan kişinin veya organizmanın yapısı (kişiliği),
- 2— Onun içinde bulunduğu durum ve bu durumun özelliklerine ilişkindir.

Örgütler içindeki davranışlar günlük yaşamın o kadar doğal bir parçasıdır ki, davranışlarda saklı psikolojik nedenlerin başarı ya da başarısızlık üzerindeki etkilerinin ender olarak farkına varırız. Bazen örgütün davranışlarda bulunan bir insan grubu olduğunu unuturuz. Ancak unutmamak gerekir ki, insanlar alet ya da makine değildir; duyguları, umut ve korkuları vardır. İnsan sevinir, hastalanır, üzülür, acıkır, kızar ve bunlara ilişkin olarak çeşitli davranışlarda bulunur. Bireyin davranışlarını açıklayabilmek için, yaptığı işin ve bunu yapmak için uyguladığı yöntemin nedenini aramak gereklidir.

## **ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ**

### **Kişilik Kavramı**

İnsanları birbirinden ayıran veya onları birbirlerinden farklı kılan en önemli özelliği kişiliktir. İnsan, anlaşılması kolay bir canlı değildir. İnsandan insana, hatta toplumdan topluma bir takım düşünce, davranış ve yaklaşım farkları vardır. İnsan, “bireysel” bir varlıktır. Ona bu bireyselliğini kazandıran özellikler “kişilik” dediğimiz,

onun kendisi ve çevresiyle, başkalarına benzemeyen kendine özgün biçimde geliştirdiği ilişkilerin yapısıdır.

Kişilik; dinamik, her zaman hareket halinde olan bir yapı olmakla birlikte, oldukça sürekli ve kararlı bir nitelik taşır. Bireyin özelliklerinin sürekli ve kararlı olması sebebiyle bireye özgü nitelikler belirlenebilmekte, ölçülebilmekte ve bireyler için sakin, atak, uyumlu gibi değerlendirmeler yapılabilmektedir.

Normal bir insanın kişiliği zamanla pek değişmez. İnsan, çeşitli durumlarda kişilik yapısına uygun davranır. Sakin biri, işinde, sokakta, herhangi bir olay karşısında son derece sakindir. Kimi insan hayalci, gerçeklerden kaçır. Kimi si ise gerçekçi olup, içinde bulunduğu durumu tüm olumlu ve olumsuz özellikleriyle kabullenir. Kimi içe dönük olup, sakin, sessiz, fazla konuşmayan, kendileriyle ilgilenen, fazla arkadaşı olmayan, çevreleriyle pek ilişki kurmayan, ürkek kimselerdir. Bazıları ise dışa dönük olup, hareketli, sosyal, konuşkan, girişken, rahatlarına düşkün, arkadaş canlısı, yeri geldiğinde saldırgan, korkusuz insanlardır. Bütün bunlar insanların birbirinden farklı olmasının göstergeleridir (Aytaç S.: 2001).

Örgütsel davranış bilimcileri davranışları etkileyen bazı temel kişilik özellikleri üzerinde durmaktadırlar. Bunlar kendilik kontrolü, başarıya yönelim, otoriter kişilik, makyavellenizm, kendine güven, kendini yansıtma ve risk alma eğilimidir (Özkalp E., Kırel Ç.,1998,s.77).Her birinin örgüt boyutunda önemli rolleri bulunmaktadır.

Kendilik kontrolü (Locus of control): Kendilik kontrolü, bireyin herhangi bir davranışının ortaya çıkmasında veya sonuçlarında kendisinin belirli bir katkısının olduğuna inanması şeklinde tanımlanır.(S.Robbins,1996,s.95) Örneğin, birey çok çalışırsa ödüllendirilip yükseltileceğine, çalışmazsa işten atılacağına inanması gibi. Bu insanlar içsel acıdan kendini kontrol edebilen insanlardır. Bu bireyler, çalıştıkları kurumlarda yöneticilerinden kendileri hakkında olumlu veya olumsuz sözler duymak isterler. Daha başarıya yönelimlidirler, başarısızları karşısında kendilerini suçlarlar. Sağlıklı yaşam alışkanlıklarına sahiptirler ve işe devamsızlık oranı düşüktür. İşe ve işyerine daha bağlıdırlar, bu nedenle iş değiştirme sıklıkları da azdır. Bunlar zor olan işleri başarma konusunda beceriklidirler.

Diğerlerinde ise, dışsal kendilik kontrolü bulunmaktadır. Bu kişiler her işi kendi dışındaki etkenlere bağlarlar. Örneğin işte yükselememelerinin nedenini kendilerinden değil şans ve kaderin etkisiyle açıklarlar. Bu insanlar daha katı, yönlendirici bir yönetim modelini tercih ederler. Bunlar, işlerinden fazla tatmin olmayan, devamsızlık oranı yüksek, işe yabancılaşmış kişilerdir. Doyumsuzluklarının nedeni olarak örgütü suçlarlar. Emirlere daha çabuk uyarlar, rutin işlerde daha başarılıdırlar, ancak yönetim ve çalışma şartları ile ilgili olarak sürekli şikayet ederler.

**Başarıya Yönelim:** Başarma ihtiyacı tüm bireylerde vardır. Bu ihtiyacı yüksek olan bireyler işlerini daha iyi yapma durumundadırlar. Bunlar, başarılarını engelleyen durumları ortadan kaldırmak ve bunu da kendi çabalarıyla yapmak isterler. Başarı ve başarısızlıklarını kendilerinde görürler, bu nedenle orta güçlükteki işleri yapmayı tercih ederler. Ne çok kolay ne de çok zor işlere yönelirler, bu bireyler başarabilecekleri işleri kendileri için uygun görürler.

**Otoriter Kişilik (Authoritarian Personality):** Otoriter kişiliğe sahip olan insanlar, örgüt içinde çalışan insanlar arasında statü ve güç farklılığının olması gerektiğine inanırlar. Bu tip bireyler katı kuralları olan, insanları yargılayan ve herkese tepeden bakan, altındakileri ezen, güvenilir olmayan, gücünü otoritesinden alan kişilerdir. Çalışanların iş kurallarına aşırı uyumlu davranmalarını gerektiren hiyerarşik bir yapıya sahip örgütlerde otoriter kişilik tipi başarılı olabilir.

**Makyavellenizm (Machiavellianism):** Bu özelliğe sahip bireyler, diğer insanlarla arasına mesafe koyar ve sonuçlarına göre hareket ederler. Başkalarını kullanmasını severler, içinde buldukları duruma göre hareket ederler. Pazarlık durumunda son derece başarılıdırlar.

**Kendini Yansıtma (Self-Monitoring):** Birey, başkalarının davranışlarını gözleyerek onlara benzer davranış gösterir. Kendini yansıtma gücü yüksek olan kişiler, davranışlarını çevresine göre düzenleyebilirler. Bu insanların uyum gücü yüksektir, başkalarının davranışlarına yakın ilgi gösterirler. Farklı konumlarda farklı şekilde davranabildikleri için yöneticilik görevini başarıyla yürütebilirler.

Kendine Güven (Self-Esteem): Kendine güveni olan bireyler başkalarını memnun etmek isteyen, başarı için yeteneklerinin varlığına inanan, yaptıkları işten tatmin olanlardır. Risk almayı severler. Güveni düşük olanlar ise etrafına karşı şüpheli, başkalarına bağımlı olan tatmin düzeyi son derece düşük insanlardır (Robbins S.,1996,s.97).

Risk Alma (Risk Taking): Riske girme eğilimi yüksek olan kişiler bazı mesleklerde son derece başarılı olabilirler. Örneğin yöneticilik, borsacılık mesleği bu kişilere uygun olup bazı avantajlar sağlayabilir. Ani kararlar verilmesi gereken bazı durumlarda yöneticilere ve kuruma önemli yararlar sağlanabilir.

### **Kişilikle Yapılan İş Arasındaki Uyumun Yararları**

Bireyin kişiliği ile iş yaşamı arasında uyum olduğu zaman söz konusu olabilecek sonuçları bazı başlıklar altında toplamak olanaklıdır (Erdoğan İ.,1994,ss.266-276). Bunlar;

1. Bireyin içinde yer aldığı örgüt üyeleri ile bütünleşmesi, örgüte bağlılığını arttıracak ve kişinin davranışları ile örgüt üyelerinin davranışları benzer amaçlı olmaya başlayacaktır. Böylece işletmenin amaçları doğrultusunda etkinlik sağlanacak, bireyin zihinsel ve bedensel özelliklerinden en iyi şekilde yararlanma olanağı elde edilmiş olacaktır.
2. Bireyin içinde yer aldığı sosyal yapı ile kişiliği arasında bir bağ kurulacak olursa birey, grup normlarına uymada güçlük çekmeyecek ve davranışları ile grup üyeleriyle ilişkileri arasında yönetsel etkinliği artıracak bir ilişki kurulacaktır.
3. Grup normlarının bireylerin davranışlarını belirleme açısından önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Beklenen kurallara uyma, bireyin kişiliğine göre değişebilir. Grup üyeleri tarafından dışlanmak istemeyen bir kişi grubun baskısına uygun davranacak, ilişkilerini uyumlu bir biçimde yürütecektir. Aksi halde kişilik faktörü ortaya çıkacaktır. Konu Freud'un kişilik yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde grup normlarının kişi tarafından benimsenmesinde süperego'nun önemli etkisi olacaktır.



4. Kişinin beklentisi ile örgütün amaçları arasında istenen bağın kurulması örgütün devamlılığı açısından da son derece önemlidir. Bu da büyük ölçüde çalışanların kişiliğine bağlıdır.
5. İşyerindeki tüm grup üyeleri ile kurulacak olan olumlu etkileşim, örgüt iklimini oluşturacak böylece örgüt üyeleri arasında sıkı bir bağ oluşacaktır.
6. Bireyler, buldukları sosyal yapı içinde kişiliklerine uygun başka bireyler bulurlarsa ve bu bireylerle olan ilişkileri örgütün belirlediği kalıplar içerisinde yürürse, örgütsel etkinlik sağlanmış olacaktır.
7. Bireyin kişiliği liderlik davranışının ortaya çıkmasında da son derece önemlidir. Gerçekten de bir liderin ortaya çıkışı, bulunduğu grubun özelliğine bağlı olduğu kadar, liderin kendisine ve kendisine bağlı olan bireylerin kişilik özelliklerine de bağlıdır.
8. Liderin kişilik özellikleri, bazen gruplarına da yansımaktadır. Özellikle hırslı, yıkıcı veya kırıcı tutumları grup üyelerince benimsenirse, grubun olumsuz etkileri ortaya çıkacaktır.
9. Örgüt içinde informal grupların oluşumu ve gelişimi, bu grupları oluşturan kişilerin kişiliklerinin uyuşmasına bağlıdır. Her şeyden önce bu grupların karşılıklı etkileşimi olumlu ilişkiye bağlıdır. Bireylerin grup ilişkilerinden beklentileri, gruba karşı tutumları, değer yargıları, bir diğer ifade ile bireyin benlik duygusu ile grup amaçları birbirine benzer ise etkileşim gücü o ölçüde fazla olacaktır. Aksi halde birey grubun dışında kalmayı tercih edecektir.
10. Örgüt içindeki bireylerin bazıları zaman içinde işten ayrılırlarsa, bu ayrılışın temel faktörü kişisel tatmin olacak ve tatminsizliğin kaynağı da kişinin beklentileri ile örgütün işleyişi arasındaki uyumsuzluk olacaktır. Kişilik yapısı ile örgütün değerler sistemi arasında benzerlik varsa “ait olma” ihtiyacını birey işyerine bağlılığını göstererek karşılayacaktır.
11. Örgüt üyeleri arasında kurulacak haberleşme ağının sağlıklı oluşması da bireylerin kişiliğine bağlıdır. Haberleşme kanallarının açık olması, verilen mesajın sağlıklı yorumlanması örgütsel etkinliği arttıracaktır. Çalışanlar arasındaki haberleşme eksikliği ve düşmanlığın artışı, esas itibariyle haberleşme zincirindeki bireyin kişiliği ile yakından ilgilidir. Benzer

uyarıcılar karşısında bireylerin farklı tepkiler göstermesi kişilik faktörüyle ilgili olduğuna göre, benzer mesajlar karşısında da farklı tepkiler beklenebilir. İyi bir haberleşme mesajı gönderen bireyin, mesajı alan bireyle kişilik faktörlerinin örtüşmesine bağlıdır. Aksi halde yanlış anlaşılacak sözlü veya sözsüz mesajlar çatışmayı artıracak, örgütsel verimlilik azalacaktır.

Bireyin gereksinimlerinin zamanla artması ve çeşitlenmesi bireylerin çok çeşitli amaçlar etrafında bir araya gelmelerine, dolayısıyla çok çeşitli yapılar (örgütler) oluşturmalarına yol açmıştır. Aydın (2005) örgütü ortak ve belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere işbirliği yapmaya istekli, bir grup insanın bir araya gelmesiyle oluşan yapı olarak tanımlamaktadır. Örgütün varlık nedeni olan insan gereksinimlerinin değişmesi, örgütlerin değişmesine, yeni örgütler doğmasına veya var olan örgütlerin ortadan kalkmasına neden olabilir. Böylelikle örgütler toplumsal yaşamın zorunlulukları arasına girmektedir.

Can (2005) örgütlerin yaşamımızın her alanında yer aldığını ifade etmektedir. Kaya (1999) örgütlenmenin toplumsal yaşamdaki önemine “örgütlenmemiş bir grup yalnızca bir insan yığıdır” ifadesiyle vurgu yaparken; Barnard’a göre bir toplumsal ilişkiler dokusuna örgüt diyebilmek için gereken özellikler şu şekilde sıralanmaktadır: 1. ortak amaç, 2. ortak bir amacı gerçekleştirmek doğrultusunda işbirliği yapmaya istekli, yeter sayıda birey ve 3. ortak amaca katkıda bulunmaya isteklilik (Aydın, 2005, s 65)

Toprakçı (2002) bir örgütün kendiliğinden amaçlar doğrultusunda örgütlü davranışlar gösteremediğinden, bunun için yönetsel bir çabaya gereksinim duyduğundan söz ederken bu çabanın anlaşılması için “yönetim” kavramının tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Örgüt ve yönetim kavramları birlikte ele alındığında, bir yapı olarak örgütün iyi kurulabilmesinin, iyi bir modele dayanmasıyla olanaklı olduğu, yönetimin ise bu yapıyı işleten bir süreç olduğu dikkati çekmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Bu bağlamda yönetim, insan ve diğer kaynakları mümkün olan en iyi şekilde birleştirerek, örgütsel amaçlara etkin ve verimli ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 1989; Toprakçı, 2002; Yılmaz, 2008).

Örgütlerin varoluşlarını insanların ortak amaçlarına bağlı olarak

açıkladığımızda, örgütlerin yönetiminin insanlık tarihi kadar eski olduğunu söyleyebiliriz (Bursalıoğlu, 2003; Can, 2005; Karip, 2005; Türk, 2002; Yılmaz, 2008). Bu tarihsel süreçte yönetim alanı, kendi sistematik bilgi birikimini oluşturarak, kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla giderek bir bilim dalı olma niteliğini kazanmaktadır.

Yönetim alanındaki kuramsal yaklaşımlar; örgüte, örgüt içinde insana ve yöneticiye bakış açılarına göre farklılaştıkları görülmektedir. Örneğin, klasik örgüt ve yönetim kuramlarında yönetici, teknik bir uzman olarak görülmüştür. Yönetim biliminde İnsan İlişkileri akımı doğrultusunda yöneticilerin, çalışan insanların psikolojik ve sosyal gereksinimlerini anlamaları ve bunları karşılamaya dönük eylemler içinde olmaları beklenmiştir. Yönetim biliminde Durumsal Yaklaşımların ağırlık kazanmasına bağlı olarak da var olan ortam önem kazanmış, izleyen yıllarda geliştirilen kuramlar, yöneticinin içinde yer aldığı çevre ve grubun özelliklerine önem vermiştir (Şişman ve Taşdemir, 2008:193).

Toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin de diğer sistemlerde olduğu gibi amaçlarına ulaşabilmesinin yolu, örgütlenmiş çabalardan, dolayısıyla yönetimden geçmektedir.

Yönetim, bir örgütü amaçlarına uygun olarak işletmek ve yaşatmak için gerekli bir süreç olarak ele alındığında (Başaran, 1989); eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, amaçlarına uygun olarak işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir. Kaya'ya (1999) göre ise eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenir. Bunu yaparken; eğitim yöneticileri insan ve madde kaynaklarını eş güdülemek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanırlar. Bu da eğitim yönetimi ve diğer yönetimler arasında pek çok benzerlik olduğunu göstermektedir. Ancak, eğitimin temel ögesinin insan olması, eğitim yönetimini diğer yönetimlerden ayıran en belirgin özellik olarak görülmektedir.

Eğitim sisteminde süreç sonunda istenir davranış değişiklikleri göstermesi beklenen girdilerin ve girdileri amaçlar yönünde değiştirme çabası içinde olması, hem işlenenin hem de işleyenin insan olması eğitim örgütünü diğer örgütlerden ayıran

önemli bir farklılıktır. Eğitim örgütünün bu kendine özgü tarafı insanın karmaşık yapısından kaynaklanan bir takım zorlukları da beraberinde getirmektedir. İnsanların farklı ilgi ve gereksinimlerinin olması, sürekli olarak gözlenebilen veya gözlenemeyen etkiler altında bulunmaları, ayrıca makine gibi programlanamayan ve her zaman yordanamayabilen tepkilerde de bulunabilen karmaşık yapıda olmaları, onların ortak bir amaç etrafında toplanmalarını zorlaştıran nedenler arasında sayılabilir.

İnsanı anlamının ve farklılıklarına karşın aynı amaçlar doğrultusunda eyleme geçirmenin zorluğu yönetim biliminin, diğer bilim dallarıyla işbirliği yapmasını zorunlu kılmaktadır. Genel anlamda yönetim biliminin yararlandığı birçok bilim dalı vardır ancak eğitim yönetiminin büyük ölçüde insan yönünün, diğer bilim dallarına oranla psikoloji bilimini; hatta ağırlıklı olarak psikolojinin, insan-grup ve toplum ilişkileriyle ilgilenen sosyal psikoloji bilim dalını ilgilendirdiği söylenebilir. Bu bağlamda sosyal psikoloji, birbirinden farklı bireylerin nasıl olup da bir arada olabildikleri sorusuna yanıt ararken (Kağıtçıbaşı, 2005) birey-toplum ilişki ve etkileşimini temel almasıyla örgüt ve yönetimi ilgilendiren bir anlama sahip olmaktadır. Sosyal psikolojinin kavram ve ilkelerinin yönetim konusunda işe koşulması, yönetim bilimi içinde birey-grup/toplum ilişki ve etkileşimlerini irdeleyen bir alt disiplin olarak yönetim psikolojisini ortaya çıkarmaktadır.

Kağıtçıbaşı'na (2005) göre ne birey, ne de toplum birbirinden soyutlanmış olarak gereğince incelenemez, çünkü birey toplumun içinde; toplum da değerler, normlar, tutumlar vb. nitelikleriyle bireyin içindedir. Toplum bireyi şekillendirdiği ve doğumdan ölüme kadar etkilediği gibi, birey de içinde bulunduğu toplumu etkiler. Bireyi etkileme, değiştirme ve geliştirme iddiasında olan eğitim süreçlerinin de sosyal psikolojinin, birey-toplum ilişki ve etkileşimini anlama ve anlamlandırma süreçlerinden yararlanması kaçınılmazdır. Dolayısıyla sosyal psikolojinin, hem yöneten hem de yönetilen olarak, eğitim süreci içerisinde yer alan insanı, anlama ve davranışlarını kontrol etmede yol gösterici olduğu görülmektedir.

Şişman ve Taşdemir'in (2008) eğitim sisteminin başarısını, onu işletecek insanların niteliğine bağlaması da eğitim yönetimde birey-grup faktörünün dolayısıyla yönetim psikolojisi boyutunun önemini göstermektedir. Çalışmacılar, hiçbir eğitim sisteminin, onun içinde görev alan insanların niteliklerinin üstünde bir hizmet ve ürün

üretmediğini, bu nedenle eğitim sistemi içinde görev alacak insan kaynaklarının niteliğinin, üretilecek hizmet, ürün ve sonuçların niteliği yönünden son derece önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Eğitim sistemi işleyişinde görev alan her bir bireyin aynı olması beklenmemekle birlikte belli rollerdeki bireylerin belirli bir takım yeterlilikleri taşımasının sistemin sağlıklı işleyişi için gerekli olduğu söylenebilir. Bu yeterliliklerin başında okulu yönetme yetkisi verilen müdürlerin güç kaynaklarını çok iyi ve verimli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bu güç, (Şişman , 2012) diğer insanları kontrol etme ve etkilemede içsel ve dışsal ödülleri kullanmaya dayalı olan “ödül gücü”, ödül gücünün karşıtı olan, diğer insanları kontrol etmede ve daha çok baskı ve cezalandırma gibi zorlayıcı yöntemler kullanmayı gerektiren “zorlayıcı güç”, kaynağını çalışanların sahip olduğu değer ve inançlardan alan “meşru güç”, yöneticinin sahip olduğu özel uzmanlık bilgi, beceri ve deneyimleriyle yargılama yeteneğinden kaynaklanan “uzmanlık gücü”, çalışan insanların, gücün kaynağıyla, yani yöneticiyle kendilerini özdeşleştirdiği, bir işin yapılma talebinin yönetici tarafından istenmesinin, izleyenler için önemli bir onur aracı olarak algılanmasını sağlayan “referans gücü”, ve kaynağını yasalardan, yazılı metinlerden alan “yasal güç” den oluşmaktadır.

Sergiovanni (1984) okul liderliğinde yöneticinin planlama, örgütleme, eşgüdüm, zaman yönetimi, teknoloji ve örgütsel yapı gibi süreçleri yerine getirebileceği “teknik güç” e, insanlar arası ilişkiler, güdüleme, teşvik, destek, insan gücünü geliştirme, katılmalı karar verme, insan kaynağının moralini yükseltme gibi konulara önem veren “insani güç” e, öğretimin etkililiği, eğitim programını geliştirme, denetim ve değerlendirme gibi eğitsel konulara ve mesleki bilgilere önem veren “eğitsel güç”e, ve okulla ilgili önemli görülen durum, sembol ve değerler üzerinde yoğunlaşmayı, sembolik ve kültürel yönden neyin amaçlar için model oluşturmaya yardımcı olabileceğini belirlemeyi, zamanın çoğunu okul içinde geçirerek, sınıfları ziyaret ederek etkili zaman harcamayı, insan bilincini, bilgilerin üretilmesini, paylaşılmasını, bütünleşme gibi konular üzerinde yoğunlaşmayı gerektiren “sembolik ve kültürel güçler okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken özellikler olarak sıralanmaktadır.

Okul yönetiminde insan gücü kaynakları yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir.

Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan ancak eğitim süreci içinde işlenen kaynaktır. Öğretmen insan kaynaklarını işleyen çok değerli bir kaynaktır. Okul yöneticisi ise işleyen ve işlenen insan kaynaklarını yöneten kaynaktır (Çelik, 2002:23).

Tekışık'a (2006) göre de bir eğitim sistemini çalıştıran ve başarıya ulaştıran üç temel öğeden birincisi kaliteli öğretmen, diğerleri de kaliteli eğitim yöneticisi ve kaliteli eğitim deneticisidir. Bu nedenle kaliteli öğretmenin olduğu gibi kaliteli eğitim yöneticisinin ve kaliteli eğitim denetmeninin de eğitimde çok önemli bir yeri ve rolü vardır. Türk'e (2002) göre eğitim sisteminin verimliliği, bu unsurların belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine dayanmaktadır. Bu unsurların herhangi birinde meydana gelebilecek bozukluk, zayıflık, verimsizlik veya yanlış işleyiş bütün bir sistemin verimliliğini düşürecektir.

Eğitim yönetiminin insan unsurlarından bir diğeri olan denetmen, eğitimin yasal belgelerle ve eğitim programlarına göre uygulanmasını izleyerek, sistemin denetim tarafını oluşturur. Denetim yönetimin en önemli fonksiyonlarından biridir (Bursalıoğlu, 2005). Denetim, denetlenecek durumun, her yönüyle olduğu gibi belirleme, bunu olması gereken ve olabilecek ölçütlerle karşılaştırarak değerlendirme, eksiklikleri tamamlama, geliştirme işidir (Başar, 2005:148).

Formal örgüt belli bir amacı ya da amaçlar bütününe gerçekleştirmek için kurulur; bu amacı gerçekleştirdiği sürece varlığını koruyabilir. Bu nedendir ki, örgüt varoluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da, örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak, sürekli bir biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Bu örgütsel olgu, sürekli bir izleme, inceleme ve değerlendirme ve geliştirme etkinliği kapsayan denetimin, önem ve zorunluluğunu göstermektedir (Aydın, 2000:11).

Eğitim sistemini denetleyen, eksikliklerini saptayıp gerekli düzeltmeleri yapan ve onların kendilerini geliştirip yenilemelerinde etkin rol oynayan denetmenlerinin bu rollerini yerine getirebilmesi ancak gerekli yeterliliklere sahip olabilmesiyle olanaklıdır.

Başar'a göre denetmenlerinin yeterlilikleri üç grupta toplanabilir. Denetmende, bir uzman olarak teknik, insan ögesi ağırlık taşıyan bir sitemde görevli

olarak insancıl, sorunlara çözüm yolu bulan ve değerlendiren birey olarak karar yeterlilikleri bulunmalıdır (Taymaz, 2005:49) Bunlar:

**Teknik Yeterlilikler:** Göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi, beceri ve tutumlara yöneliktir.

**İnsancıl Yeterlilikler:** Birey ve grupları anlama, moral yükseltme ve güdüleme becerileri olarak kabul edilebilir.

**Karar Yeterlilikleri:** Amaçları gerçekleştirmek üzere yapılacak çalışmalarını tasarlama, karşılaşılan sorunlara çözüm yollarını bulma, etkinliklerin sonunda amaçlara

1930-1940 kişisel katılmaya da yer verilen denetimde demokratik insan ilişkileri yaklaşımı önem kazanmıştır. Bugün ise denetim kurumunun birini seçmek zorunda olduğu iki yol görünmektedir: Birincisi, okulu toplum yararlarına göre çalıştıran bir araç, diğeri bireysel öğrenme ve gelişmeyi sağlayacak bir süreç olmak (Bursalıoğlu, 1982:172-173).

Taymaz (2005) eğitim yöneticiliğinin yeterlilik alanlarının okul yönetimininkinden farklı olması nedeniyle, eğitim yöneticiliği ile okul yöneticiliğini ayrı birer meslek alanı olarak ele almış ve bu ayrımı, “*okullar dışında kalan Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerini eğitim yönetimi, bu kurumlarda çalışan yöneticileri eğitim yöneticisi olarak tanımlamak olasıdır*” şeklinde örgütsel yapı içerisinde belirtmiştir. Alanyazında “eğitim yöneticisi” kavramının okul yöneticilerini de kapsayan genel bir kavram olarak kullanılabilir. Özdemir’e (2007) göre ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi gündeme geldiğinde, ilk akla gelen kesim okul müdürleri olmaktadır. Bunun nedeni de sistemin en etkili ve önemli parçasının okullar olmasıdır.

Okul yöneticisi bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, etkinlikleri yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişilere denir. Her okul yöneticisinin amacı, bakanlığın eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler halde tutmaktır. Bunun içinde, her okul yöneticisinin belli yeterliliklere sahip olması; görev yetki ve sorumluluklarının neler olduğunu bilmesi gerekir (Gürsel, 2008).

Özdemir’e (2007) göre toplumun okul yöneticilerinden beklentileri ve okulun

öğrencilere kazandırması gereken kazanımların geçmişe oranla faklılaşması günümüzde okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumluluklarını daha karmaşık ve zorlu hale getirmiştir. Yöneticiler artık her şeyi önceden bilen ve astlarını sadece kontrol eden kişiler değil, aksine öğrenim süreçlerini başlatan, astların yeteneklerini ve yaratıcılıklarını örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yönünde destekleyen kişilerdir(Can ve Çelikten, 2000).

Şişman'a (2002:136) göre okul yöneticisi, öncelikle okulun amaçlarının gerçekleşebilmesi için diğer insanların sahip oldukları bedensel ve zihinsel güçler yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmaktadır. Bir okulda okul yöneticisinin çeşitli rol ve işlevlerinden söz edilebilir. Bunlar arasında kaynak sağlayıcılık, planlayıcılık, koordinatörlük, rehberlik, liderlik, gibi roller sayılabilir. Bu rolleri gerçekleştirebilmek için de yöneticilerin, insani, teknik ve kavramsal yönlerden bazı beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. İnsana ilişkin yeterlilikler ise, bireyleri motive etme, çalışanların moralini yükseltme, çatışmaları yönetme, eşgüdüm sağlama gibi insanlar arası ilişkiler kapsamında yöneticilerin sahip olmaları gereken yeterliliklerdir. Beşeri konularda yeterliliklere sahip yöneticiler, örgütte insani bir ortam hazırlama, insanlar arası iletişim ve etkileşimi sağlama, örgütsel çatışmayı yönetme gibi konularda becerilidirler.

Teknik Yeterlilikler, yöneticinin, örgütte yapılacak işlerle ilgili kaynakları sağlama, yöntem ve süreçleri belirleme, teknolojiden yararlanma gibi konularda sahip olması öngörülen yeterlilikleri kapsar. Bunların bir kısmı, bu konularda yöneticilerin alacağı özel eğitimle kazanılabileceği gibi bir kısmı da işbaşında deneyim ve eğitimle kazanılabilir.

Kavramsal Yeterlilikler, örgüt ve yönetimle ilgili konular olarak yöneticinin örgütü çözümleme, örgütsel ve yönetsel sorunları belirleme, bunlara ilişkin veri toplama ve analiz etme, örgütsel sistemler arasındaki ilişkileri görebilme, sorunları çözmeye dönük kararlar verme gibi konularda sahip olması öngörülen yeterliliklerdir.

Kaya (1999:132), eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetsel eylemlerde bulunmak zorundadırlar. Başarılı yönetsel eylemlerde bulunabilmek,



örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Bu da, eğitim yöneticisinin her şeyden önce bazı yeteneklere, niteliklere ve yönetim kuram ve süreçleri konusunda, en azından, temel bilgilere yani, yöneticilik yeterliliklerine-sahip olmasına dayanır

Okul müdürlerinin yeterlilik kazanmaları gereken alanlar dünyada sürekli tartışılmakla birlikte, okul müdüründen beklenen temel işlevlerden biri, okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla (öğretmen, öğrenci, diğer çalışanlar); okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini uzlaştırmak, okulun amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktır (Şişman ve Turan, 2005).

Akçay'a (2003) göre günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak büyük toplumsal değişmelerin yaşandığı bilgi çağı, okulların da daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olması beklenmektedir. Bunun için okuldaki personelin, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, okula kendini adanmaları ve bağlılıkları sağlanmalıdır. Bu da okul müdürünün sorumluluğundadır.

Okulu, sadece bir takım girdileri kullanarak üretim gerçekleştiren bir örgüt veya işletme olarak görmek, eğitimin ve okulun doğasına pek uygun değildir. Okul her şeyden önce sosyal bir sistem, bir insan topluluğu ve bir yaşam alanıdır. Okulu ve okuldaki insan davranışını, sadece nesnel açıdan ele almak, okulun ve insanın özel yanlarını göz ardı etmek, okulu ve onun içinde olup bitenleri anlamak ve açıklamak için yeterli değildir (Şişman ve Taşdemir, 2008:184).

Eğitim örgütlerinin yöneticilerinin personel yöneticisi anlayışı yerine “insan kaynaklarının yöneticisi” konumuna gelmeleri beklenir. Her türlü işletmede, “insanlar örgütler içindir” sloganı, yerini “örgütler insanlar içindir” sloganına terk etmiştir. Özellikle amacı insan davranışını değiştirmek olan eğitim örgütlerin insan odaklı alınması, çalışanların ilgilerinin, beklentilerinin ve psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekir. Eğitim yöneticilerinin, okul yöneticilerinin insanı merkeze alan bu anlayışı geliştirmeleri gerekir. Çünkü eğitim kurumlarının, okulların, katı bürokratik ve hiyerarşik özellikler gösteren kurumlar olması, işleyiş süreçleriyle ve amaçlarıyla tutarlı olmamaktadır. Her birinin bireysel farklılıkları, ayrı değer ve dünyaları olan çocukları ve gençleri hayat içinde hayata hazırlamak, değişmez katı ilkeler ve programlarla olanaklı görülmemektir. Mal üreten

işletmelerde ve bürokratik örgütlerde bile, çalışanlarının ve müşterilerinin ihtiyaç ve beklentilerini merkeze alan bir anlayışla uygulamaya geçilirken, eğitim kurumlarında bu yaklaşımın daha da geliştirilerek uygulanması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin görevi, öğrencilerini tanıyan, öğretim ilke ve yöntemlerini bilen öğretmenlerle birlikte nesilleri onların yaşayacakları yakın geleceğe hazırlamaktır.

İnsanlar örgütlerin en değerli varlıklarıdır. Bu nedenle verimli bir örgüt ortamı oluşturmak, örgüt ortamında insan davranışını bilmeyi ve anlamayı gerektirir. Hammaddesi insan olan eğitim ve okulun temel işlevi de, gelişmeye açık olan insanı uygun bir örgütsel ortamda bütün yönleriyle geliştirmek ve yetiştirmek olmalıdır. Okulların kendilerine yüklenmiş olan ve kendilerinden beklenen bu görev ve sorumlulukları yerine getirmesi için okulda sağlıklı ve sürekli insan ilişkilerinin olması gerekmektedir. Okul yöneticisi, okuldaki grupların gelişimini kolaylaştırıcı, kişiler arası iletişime hâkim, takım ruhu oluşturabilen bireyler olmalıdır. Okul yöneticisinin okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimleri, sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda da bilgili ve becerili olması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır (Bursalıoğlu, 2005; Çelik, 2002; Özdemir, 2007; Şişman, 2002; Yiğit ve Bayraktar, 2006).

Taymaz'a (2003) göre eğitim sisteminin temel işlevi, bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşama hazırlamak olduğundan eğitim, toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ne de çok ileri olamaz. Bu yüzden teknik alanlardaki önemli değişme ve gelişmeler, özellikle eğitimci ve okul yöneticilerinin görüşleri de aynı derecede değişimleri zorunlu kılar.

Yönetimin sadece geçmişe ve deneyim sonuçlarına dayandığı devrin çok gerilerde kaldığı gerçeği kabul edilmelidir. Bu nedenle, yeni ve ortak sorunların bilimsel bir yaklaşımla ele alınması zorunludur. Kuşkusuz yönetimde deneyimin de yeri vardır, ancak bu deneyim sınama ve yanılma yoluyla değil, kuram uygulanması sonunda kazanılan deneyim olmalıdır. Sınama ve yanılma yoluyla kazanılan deneyim, iyi ama pahalı bir öğretmendir. Madde ve insan maliyeti yüksek olduğu gibi, yöneticiyi yıpratma derecesi de yüksektir (Bursalıoğlu, 2005:17).

Sistemleri yaratanlar ve etkili olarak yaşatacak olan insanlardır. Kuşkusuz; Türk eğitim sistemi de onu yönetenlerin özelliğini taşımaktadır. Başka bir anlatımla eğitim düzenimizin bireysel, toplumsal ve ekonomik açıdan başarılı olup olmamasından her düzeydeki eğitim ve okul yöneticilerinin katkısının olacağı söylenebilir. Milli eğitim politikalarının saptanmasında ve uygulanmasında eğitim yöneticilerinin, buldukları düzeye göre, belirli ölçüde payları olmaktadır (Kaya, 1999:187).

Erginer'e (2003:201) göre "bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmayı gerektirmiş, yaşam kalitesinin artırılmasında ise ekonomik ve teknolojik iyileştirmelerin yeterli olmadığı düşüncesiyle örgüt düzeyinde, o örgüt içerisinde çalışan insanların niteliğine yönelinmiştir. Önümüzdeki yıllarda, dikkatlerin insan boyutu üzerinde yoğunlaştırılması zorunlu hale gelecek, iş adamları ve yöneticiler daha çok çevresindeki insanlarla özellikle emirleri altındaki personelle ilişkilerini düzenleme ve onların verimli bir şekilde çalışmalarını sağlayabilme konularıyla ilgileneceklerdir."

Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için elde var olan insani ve maddî kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması gibi bir görevi olması nedeniyle eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine, yetişmiş insan gücü ve maddî kaynaklarının kıt olduğu kabul edilen ülkemizde önem verilmelidir. Bu durum, eğitim yöneticiliğın profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesine bağlıdır (Kayıkçı, 2001).

Çelik'e (1990:9-10) göre dünyadaki bütün ülkeler okul yöneticisi yetiştirme sorununu, farklı önem derecelerinde ele almaktadırlar. Birçok üçüncü dünya ülkesinde ulusal eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme enstitülerinin kurulması, okul yöneticisi yetiştirme sorununa geri kalmış olan üçüncü dünya ülkelerinde de bile duyarsız kalınmadığını göstermektedir.

Okul yönetimindeki insan unsurlarının yeterlilikleri ile ilgili değerlendirmeler birlikte ele alındığında, teknik, insancıl, karar yeterlilikleri olmak üzere hangi bağlamda olursa olsun hemen tümünün temelinde bir biçimde insan ilişkisinin yer aldığı ve bu ilişkinin nitelik ve nicelik olarak eğitim örgütünün işleyişini etkileyebileceği görülmüştür.

Okul yöneticileri; yönetimin bir ekip çalışması olduğuna inanan, takım

çalışmasının örneklerini okulunda gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Çalışanların her fırsatta kendilerini ifade edebilmeleri için örgütlenmelerine inanarak bunun zeminini hazırlamaya çalışan, karara katılmanın önemine ve gereğine inanarak karardan etkileneceklere karar sürecinin aşamalarında görüşlerini ortaya koymalarına fırsatlar vermelidir.

Çalışmamızın ana konusunu oluşturan okul yöneticilerinin sosyotropi-otonomi kişilik özelliğinin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, bireylerin yaşadıkları yer ve ekonomik durum, meslekleri ile ilgili düşünceler, aile özellikleri, sorun çözme durumları gibi etmenler ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Gorski ve Young 2002, Kabakçı 2001, Kelleci ve Gölbaşı 2004, McBride ve ark. 2005, Oates-Johnson ve DeCourville 1999). Eğitim yöneticilerinin, eğitim sisteminde meslek özelliklerini taşıyan bir eğitim disiplini üyesi olarak rol alabilmeleri ve hizmet verdikleri bireylere kapsamlı ve etkin bakım sunabilmeleri için, otonomi özelliklerinin yanı sıra mesleki aidiyet duygularının olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, meslekleşme adına okul yöneticilerinin otonom olması ve otonomiye değerlendirecek şekilde mesleki boyutta sosyalleşmeye yöneltilmeleri gerekmektedir. Sosyalleşme, otonomi için gerekli koşullardan biridir ve sosyalleşme için de bireysel, bilişsel ve davranışsal süreçleri değiştirmek gerekmektedir (Mrayyan 2005, Seren 1998). Bu nedenlerle Milli Eğitim Bakanlığının yönetici belirleme ve içerik çalışmalarında, potansiyel yönetici adayların sosyotropi ve otonomi kişilik özelliklerini geliştirmelerine ve olumlu yönde kullanmalarına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Tüm bu hedeflere ulaşmada, öncelikle potansiyel yönetici adayların sosyotropi-otonomi düzeylerinin saptanması yerinde olacaktır.

Sosyotropik ve otonomik kişilik kavramının teorisyenlerinden olan Beck' e göre sosyotropik özelliklere sahip olan bireylerin yaşam tatmini daha çok başka insanlarla olan ilişkilere bağlıdır. Otonomik kişilik özelliğine sahip olan bireyler ise, diğerinin aksine kişisel başarıya, bireysel üstünlüğe ve çevre üzerindeki etkinliğine bağlıdır. (Russell L. Kolts, v.d, 2004). İş-işgören uyumu açısından kişilik özelliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yapılan bir araştırma sonucunda da, sosyotropik kişilik özelliğini ifade eden işgörenlerin grup çalışmalarına daha yatkın olduğu, buna karşılık otonomik kişilik özelliğine sahip işgörenlerin ise bireysel ve bağımsız işlerde çalışmaya daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır (Barutçu E, Öktem Ş, 2003). Bu anlamda girişimcilik özelliğini taşıyan kişilerin otonomik kişilik

özelliklerinin üstün olması beklenebilir. Beck, olumsuz yaşam olaylarında depresyon faktörünün otonomi kişilik için risk taşıdığını ve özellikle sosyotropik kişiliğin buna daha yatkın olduğunu belirtmektedir. Diğer bir anlatımla, sosyotropik davranış sergileyen kişiler daha çok stres ve depresyon yaşarlar. Sosyotropi ve otonomi konusundaki çalışmalar bu durumu desteklemektedir (Clark, D.A, ve arkadaşları 1992)

Sosyotropik özelliği yüksek olan kişiler sevmeyi ve sevilmeyi isterler. Başkaları tarafından kullanılmaya yatkındırlar ve fazla inatçı değildirlar. Ortak faaliyetlere girişmeyi ve başkalarına yardım etmeyi severler. Ayrıca insanlarla olan ilişkilerinin düzgün işlemesine önem verirler ve onlar tarafından kabul görmek isterler. Otonomik kişiliği ağır basan kişiler ise nispeten soğuk ve çekingen tavırlıdırlar. Başkalarına karşı daha az sevecen ve samimidirlar. Çatışmalara daha fazla eğilimlidirlar. Bu tür kişiler, başarıya odaklanmış ve kendi kontrollerine sahip kişiler olarak başkalarına karşı savunmacı bir davranış sergilerler. (Thomas R. Lynch, Clive J. Robins, Jennifer Q. Morse, 2003) Bireyler arasında sosyal ilişki odaklı ve başarıya odaklı şeklinde bir ayrıma tabi tutan Beck, sosyal odaklı kişileri sosyotropik kişilik, başarı odaklı kişileri de otonomik kişilik olarak tanımlamaktadır. (J.Gorski, M.A. Young, 2002) Sosyotropik kişilerin başkalarıyla olan ilişkilerinde bir kopma olduğunda veya insanlar tarafından reddedildiğinde depresyona girdikleri görülmüştür. Otonomik kişiler ise başkalarına daha az bağımlı oldukları için depresyona girme eğilimleri daha düşüktür. (A. T. Beck, 2003)

Etkili okullara etkili sınıflarla ulaşılabilceğinin bilinciyle yöneticiler, öğretmenlere etkili sınıfları oluşturmanın yöntem ve tekniklerinde rehberlik yapmalıdırlar. Araştırma, geliştirme ve yenileştirmenin sürekliliğine inanarak, kendini yeterli görmeden devamlı yeniyi aramanın çabasını gösterebilmelidirlar. Zaman yönetimi bilincine sahip olarak, zaman yönetiminin gereklerini işlemlere ve davranışlara dönüştürebilmelidirlar. İşini seven, çalışanlarına işini ve kurumunu sevdiren, içten ve istekli kurumsal bağlılığı, bütünleşmeyi ve “biz” duygusunu sağlayabilmelidirlar. Her biri ayrı bir değer olarak personeline insan kaynakları anlayışı ile yaklaşabilmelidirlar. Kurum amaçları ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve tüm eğitim çalışanlarının, amaç, beklenti ve ihtiyaçlarını birlikte düşünerek bunu dengeleyebilen, bir öğretim lideri olarak, nitelikli öğretmenlerle nitelikli öğrencileri hazırlama sürecinde kendini sorumlu tutmalıdırlar. Eğitim kurumunda

gerçekleştirilebilecek hedefleri tüm kurum çalışanlarıyla oluşturarak okul vizyonunun paylaşılmasını ve benimsenmesini sağlayan, okulda ortak değerler geliştirerek, güçlü örgütsel kültür oluşturarak ve bunları sürekli geliştirerek öğrenci, öğretmen ve okul başarısının ve etkililiğinin sağlanmasında doğrudan ve dolaylı katkılarını ortaya koyan, herkesi okulda bulunmaktan mutlu olan bireyler hâline getirmeye çalışan, sonuçta, sevgiye ve güvene dayalı insan ilişkilerinin, etkili yönetimin, kaliteli eğitim ve öğretimin örneklerini oluşturabilen eğitim yöneticilerine ve okul yöneticilerine her zaman ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda, eğitimin asli unsuru olan öğretmenlerin, okul yönetici olarak görev değişikliğine uğradıklarında yönetim ilke teknik ve uygulamaların kişilik tipolojisinde nasıl yoğunlaşarak yansıttıklarının bir betimlemesini ortaya koyabilme adına eğitim yöneticilerin eri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma okul müdür, okul müdür yardımcıları ve eğitim denetmenlerinin bazı değişkenlere göre sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

## **1.1. PROBLEM DURUMU**

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Eğitim yöneticilerinin bazı değişkenlere göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

#### **1.1.1.1. Alt problemler**

**1-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin görev türlerine göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**2-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin cinsiyetlerine göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**3-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin medeni durumlarına göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**4-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin

mezuniyet alanlarına göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**5-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin hizmet sürelerine göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**6-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin yönetici olarak çalışılan okul sayılarına göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**7-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin aldıkları ödül sayılarına göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**8-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri nasıldır?

**9-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin görevlerinin kendi kişiliklerine uyuşma durumlarına göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**10-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**11-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin herhangi bir spor branşıyla ilgilenme durumlarına göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**12-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin herhangi bir sanat dalıyla ilgilenme durumlarına göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

**13-** Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine göre sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

### 1.3. Sınırlılıklar

1. Araştırmada belirlenen Sosyotropik ve Otonomik kişilik özelliği ilgili ölçekliğinin ölçtüğü nitelikle sınırlıdır.

2. Araştırmanın örnekleme Eğitim Eğitim Denetmenleri, Okul Müdürleri ve Okul Müdür Yardımcıları oluşturduğundan elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.

### 1.4. Tanımlar

**Eğitim:** Bireyin kendi yaşantısı yolu ile kalıcı izli, istendik ve kasıtlı davranış değiştirme sürecine denir (Ertürk, 1988),

**Eğitim Yöneticisi:** okullar dışında kalan Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerini eğitim yönetimi, bu kurumlarda çalışan yöneticileri eğitim yöneticisi olarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 2003).

**Okul Müdürü:** Bir okulda, amaçların yerine getirilmesi için çalışanları örgütleyen, anlara görevler veren çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir.

**Okul Müdür Yardımcısı:** Müdür yardımcısı, yönetim, eğitim ve öğretim işlerinin amaçlarına uygun olarak yürütülmesinden müdür ve müdür başyardımcısına karşı sorumludur. Çalışmalarını, görev yaptığı ilin valiliğince belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar ve görevin gerektirdiği durumlarda, mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür.

**Eğitim Denetmeni:** Bir sistemin amaçlarına yönelik olarak çalışma durumunun değerlendirilmesi, sistemin bütünlüğü ve sistemden çıkan ürün için önem taşır. Sistemlerin alt sistemleri arasında bütünleşmenin sağlanması ve her birine amaçlar doğrultusunda, bütünlüğü bozmadan rehberlik ve denetimin yapılması zorunludur(Taymaz, A.H., 2005). Eğitim sistemlerde bu hizmetin tümünü kapsayan sürece eğitim denetimi ve hizmeti gören elemana ise eğitim denetmeni adı verilir.

**Sosyotropik Kişilik:** Bireyin diğer bireyler ile pozitif etkileşim gösterebilme özelliği olarak tanımlanmaktadır. Bu bireylerin olumlu kendilik imgelerini sürdürebilmeleri, kendileri için önemli olan kişiler tarafından onaylanmalarına,



sevilmelerine, sayılmalarına, önemsenmelerine bağlıdır. Kişinin diğer insanlarla olumlu ilişkilerde olma ihtiyacını belirtmektedir (Tegin, 1999).

**Otonomik kişilik:** Bireyin bağımsızlığını, kişisel haklarını koruyabilme ve artırabilme özelliği olarak tanımlanmaktadır. Bu kişilik özelliği yüksek olan bireyler, kendi aktivitelerini yönlendirmekten, hedeflerine ulaşmaktan, çevrelerinde olup bitenleri kontrol etmekten ve başarılı olmaktan mutluluk duyarlar (Kabakçı, 2001). Otonomi, kendi kendini idare etme, hayatı hakkında rasyonel ve sorumlu kararlar alma ve uygulama yeteneklerini ifade etmektedir. Şahin ve arkadaşları (1993) da otonominin üç formundan söz etmişlerdir: 1) Subjektif özgüven, fonksiyonel otonomi (problemlerle basa çıkma, çözme becerisi gösterme, 2) yaşam üzerinde kontrol sağlama, ihtiyaçların kişinin kendisi tarafından karşılanması için harekete geçme ve 3) Duygusal otonomi (güvence ve onay ihtiyacının oluşturduğu baskıdan bağımsız olma). Yüksek otonomiye sahip bireylerin problem çözme becerilerinin geliştiği saptanmıştır

# İKİNCİ BÖLÜM

## 2. KURU MSAL YAPI

### 2.1. Eğitimin Amacı ve Eğitim Yönetimi

Eğitim amacı bir veya bir dizi hedefe ulaşmak olabilir. Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik yönlerden hızla değişen toplumlarda, değerlerin uyumu da hızlanmaktadır. Özellikle milli eğitimin amaçları her eğitim kademesinde bireylerin davranış standartlarını belirlemeyi hedeflemektedir. Eğitimden beklenen amaçlar; her ülkenin eğitim yoluyla insanda, hangi davranış değişiklikleri kazandırabileceğini gösteren belirli ilkeler, özelliklerdir. Bu özellikler ise bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgi ve alışkanlıkları içermektedir (Tezcan, 1981, s.56).

Amaçların saptanmasında toplumun ve bireylerin ihtiyaçları göz önünde tutulmalıdır. Amaçlar her ülkenin vatandaşlarından hangi durum karşısında nasıl davranacağını daha önceden saptandığı ilkeler olduğundan toplumun bireyden beklediği tüm önemli davranışları kapsaması gerektiği düşünülebilir. Dünyadaki eğitim sistemlerinin temel amacı insanı daha mutlu kılmak olmalıdır. Yinede her sistem, insanı mutluluğa değişik yollardan erdirtireceğini savunabilir. Her toplumun değer ve ideallerinin farklılığına karşın, her toplum için geçerli ortak genel amaçlar; kişinin içinde yaşadığı topluma uyulanması, bireyin varolan yeteneklerinin en son aşamasına kadar geliştirilmesi ve eğitim yoluyla bireyde istenilen davranış değişikliğinin yaratılması olarak değerlendirilebilir (Kesici, 2009, s.6).

Eğitim yönetiminin varlık nedeni, hem eğitimin etkili yönetilebilmesi gereken bir kamu hizmeti olmasından, hem de sorunlarının zamanında etkili olarak çözülmesinin kendine özgü bilgi, beceri ve tutum istemesindedir. Eğitim yönetimi, yüklendiği bu görevi yerine getirebilmesi için yönettiği eğitim örgütünde yönetsel erkle donanmak zorundadır. Bu erk, eğitim örgütünde ortak amaçlar için bir araya gelen iş görenleri yönetmek için gereklidir. (Küçükali, 2011, s 163)

Bireyin toplumsal yaşama uyum sağlanması için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar olarak da ifade edilebilecek eğitimin amaçlarında ölçütler;

1. Amaçlar toplumun koşullarına ve gereksinmelerine cevap vermesi,
  2. İnsanların temel gereksinmelerini karşılayacak yönde olması,
  3. Demokratik ideallere uyması,
  4. Kendi içinde Çelişki halinde bulunmaması,
  5. İstenilen davranış değişikliğini açıklayan bir yönde dile getirilmesi,
  6. Amaçların gerçekleştirilebilir nitelikte olması olarak değerlendirilmektedir
- (Varış, 1991, s.162).

Bu ve benzeri amaçların yerine getirilmesine bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesine ve değerlendirilmesine eğitim denilmektedir. Bu sürecin planlı ve programlı hale getirilmesine ve değerlendirilmesine de eğitimin yönetimi ve denetimi denir. Eğitim yönetimi alanındaki ilk çalışmaların bilim adamlarının araştırmalarına göre Roma kaynaklı olduğu düşünülmektedir, bizim eğitim tarihimizde ise eğitim yönetimi çok yeni bir kavramdır (Bursalıoğlu, 2003, s.13; Balcı, 2002).

Bir eğitim kurumuna ilişkin bütün işlerin denetimi ve yürütülmesi ve okulun, malî ve işletmeyle ilgili konular dışında, öğretmen ve öğrenciler, öğretim programı ve yöntemleri, ders araç ve gereçleri, kılavuzluk, kol etkinlikleri gibi doğrudan doğruya öğretimle ilgili çalışmalarının denetimi ve yürütülmesine eğitim yönetimi denilmektedir (Özen, 2010,s.9).

### **2.1.1.Eğitim Yönetimi**

Yönetimin özünde temel unsur insandır. Bir yerde bulunan kişileri etkilemek için başvurulan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur. Yönetim; belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı araçları ve zamanı birbirine uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamı olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi de büyük ölçüde sınıfta bulunan bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak görülebilir (Reisberg, 1991, s.31).

Bireyi etkilemek için izlenen yaklaşımlar insan doğasına ilişkin varsayımlara dayanmaktadır. Dolayısıyla yönetsel davranışların da önemli ölçüde bireye yönelik olarak dile getirilen bakış açıları tarafından belirlendiğini söyleyebiliriz.

Birey, bazı düşünürler tarafından kötü, yırtıcı, bencil, yarışmacı, saldırgan, yıkıcı olarak nitelenmektedir. Bireyi kötümser açıdan ele alan düşünürlerden Machiavelli'ye göre insan isyankâr, nankör, ikiyüzlü, açgözlü, risk almayan ve işbirliğine yatkın olmayan bir kişiliğe sahiptir. Hobbes da insanı üne, maddiyata ve güce dilediği gibi sahip olmak isteyen, etrafındakilerden sürekli çekinen ve korkan bir varlık olarak görmektedir. Freud'a göre de birey, ilkel, vahşi, kötü ve hayvansal içgüdüler tarafından yönlendirilmektedir. Yönetim biliminin öncülerinden olan Taylor da bireyi tembel, bencil, savurgan olarak nitelemektedir.

Diğer taraftan birey, bazı düşünürler tarafından özde iyi, işbirliğine yatkın, dayanışmacı, yardımsever, fedakâr olarak nitelenmektedir. Bu düşünürler, bireyin en azından doğuştan kötü olmadığını, sonradan karşı karşıya kalacağı etkileşim ortamı ile iyi nitelikleri kazanabileceğini ileri sürmektedirler. Antik Romalı düşünür Cicero, insan doğasının iyiliğe yatkın, vahşeti sevmeyen, bir araya gelmeye ve demokratik bir toplum oluşturmaya meyilli olduğunu ileri sürmüştür. Aydınlanma düşünürlerinden J. Lock'e göre ise insan zihinsel olarak ve kişilik açısından doğuştan boş bir levha gibidir; akıl ve kişilik daha sonra kurulan etkileşim ile biçimlenmektedir.

Harry Sullivan, Erich Fromm ve Karen Horney gibi psikologlar da bireyin davranışları hakkında geliştirdikleri kuramlarını kişiliğin gelişmesi birincil olarak dış toplumsal etkenler tarafından etkilenir varsayımı üzerine kurmuşlardır. Fromm'a göre insanın iyi veya kötü eğilimleri sabit insan doğasının değil, toplumsal sürecin bir sonucudur. Sullivan'a göre bireyin güçlerini ve amacını gerçekleştirme derecesi, diğer insanlarla olan deneyimlerine bağlıdır. Horney'e göre de insan ne aziz ne de şeytan olarak doğar. İnsan, davranışında, doğumundan itibaren kendisi için önemli olan insanlarla geliştirdiği ilişkilerin doğmasını yansıtır. Maslow'un geliştirdiği İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı insanın ihtiyaçları doyurulduğu zaman üretken ve dengeli olabileceğini ileri sürerken, bağlı kalınan temel kabul insanın olumlu bir varlık olduğudur (Solomon, 1988, s.527-528).

Bireysel tutumlar, geçmiş yaşantı deneyim ve inançların bir sonucudur. Tutumlara, yaşanan çevre, cinsiyet, yaş, eğitim, kişinin inançları ve kişisel özellikleri etki eder. Tutumları şekillendiren inançlardır. Tutumların değiştirilmesi inançların değiştirilmesine bağlıdır. İnsan davranışlarını özellikle çalışma ortamındaki

davranışları, ihtiyaçları ve işle ilgili beklentileri etkilemektedir. (Ada, Küçükali, 2011, s.197 )

İnsan davranışı hakkında yukarıda sunulan iki görüş de yönetim teorileri ve uygulamaların oluşmasında etkili olmuştur. Örneğin insanı özde olumsuz özelliklerle niteleyen görüşler, insanların olumsuz özelliklerini sergilemelerini önlemek ve üretken olmalarını sağlamak için sıkı ve katı kurallarla ve prosedürlerle yönetilmesi gerektiğini ileri süren teori ve yaklaşımların oluşmasında etkili olmuştur. Diğer taraftan, insan davranışını iyimser açıdan ele alan görüşler ise, insanların ortam sağlanması durumunda iyi, etkili ve üretken olabileceğini ileri süren teori ve yaklaşımların doğmasında etkili olmuştur.

## **2.1.2. Eğitim Yönetimi Yaklaşımları**

### **2.1.2.1. Sonuç odaklı yaklaşım**

Ortaya çıkan sorunları çözmeye odaklanmış yönetim anlayışıdır. Bu yönetim anlayışında sorunun çözülmesi kendi başına bir amaçtır. Yönetim etkinliklerinin çoğunluğunu bürokratik işlemler ve mevzuata uymak için yapılan çalışmalar oluşturur. Zamanın çoğu bir sorundan diğerine geçerek harcanır ve belki de sorunların çoğu tam olarak çözülemez. Yapılan iş üzerinde gerekli sürenin harcanıp harcanmadığı ve sonucun elde edilip edilmediğine bakılır.

### **2.1.2.2. Süreç odaklı yaklaşım**

Bu yönetim anlayışına göre; odak nokta sonuçları kontrol etmek değil, üretim esnasında etkide bulunarak süreci amaca uygun hale getirmektir. Süreç odaklı yönetim anlayışında performansın yükseltilmesi için çalışmalar yapılır. Sadece sonuca ulaşıp ulaşılmadığına değil; sonuca ulaşırken verilen uğraşlara, yani sürece önem verilir. Sorunun kaynağı olarak kişi değil süreç görülür. Yanlışı kimin yaptığı değil, yanlışın neden ortaya çıktığı üzerinde durulur.

### **2.1.2.3. Otokratik yaklaşım**

Otokratik yönetim, baskıcı bir yönetimdir. Bu yaklaşımda bütün güç yöneticinin elinde toplanır. Yöneticinin emirleri astlar tarafından koşulsuz olarak yerine getirilir. Aksi durumda ceza verilir. Otokratik yönetimin dayanağı, yasalar ve

makamdır. Yönetici en iyi bilen, astlarınca izlenmesi gereken bir otorite olarak; astlar ise pasif, zorlamayınca çalışmayan, sıkı bir şekilde denetlenmesi gereken kişiler olarak görülür .

#### **2.1.2.4. Koruyucu yaklaşım**

Bireylerin kendilerini güvenli hissetmelerini, yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlamayı hedefleyen yönetim biçimidir. Kurumun amaçlarının gerçekleşmesinden çok, çalışanların gereksinimlerini karşılama ön planda tutulur. Çünkü bireylerin kendilerine sağlanan yararlarla kuruma bağlanacakları ve böylece güçlerini kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için harcayacakları varsayılmaktadır .

#### **2.1.2.5. Destekçi yaklaşım**

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan bu yönetim anlayışına göre, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için bireyler desteklenir. Bu anlayışa göre birey özgeçmiş, değerleri, kurumdan beklentileri, deneyimleri itibarıyla tanınır ve yönetici; kendini geliştirmesi için ona önderlik eder. Bu yönetim anlayışı, bireylerin işlerinde etkin olmayı, sorumluluk almayı, yönetime katılmayı istedikleri ve işbirliğine yatkın oldukları varsayımına dayanır .

#### **2.1.2.6. Birlikçi yaklaşım**

Kendi kendini yönetmede ve denetlemede yeterli olan uzman kişilerin çalıştığı kurumlarda uygulanan bir yönetim biçimidir. Genel olarak birlikte çalışmaya (takım çalışması) dayalıdır. Çalışmaların üretken bir biçimde yürütülmesi için bürokratik engellerin kaldırılmasına, bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasına, onların iş dışında uğraşmalarını gerektirecek sorunların çözülmesine çalışır. Bu yönetim biçiminde, bireyin mesleki coşkuya ulaşacağı, yaratıcılığının artacağı ve kurumuna yüksek düzeyde katkıda bulunacağı düşünülür (Mc. Ginnis, ve diğ.,1995, s.221-222).

## 2.2. EĞİTİM YÖNETİMİ MODÜLLERİ

### 2.2.1. Yapısal Modüller

Genel olarak amaç merkezli, rasyonel karar mekanizmalarına dayalı süreçlerin olduğu, Taylor ve Weber'in düşünceleri ile özdeşleşmiş olan modellerdir. Bu modellerde örgütün yapısının oluşturulmasına öncelik verilmektedir. Gerçekten de Taylor ve Weber, örgütün verimliliğini artırmak için yapısının (işe uygunluk, görev tanımı, hiyerarşi, denetim) verimliliğe yönelik olarak düzenlenmesine önem verilmektedirler. Bireyselliğin göz ardı edilmesi, yukarıdan aşağıya işleyiş, duruma göre değişmeme, bu modelin temel eksiklikleridir.

### 2.2.2. Yönetimsel Modüller

Fayol, Follet (dinamik yönetim) gibi teorisyenlerin düşüncelerinden esinlenerek geliştirilen modellerdir. Bu modellerde örgütü verimli kılmak için yapıdan daha çok, etkin bir yönetimin gerekliliği tercih edilir. Yönetim, bir süreçler bütünü olarak görülür. Bu bütünlüğü oluşturan süreçler planlama, örgütlenme, işe alma, yönetme, koordinasyon, rapor etme, bütçeleme, denetleme gibi süreçlerdir.

### 2.2.3. Nicel Modüller

Bu modellerde örgüt ve işleyiş matematiksel modellerle açıklanmaya ve tanınmaya çalışılır. Nicel modeller, örgüte ve yönetime yeni bir görüş getirmekten çok yapısal ve yönetimsel kuramların getirdiği örgüt yapısını ve yönetim süreçlerini temel alır ve bunları nicel bir yaklaşımla matematiksel modellere bağlamaya çalışır.

### 2.2.4. Davranışsal Modüller

Bir örgütün var olması için bireylerin davranışlarını önemli gören modellerdir. Bu modelde birey örgütün en değerli varlığı olarak görülür. Birey sadece parasal özendiricilerle değil, psikolojik ve toplumsal güdüleyiciler yoluyla da verimli olur.

### 2.2.5. Durumsal Modüller

1950'li yıllarda doğan, 1970'li yıllarda benimsenip yaygınlaşan Contingency (Değişebilirlik) kuramına dayanan modellerdir.

Bu kurama göre en iyi örgüt modeli ya da en iyi yönetim biçimi yoktur. En iyi

örgüt modeli örgüte uygun olan, en iyi yönetim biçimi ise yönetilenlerin niteliğine uyandır. Dolayısıyla, her örgütün kendi doğasına bir uygun yapısı ve yönetim biçimi olmalıdır. En iyi olarak bir örgüt modeli ve yönetim biçimi, uygulanan örgüte uymadığında en kötüye dönüşebilir. Durumsal modellerde üyelerin inanç ve algılamaları üzerinde durulur. Bireylerin olaylara yükledikleri anlamlarla ilgilenilir. Yapı daha önceden kesin olarak belirlenmez, insan ilişkilerinin bir ürünü olarak ortaya çıkar .

### **2.2.6. Esnek Modüller**

Örgütlerin karmaşıklığını ve belirsizliğini vurgulayan modellerdir. Örgütler belirgin bir yapıdan çok, gevşek ve değişen bir yapıdadır. Bireyler genellikle açık ve net bir amaç yerine genel amaçları kabul eder .

### **2.2.7. Demokratik Modüller**

Formal modellere karşı geliştirilmiş olup daha çok katılıma dayalı olan modellerdir. Bu modelde kurumun değerinin üyeler tarafından paylaşılmasına önem verilir. Çok çeşitliliğin, grup etkinliklerinin, ihtilafların olduğu bir yapıya dayalıdır. Bu tür modellerde amaçlar net olmamakla birlikte karar alma süreci de oldukça karmaşıktır ve pazarlığa ve görüşmeye dayalıdır. Bu tür modeller bireylerin katılımını özendirilmesine rağmen örgütsel standartların ihmal edilmesine açıktır (Dorr-Bremme, 1990, s.385-387).

## **2.3. EĞİTİM YÖNETİMİ**

Eğitim yönetimini öteki yönetimlerden ayıran özellikler eğitimin özelliğinden doğmaktadır. Eğitim olduğu gibi, eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip, zenginleştirmeyi amaçlar.

Eğitim yönetiminin özellikleri, eğitimin amaç ve işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Buna göre, eğitim yönetimini diğer sistemlerden ayıran özellikler kısaca şöyle belirtilebilir:

a) Eğitim sistemi amaçlarına uygun olarak insan davranışlarını değiştirmek ister.



b) Yönetim, düşünen insanın düşündüklerini ortaya koymasını sağlar.

c) Eğitim sistemi ve okullar toplumda bir çok kişi tarafından formal veya informal olarak denetlenir.

d) Eğitim sistemindeki yöneticilerin büyük bir kısmının asıl mesleği öğretmenliktir. Bu durum teknik yetkiyi kullanmayı zorlaştırır.

e) Eğitim yönetimi okul öncesi kurumlardan yüksek öğretime kadar çeşitli kademe ve alanlarda şehirlerden en küçük yerleşim birimlerine kadar her yerde bulunur.

f) Eğitim sisteminin ve yetiştirdiği insanların başarılarını objektif olarak değerlendirmek güçtür.

Her sistemdeki yöneticiler gibi, eğitim yöneticisi de kurumunu amaçlarına uygun olarak yaşatmak zorundadır. Kurumun başarısı ve sürekliliği, saptanan amaçlara ulaşma derecesine bağlıdır. Bu başarıyı sağlayabilmek için bazı temel yönetim kaidelerini dikkate almak gerekir.

1. Her yöneticinin sorumluluğu açık ve kesin olarak belirlenmelidir.
2. Sorumlulukla beraber yetkide verilmelidir.
3. Görev ve sorumluluklarda değişiklik yapıldığında bütün birimlerin bunu bilmeleri sağlanmalıdır.
4. Yönetici ve memurlar arasında sorumluluk yetki bakımından çıkan anlaşmazlıklar ele alınıp, karara bağlanmalıdır.
5. Kurum içinde koordinasyon sağlanmalıdır.
6. Sürekli denetim yapacak yönetici ve personel, denetleyecek ve gözleyecek faktörleri ve yönetimi bilmelidir.
7. Hiçbir personelden, bir diğerine hem yardımda hem de eleştiride bulunması istenmemeli ve beklenmemelidir.
8. Personelin özlük işleriyle ilgili kararlar, doğrudan sorumlu bulunan yöneticinin bir üstü tarafından onaylanmalıdır.

Eğitim yönetiminde yukarıda belirtilen kaidelerin sınırlı bir alana uygulanması okul yönetiminde de görülebilir. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve

yapısı belirler. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir.

## 2.4. OKUL YÖNETİMİ

Bir okulda, amaçların yerine getirilmesi için çalışanları örgütleyen, onlara görevler veren çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir.

Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Bir okulda yönetim, amaçlarına uygun olarak yapıldığına göre, değerlendirmede de yine amaçlar esas alınır. Böylece amaçlara göre yönetim ve yine amaçlara göre değerlendirme yönetimi uygulanır

Okulun toplumsal açık bir sistem olarak özellikleri şunlardır

a) Okulun bağımlı olduğu bir çevresi vardır. Bu çevre okula girdi veren ve onun çıktılarını alan diğer sistemlerdir.

b) Okul girdiler alarak hayatını sürdürür. Bu girdiler, işlediği hammadde olan öğrenci, eğitim hizmetini verecek öğretmen, uzman ve işgörenler, eğitim hizmetini üretmek için gerekli araç-gereç, fiziksel ortam için aydınlatma, ısınma, temizlik, işletme ve eğitim teknolojisidir.

c) Okul, milli eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencileri eğitim sürecinden geçirir olur.

d) Okulun çıktısı, yetiştirdiği öğrencilerde oluşturduğu davranışlardır.

e) Çıktılar toplumca beğenildiğinde, elde edilen değer yeniden okulun girdisi

f) Zamanla okul daha çok girdi almak zorundadır. Çünkü okulun gelişip yenileşmesi için girdilerin yeterli düzeye çıkarılması gereklidir.

g) Okul kusurlarını tanıyıp, yetiştirdiği öğrencilerin yeterli düzeyde olduğunu anlamak için bilgi toplamalıdır.

h) Okul, çevresi ile sürekli etkileşim içindedir. Bundan dolayı okulun yönetimi, sürekli bir sorun çözme sürecidir.

I) Her sistemde olduğu gibi okulunda alt sistemleri vardır. Alt sistemlerde sistem özelliği gösterirler. Bunlar, üretim, alışveriş, uyarılma, yaşatma ve yönetim alt sistemleridir (Cangelosi, 1988).

## 2.5. EĞİTİM YÖNETİCİSİ

### 2.5.1. Eğitim Yöneticisi Olarak Denetçiler (Eğitim Denetmeni)

Eğitim kurumlarının örgütsel bir nitelik kazanması sonucu, bu kurumlarda çeşitli nitelik ve nicelik de personelin istihdamı, araç-gereç ve binaların sağlanması ve inşası gerekmeğe başlamıştır. Bunun sonucu eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi ortaya çıkarak, teftiş ve denetim konusu önemli bir süreç haline gelmeye başlamıştır.

Teftiş: Kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi olarak tanımlanabilir. Çünkü önleyici ve düzeltici eylemler, uyumu sağlamanın ilk koşuludur. Bu nedenle yönetimin ve böylece okul yönetiminin bir ögesidir (Bursalıoğlu, 1994:129).

Teftişin temel amacı, örgüt amaçlarının gerçekleştirilme derecesini izlemek ve sonuca ulaşabilmek için gerekli tedbirleri almaktır. “Eğitimde teftiş, eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun yöntemleri bulmak ve ürünün nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmesini sağlama amacını güder” (Altıntaş, 1980, s.14).

Cumhuriyet döneminde teftiş ve denetimle ilgili olarak yapılan ilk çalışma, 1923 yılında yürürlüğe konulan İlköğretim Eğitim Denetmenlerinin Görevlerine ilişkin yönetmeliktir. Eğitim Denetmenlerinin seçilmesine ilişkin ilk belge ise, 1927 tarihli "İlk Tedrisat Eğitim Denetmenleri Talimatnamesi" sayılabilir(Başar, 1993:76).

Milli Eğitim Bakanlığı müfettiş kavramını değiştirerek eğitim denetmeni ifadesini 14.Eylül..2011 tarihinde kanun hükmünde kararname ile yürürlüğe koymuştur. Bu yönetmelikle illerin eğitim denetmen ihtiyacının nasıl belirleneceği, eğitim denetmen yardımcılığına müracaat edeceklerde aranacak şartlar, adayların seçimi ve sınav şekilleri, eğitim denetmen yardımcılığına atama yetiştirme, istihdam ve görev yerleri, yer değiştirme esasları, görevden alınma şekilleri belirlenmiştir. Yönetmeliğe göre eğitim denetmen yardımcılığına atanacaklarda en az 5 yıl öğretmenlik yapmak veya yöneticilik yapmak,bakanlık merkez veya taşra teşkilatında görevli olmak, son beş yılda yetersiz rapor almamış ve üç yıllık sicil raporları

ortalaması en az iyi olmak gibi şartlar aranmaktadır.

### **2.5.2. Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdürleri**

Okul müdürlerinin de birincil görevi, liderliğini yaptıkları okullarını amaçlarına ulaştırmaktır. Okul müdürlerinden beklenen roller liderlik kuramlarının varsayımları ile ilişki olduğundan, farklı liderlik kuramlarında belirtilen liderlik özelliklerini okul müdürleri de taşımaktadır.

İster ilköğretim okulu, ister ortaöğretim okulu olsun, okulun başarısındaki en önemli kişi okul müdürüdür. Okulların başarılı olabilmesi için güçlü bir lidere sahip olması gerekir. Bu lider de okul müdürüdür. Etkili okul müdürleri ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırma vardır. Edmons (1979)' un araştırma sonuçlarına göre, başarılı bir okul için güçlü bir liderlik hayati önem taşımaktadır. Jwaideh (1984)'e göre, etkili müdürlerin esnek, yeniliği destekleyen ve okulun amaçlarını oluşturan kişiler olması gerekmektedir (Sharp ve Walter, 2003, s.1). Güçlü (2003) e göre, okul yöneticileri, etkili ve nesnel kararlar verebildikleri sürece başarılı olabilirler.

Yöneticilerin pek çok farklı seçenekler arasından seçim yapması her durumda en iyi çözümü üretmesi, bunun için de problem çözme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Üstün (2003) e göre ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada yöneticiler, envanterden alınabilecek en yüksek puan olan 192'nin %50'sinden daha düşük ortalama puan almışlardır.

Eğitim örgütleri için çok önemli olan ve süreklilik gösteren problem çözme becerisinin yöneticilerde belirlenmesi, yöneticilere bu konuda sahip olmaları gereken niteliklerin kazandırılması açısından uygulamaya yönelik önemli yararlar sağlayabilir. İlgili literatür incelendiğinde bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Sheridan ve Rice (1991)'e göre; öğretmenlerin motivasyonunu ve moral düzeyini artırmada anahtar faktör, okulda etkililiği sağlamaktır. Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek, başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır. Okul yöneticileri, okullarında üst birimlerle alt birimler arasında bir bağ oluşturmalıdır. Etkili

yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir. (Cemaloğlu, 2002).

21. yüzyılı şekillendiren endüstri sonrası toplumda çalışma hayatının karmaşık hale gelmesi, okul müdürlerinin rolünü de karmaşık hale getirmiştir. Endüstri toplumunda iş hayatı, şikayetlerden ve kural ihlallerinden kaçınmak için belirsizliği azaltmış ve işlem süreçlerini kesin çizgilerle sınırlamışken, okul yönetimi de bundan etkilenecek, kendi hareket alanını daraltmıştır. Endüstri sonrası toplumda ise; standartlardan ziyade duruma uygun, bireyselleştirilmiş, eylemler ön plana çıkmıştır. Bilgi ve teknoloji patlaması, öğrenci sayılarının hızla artması, karmaşık çevre koşullarında yeni ortaya çıkan problemlerin çözümünde eski bilgilere güvenilmemesi, problemlerin çözümünde yeni arayışların ortaya çıkması, öğrenme stillerinin farklılaşması, yenilik ve değişmelere ayak uydurmamızı bekleyen dinamik okul çevreleri meydana getirmiştir (Crow ve diğ., 2002).

Küreselleşme; insanlardan kültürlerarası köprü kurabilme ve problem çözebilme yeteneklerini gerektiren, bütüncül bir bakış açısına sahip olmayı beklemektedir. İş dünyasında müşterilerle ve rakiplerle vizyon geliştirme hayati öneme sahiptir. Bireyler ve örgütler kısa dönemli kazançlardan çok uzun dönemli kazançlara ve halka hizmete odaklanmalıdır. Sistem düşüncesi tek boyutlu düşüncenin önüne geçmelidir. Bu durum eğitimde de problemleri anlama ve çözme konusunda çok boyutlu düşünce tarzına ihtiyacımız olduğunu göstermektedir (Miller ve Miller, 2001).

1980'li yıllar boyunca okul yönetimi üzerine artan ilgiye paralel olarak, günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Okul yöneticisi, dünün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren, geleneksel, otokratik”, okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağına farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Okul müdürü, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştirerek ayrıca bunlara okulca ulaşabilmek için “nasıl davranılması gerektiği”nin hesabını yaparak, okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın eğitim yöneticisi, mevcut durumu sürekli geliştirmek

için okulunu “öğrenen örgütler” olarak düzenleyip yaşatmakla ödevli olmasıdır (Okutan, 2003; Coulson, 1980 ve Campell, 1985).

21. yüzyılın okul müdürlerinin bir yandan öğrenme ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, verilerle karar veren ve sorumluluk sahibi olan öğretimsel lider olmaları beklenirken, aynı zamanda toplumun da okulun rolünün öneminin farkında olan, öğretmenler, toplum ve çevreyle liderliği paylaşan aileler ve çevreyle yakın ilişkiler sürdüren, okulun gelişimi için kendini adanmış iletişim lideri olması, bununla birlikte ortaya koyduğu çaba, girişimci ruh ve etik değerleri ile öğrencilerin en üst seviyede öğrenmelerini desteklemesi, okul içindeki ve dışındaki kişi ve kuruluşlarla okulun vizyonunu paylaşan niteliklere sahip olması beklenmektedir (Usdan ve diğ., 2000).

### **2.5.3. Eğitim Yöneticisi Olarak Okul Müdür Yardımcıları**

Müdür yardımcısı, yönetim, eğitim ve öğretim işlerinin amaçlarına uygun olarak yürütülmesinden müdür ve müdür başyardımcısına karşı sorumludur. Çalışmalarını, görev yaptığı ilin valiliğince belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar ve görevin gerektirdiği durumlarda, mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür. Müdür yardımcısının görev yetki ve sorumlulukları şunlardır:

- a) Toplantı, tören, gezi, inceleme ve benzeri etkinliklere ilişkin işleri yapar.
- b) Okul veya kurumun bina, tesis, araç ve gerecinin düzeni, temizliği, bakımı ile kullanılabilir durumda bulundurulması ve korunmasını sağlar.
- c) Öğrencilerle ilgili defter, dosya ve belgeleri düzenler.
- ç) Diploma, tasdikname, not çizelgesi, karne, öğrenim belgesi ve benzeri belgeleri imzalar.
- d) Okul veya kurumda; kurs, seminer, kamp ve benzeri etkinliklerin düzenlenip yürütülmesinde müdürün vereceği görevleri yürütür.
- e) Görevlendirildiğinde, kurul, komisyon ve ekiplere başkanlık eder.
- f) Çizelgeye göre nöbet tutar, nöbetçi öğretmen ve öğrencileri izler, nöbet raporlarını inceler, varsa müdür başyardımcısına veya bulunmadığı durumlarda da müdüre iletir.

g) Görevlendirildiğinde, muayene ve kabul komisyonu ile sayım kuruluna başkanlık eder, bu konulardaki iş ve işlemleri yürütür.

ğ) Görevlendirildiğinde, taşınır mal kayıt ve kontrol memurluğu görevini ilgili mevzuatına göre yürütür.

h) Görevlendirildiğinde, burs ve yatılılıkla ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlar.

ı) Görevlendirildiğinde, taşınır kayıt kontrol yetkilisi görevini yürütür.

i) Görevlendirildiğinde gerçekleştirme yetkilisi görevini yürütür.

j) (Değişik bent : 22.04.2010/27560 RG) Görevlendirildiğinde; pansiyon hizmetleri ile ilgili iş ve işlemleri 15/8/1983 tarihli ve 83/6950 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile yürürlüğe konulan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği ile 26/5/2008 tarihli ve 2008/13763 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Parasız Yatılılık, Burs ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülmesini sağlar.

k) Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat düzenleme ve değişikliklerini takip eder.

l) Öğrenci devam ve devamsızlıkları ile ilgili işlemleri müdür, müdür başyardımcısı ile işbirliği hâlinde yürütür.

m) Elektronik ortamda veri tabanı üzerinden bilgi alış verişiyle ilgili işlemleri yürütür.

n) Öğrencilerin ÖSYM ve yüksek öğretimle ilgili işlemlerini yürütür.

o) Müdür tarafından verilen diğer görevleri de yapar (Resmî Gazete : 31.7.2009 tarih /27305 sayılı., Tebliğler Dergisi : Ağustos 2009 tarih / 2623 sayılı)

Okulu, diğer çalışanlarla birlikte müdür yönetir anlayışından hareketle okul müdürünün kesinlikle öğretmenlik mesleğinden seçilmesi gerekmektedir. Çünkü okul ortamında, programdan, mevzuat, pedagoji, insan ilişkileri, yönetim vb. konularında müdürün öğretmen kökenli olması gerektirmektedir. Ancak; birçok işin bilgisayar ortamına gerçekleştirildiği bir dönemde, bilgisayar bilen ve okul işleri ile ilgili etkili bir hizmet içi kursundan geçmiş bir lise ya da üniversite mezunu bir kişinin rahatlıkla

yapabileceği bu işte, öğretmenin istihdam edilmesi ve ülkemizde öğretmen açığının da bulunması hepimizi konu üzerinde düşünmeye ve proje üretmeye zorlamaktadır.

Türkiye’de devlete bağlı anaokulu 1396, ilköğretim ve orta öğretim 44415 bin olmak üzere toplam 45811 okul bulunmaktadır. (Meb, eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Web sayfası) Bu okullarımızda ortalama ikişer müdür yardımcısının görev yaptığını düşünürsek müdür yardımcısı olarak görev yapan öğretmen sayısı 91.622’dir. Milli Eğitim Bakanlığı yapacağı bir yasal düzenlemeyle bir anda öğretmen açığını kapatabilecektir.

## **2.6. KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ**

### **2.6.1. Kişilik Kuramları**

Tarih boyunca insanın doğası ile ilgili farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bazı kuramlar insanın doğasını bencil ve yıkıcı olduğunu belirtirken bazıları da doğasının iyi olduğunu ileri sürmüştür, bazıları insanı bilinçli bir varlık olarak tanımlamış diğerleri ise insanın mantık dışı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Kişiliği inceleyen kuramlar onu farklı yönleriyle ele almışlardır.

#### **2.6.1.1. Psikanalitik kuram**

Psikanalitik kuram, kişilik ve psikopatoloji tanımlarken getirmiş olduğu yenilikler psikoloji bilimine önemli katkılar sağlamıştır. Freud, ruhsal yapıyı bir buz dağına, suyun üzerinde kalan bölümü bilinç bölgesine, suyun altında kalan büyük bölümü de bilinçdışı bölgesine benzetmiştir. Bu geniş bilinçdışı bölgede, bilinç düzeyindeki düşünceleri, davranışları yönlendiren önemli bir güç bulunmaktadır. Freud, topografik model olarak tanımladığı bölümü, bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olarak üçe ayırmıştır. Bilinç, farkında olduğumuz düşünceleri içerir. Bu düşünceler, zihnimize yeni düşünceler girdikçe değişir ve bilinçte yer alan eski yaşantılar bilincimizden kaybolur. Öğrendiğimiz bilgileri her zaman bilinç düzeyinde tutmayız aklığımızda tuttuğumuz bilgilerin çok az bir kısmı bilinçtedir. Bu geniş, ulaşılabilir bilgi hazinesi, bilinç öncesini oluşturur.

Psikanalitik bakış açısına göre düşüncelerimizin büyük bir kısmı bilinçaltında bulunur. Bu bilgilere her istediğimizde ulaşamayız. Freud’a göre, bazı olağandışı



koşullar hariç, bilinçaltı bilgiyi bilinç düzeyine getiremeyiz. Ancak, günlük davranışlarımızın çoğunun altında bilinçaltı malzeme yatar. Bilinçaltının, davranışlar, özellikle de anormal davranışlar üzerindeki etkisini anlamak, psikanalitik bakış açısını anlamanın da yoldur (Burger, 2006).

Freud, daha sonraları topografik modelin insan kişiliğine sınırlı bir açıklama getirdiğini fark etti ve buna ek olarak yapısal modeli oluşturdu. Bu model, kişiliği benlik (ego), alt-benlik (id), ve üst-benlik (süperego) olarak ayırıyordu.

Psikanalitik kuramın yapısal modeline göre kişilik, ego, id, süperego olarak tanımladığı bu üç ana sistemden oluşmakta ve davranış bu üç sistemin etkileşimi sonucu meydana gelmektedir. Bu sistemlerden biri diğerinden ayrı çalışmaz. İd, kalıtsal olarak gelen, içgüdüleri içeren ve doğuştan gelen psikolojik gizilgüçlerin tümüdür. Aynı zamanda id, ruhsal enerji kaynağıdır ve diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan enerjiyi sağlar. Ego, organizmanın gerçek nesnel dünyayla alış verişe geçen gereksiniminden oluşur. Gerçeklik ilkesinin egemenliğindedir. Gerçeklik ilkesinin amacı, gereksinimin giderilmesi için uygun bir nesne buluncaya kadar gerilimin boşalmasını ertelemektir. Ego kişiliğin yürütme organıdır. Ego bu önemli işlevi yerine getirirken id'in, süperegonun ve dış dünyanın birbiriyle çatışma durumunda olan istekleri arasında uzlaşma sağlamakla yükümlüdür. Süperego ise çocuğa anne babası tarafından aktarılan ve ödül ceza yöntemiyle pekiştirilen geleneksel değerleri ve toplumsal idealleri temsil eder. Gerçekten çok olması gerekenle ilgilidir. Hazdan ziyade mükemmele ulaşmayı hedefler. Kişiliğin törel yönünü oluşturmaktadır. Süperegonun işlevleri ise öncelikli olarak id'den gelen içgüdüsel istemleri bastırmaktır. İkinci bir işlevi ise egoya gerçekçi amaçlar yerine törel amaçlara yöneltmektir. Son işlevi ise kusursuz olmaya çabalamaktır. Olağan koşullarda bu ilkeler birbirleriyle çatışmaz ya da karşıt biçimde çalışmazlar. Ego'nun önderliğinde ortak hareket ederler. Böylece kişilik üç ayrı bölüm olarak değil bir bütün olarak işler (Geçtan,1993).

Ego içten ve dıştan gelecek olan tehlikelerle karşı karşıyadır. Bunlar id'in içgüdüsel ve gerçek dışı istemleri ve süperegonun cezalandırmasıdır. Anksiyete, egonun tehlikeden kaçışının bir ifadesidir. Freud, üç tür anksiyete tanımlamıştır. Gerçeklik anksiyetesi, törel anksiyete ve nevrotik anksiyete.

Gerçeklik anksiyetesi, dış dünyadan gelen tehlikeli bir durumun algılanması sonucu ortaya çıkan bir duygudur. Törel anksiyete, egoda suçluluk ya da utanç duygusu yaratır. Nevrotik anksiyete, içgüdülerin kendisinden çok içgüdülerin birden boşalma istemlerini engelleyemezse sonucun ne olabileceği korkusudur. Gerçeklik ya da törel anksiyete de kişi bu duygusunun nedenlerinin farkında olduğu halde nevrotik anksiyetenin kaynağının bilincinde değildir (Geçtan,1993).

### **2.6.1.2. Analitik psikoloji**

İnsan ruhunun derinliklerindeki süreçlerin çözümlenmesi için çaba gösterimi ve insan davranışlarının, bireysel ve ırksal tarihin yanı sıra, amaçları ve ülküleri tarafından koşullandırıldığı belirtilmiştir. İnsanın gelişiminde amaç ve isteğe verdiği önem Jung'u Freud'dan ayırmaktadır. Freud' a göre yaşam ölüm araya girinceye kadar yinelenen içgüdüsel eylemlerden başka bir şey değildir. Oysa Jung, insanın sürekli olarak kendini yenilemeye çalıştığına ve yaratıcı bir gelişim içinde olduğuna inanır. Freud, kişiliğin kökenini çocukluktan aldığı görüşünü savunur, Jung ise kişiliğin ırksal kökenine önem verir.

Jung'a göre kişilik birbiriyle etkileşim durumunda bulunan çeşitli sistemlerden oluşur, bunlardan ego, kişisel bilinçdışı, ırksal bilinçdışı, persona, anima ya da animus ve gölgedir. Ego kişiliğin bilinçli bölümüdür ve algılar, anılar, düşünceler ve duygulardan oluşur. Ego, insanın kimlik ve süreklilik duygusunu sağlar ve insanın kendisini görüş açısından, kişiliğin merkezidir. Kişisel bilinçdışı egoya komşu olan bölgedir. Önceleri bilinçli olan, ancak sonradan bastırılmış, unutulmuş ya da görmezlikten gelinmiş yaşantılardan oluşur. Freud'un tanımladığı bilinç öncesi içeriğinde olduğu gibi, kişisel bilinçdışındaki yaşantılar gereğinde bilinç düzeyine çıkabilir. Çünkü ego ile kişisel bilinçdışı arasında iki yönlü bir iletişim vardır. İrksal bilinçdışı kişiliğin en güçlü, en etkin sistemidir ve patolojik durumlarda, egoyu ve kişisel bilinçdışını geri planda bırakır.

Jung kişiliğin iki önemli yönelimini tanımlamıştır: İçedönüklük (introversion) ve dışadönüklük (extraversion). Dışa dönük tutum kişiyi dış ve nesnel dünya, içe dönük tutum kişiyi içsel ve öznel dünyaya yöneltir. Bu iki karşıt tutum kişilik yapısı içinde birlikte bulunurlar. Genellikle, bir tutum egemen ve bilinçli iken, diğeri bastırılır ve bilinçsizdir. Eğer ego dünyayla olan ilişkisinde daha çok dışa dönükse,

kişisel bilinçdışı içe dönük olur. Jung, bir kimsenin etkin bir yaşam sürdürebilmesi için bu iki yönü denge içinde tutması gerektiğini savunmuştur. Ona göre kişilik sorunları, içedönüklük ve dışadönüklük arasındaki var olan dengesizlikten doğar (Akt, Cüceloğlu, 1991).

Jung'a göre kişiliğin dört temel psikolojik işlevi vardır ve bunlar; düşünme, duygu, duyarlılık ve sezgidir. Genellikle bu dört işlevden biri diğerlerinden daha çok gelişmiştir ve bilinçli dünyada daha önemli bir rol oynar. Kişiliği oluşturan çeşitli sistemler, tutumlar ve işlevler birbiriyle üç ayrı biçimde etkileşirler. Bir sistem diğerinin ödünleyebilir ya da ona karşı çıkabilir, bazen iki ya da daha fazla sayıda sistem birleşir. Örneğin, eğer bilinçli egonun egemen tutumu dışadönüklük olursa, bilinçdışı içedönüklük tutumu geliştirir. Dolayısıyla dışa dönük bir davranış döneminin içe dönük bir davranış dönemi izler. Benzer bir ödünleme rüyalarda da görülür; dışadönük bir kişinin rüyalarıyla içedönük bir nitelik taşır ya da içedönük kişinin rüyaları dışadönüktür (Geçtan, 1993).

### **2.6.1.3. Otto rank**

Freud'un Ödipus karmaşasına ilişkin çözümlemesine katılmayıp bunun yerine nevrotik anksiyeteyi doğum travmasıyla ilişkilendiren bir kuram oluşturdu. Doğum travmasından kaynaklanan temel anksiyete çeşitli nevrotik dışavurumlara neden olur ve yaşla birlikte giderek azalır. Kuramın temelini ayrılma anksiyetesi oluşturmaktadır. Sonraki tüm ayrılmalar, doğum travmasının temel anksiyetesinin yeniden yaşanmasıdır. Rank kişiliği dürtüler, duygular ve irade olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Anında doyum arayışı içinde olan dürtülerin doyumunu ertelenebildiğinde irade gelişimi başlar. İradenin gereğinden fazla gelişimi inatçılık, kurallara uymama ve inhibisyon gibi patolojik özelliklerin gelişmesine neden olur.

### **2.6.1.4. Bireysel psikoloji**

İnsanın toplumsal bir varlık olduğunu, diğer insanlarla ilişki kurma gereksinimi içerisinde ve kendiden çok topluma yönelik bir yaşam biçimi geliştirdiğini savunmaktadır. Bu eğilim toplumsal süreçlerin etkisiyle değil doğuştan var olan bir süreçtir ve toplum içinde bu ilişkinin şeklinin oluştuğunu vurgular. Bu bağlamda birey ile toplum arasındaki uyum son derece önemlidir. Adler bu anlamda bireyin tutum ve

davranışlarının toplumun kabul ve değerleri ile uyumlu halde bulunması gerektiğini söyler. Adler'e göre bu uyumun olmaması bireyi nörotik(nevrotik) hale getirir (Barlı, 2010, 85)

Adler yaratıcı benlik ve kişiliğin tekliğine verdiği önemle de diğer, kuramcılardan ayrılır. Adler güdeleri, karakter özellikleri ve değerleriyle, her insanın tek ve kendine özgü olduğu görüşündedir. Bir insanı davranışı onu başkalarından ayıran yaşam biçiminin damgasını taşır. Adler kuramında Freud'un cinsel içgüdülere verdiği önemi azaltmış, insan öncelikle cinsel değil toplumsal bir varlıktır ve kendine özgü yaşam biçimin geliştirirken cinsel dürtüler önemli rol oynamaz. Aksine cinsel gereksinimlerin nasıl karşılanacağı yaşam biçimi tarafından belirlendiğini belirtmektedir.

Ayrıca, Adler'e göre düşünsel amaçlar psikolojik olayların öznel nedenleridir. Normal kişilerin gerçeğe yüzleşmek gerektiğinde, bu düşlerin etkilerinden sıyrılabildiğine, nevrotik kişilerin ise bunda başarılı olamadığına inanır. Her insan doğuştan eksiklik duygusuyla doğar, çocukluk dönemindeki bağımlılığından ve evrenle olan ilişkisinden dolayı yaşamına normal bir çaresizlik içinde başlar. Yaşamı boyunca daha önce kendisine egemen olan insanlar ve doğal güçler üzerinde üstünlük kurmak ve gücünü kanıtlamak için çaba gösterir. Yani kusursuz olamaya çalışır. İnsandaki eksiklik duygusu, eksiklikten kurtulma ya da üstünlük çabalarına yol açar. Bu çaba insanı, kendi kendini yaratmaya güdüler. Ancak, eksikliği duygularının bir karmaşaya dönüştüğü durumlarda bu çabalar abartılmış üstünlük çabalarına dönüşür ve kişinin uyumsuz davranışlar göstermesine neden olur. Abartılmış üstünlük çabaları içinde olan kişi toplumsal ilgi adı verilen ve insanda doğuştan var olan yeteneği geliştiremez. Bu ilgi çocuğun çevresindeki insanlara sevgi ve yakınlık tepkileri vermesi, sonraki yıllarda oyuncaklarını paylaşması ve ana babasına yardımcı olmaya çalışması gibi davranışlar. Adler'in kuramında tema yaşam biçimidir ve çocuklukta yaklaşık dört ya da beş yaşlarında oluşur ve sonraki yaşam bu biçime uygun olarak sürdürülür (Geçtan, 1993).

### **2.6.1.5. Bütüncül psikoloji**

Freud'un kadın psikolojisini belirleyici en önemli etmenin erkek üreme organına imrenme olduğu biçimindeki görüşüne şiddetle karşı çıkmıştır ve kadın

psikolojisinin temelinde güvensizlik duygusunun varlığını ve kadının korunma ve sevgiye erkekten daha çok gereksinim duyduğunun, bunların cinsel organların anatomik farklarıyla ilgisi olmadığını savunmuştur. Karmaşanın ana-babanın reddetme, aşırı koruma ve cezalandırma gibi kusurlu tutumları sonucu çocukta oluşan anksiyeteden kaynaklandığı belirtmektedir (Geçtan, 1989).

Horney'in birincil kavramı temel anksiyetedir ve bu duygu çocuğun düşman bulduğu bir dünyada yaşadığı yalnızlık ve çaresizliği tanımlar. Dünyasındaki çeşitli olumsuz etmenler çocukta güvensizlik duygusunun gelişmesine neden olabilir, açık ya da dolaylı baskı, ilgisizlik, birbiriyle çelişkili tutumlar, çocuğun bireysel gereksinimlerine saygı göstermeme, çocuğa önder olmama, yaptıklarını beğenmeme, gerçek sıcaklığın yokluğu, ana- babanın görüş ayrılıklarında taraf tutma zorunluluğu, aşırı ya da yetersiz sorumluluk verme, aşırı koruma, diğer çocuklardan ayırma, haksız tutumlar, kardeşler arasında ayırım yapma, yerine getirilmeyen sözler bunlar arasında sayılabilir (Geçtan, 1993).

Çocuğun ana-babasıyla olan ilişkisinde yaşanan güven sarsıcı herhangi bir durum onda anksiyete yaratır. Güvensiz ve kaygılı çocuk, yalnızlık ve çaresizlik duygularıyla baş edebilmek için türlü stratejiler geliştirir ve bunları yetişkinlik döneminde de sürdürür. Örneğin, çevresine düşmanlık duyabilir ve kendisine kötü davranmış olanlara karşı öç alıcı bir tutum geliştirebilir ya da yitirmiş olduğu sandığı ve yine elde edebilmeyi umduğu sevgiyi kazanabilmek için aşırı uysal davranışlara yönelebilir; aşağılık duygularını ödünleme amacıyla kendine gerçekdışı ülküleştirilmiş bir kimlik yaratabilir; kendini sevdirebilmek için başkalarına rüşvet verebilir ya da onları zorlayabilir; insanların ilgisini ve yakınlığını kazanabilmek için kendini acındırabilir; eğer bu yollardan sevgi elde edemezse insanlar üzerinde egemenlik kurmak için güç kazanmaya çalışabilir, böylece çaresizlik duygusunu ödünlemiş, düşmanlık duyguları için bir çıkış yolu bulmuş olur; diğer insanları sömürebilir ya da diğer insanlarla yarışmaya girerek saygınlık sağlamaya çalışır; bu yarışta bir şey üretmek değil birinci gelmek önemlidir (Geçtan, 1993).

Bu stratejilerden herhangi biri kişinin değişmez bir parçası durumuna dönüşebilir. Horney bozuk insan ilişkilerine çözüm bulma amacıyla geliştirilen gereksinimlerin listesini yaparak mantık dışı çözümler olarak nitelendirdiği için

bunları nevrotik gereksinimler olarak adlandırmayı ve daha sonra üç grupta toplamıştır:

- 1-İnsanlara doğru yönelme; sevgi gereksiniminde olduğu gibi;
- 2-İnsanlardan uzaklaşma; örneğin, bağımsızlık gereksinimi;
- 3- İnsanlara karşı olma, güç kazanma gereksiniminde olduğu gibi.

Horney'e göre bu gereksinim içsel çatışmaların kaynağını oluşturur. Normal insan çatışma ile nevrotik çatışma arasında yalnızca bir derece farkı vardır. Normal bir insan çatışmalarını bu üç yönelim biçiminin birleştirici bir tutumla çözümler. Oysa nevrotik insan, temel anksiyetenin fazlalığı nedeniyle gerçekdışı çözüm yollarına başvurur, üç ayrı tutumdan yalnız birini kullanır, diğer ikisini görmezlikten gelir. Nevrotik kişinin sevgiye olan gereksinimi hiçbir zaman doyurulamaz, çünkü sürekli olarak bulduğunun fazlasını ister. Bunun gibi bağımsızlık eğilimi de hiçbir zaman giderilemez, çünkü kişiliğinin diğer bölümü beğenilmek ve sevilme istemektedir (Geçtan, 1993).

#### **2.6.1.6. Sullivan'ın gelişim kuramı**

Bu kuramda, temel biyolojik dürtü ve gereksinimlerin rolü tümüyle dışlanmamıştır. Ancak, beden bölgelerini gelişimsel değişikliklerin belirleyici kaynağı olarak görmek yerine, çocuğun çevresindeki önemli bireylerle kişiler arası ilişki kurmasına aracı olan bölgeler olarak nitelendirmektedir. Ancak anlamlı kişiler arası ilişkilerle doyurabileceğine inandığı güvenlik gereksiniminin önemine işaret etmektedir. Sullivan'a göre bu ilişkilerden kaynaklanan güven, kendilik saygısını arttırarak, güçsüzlük ve çaresizlik duygularını ortadan kaldırmaktadır. Çocuk için anlamlı bireyler tarafından onaylanmama duygusuyla pekişen güvensizlik ya da kendilik saygısı eksikliği anksiyeteye neden olmaktadır (Akt. Savi, 2008).

Sullivan anksiyeteyi kişilik gelişiminin itici gücü ve tüm ruhsal bozuklukların etiolojisindeki merkezi öge olarak gördü. Kişiler arası ilişki deneyimleri sonucunda bir araya gelen kişilik özelliklerinden oluşan kendilik dizgesi, gerginliği kabul edilebilir yollarla giderebilir, bireyin anksiyetenin tutsağı olmasına engel olur. Kendilik dizgesini anksiyeteye başatma kapasitesi aşıldığında klinik belirtiler ortaya çıkar. Hem nevrozlar hem de psikozlar kişiler arası ilişkilerdeki bozukluklardan

kaynaklanır. Freud psikoza ego ile gerçeklik arasındaki çatışmanın; nevrozu ise id, ego ve süperego arasındaki iç çatışmanın sonucu olarak görmüştür. Sullivan'a göre ise temel çatışma birey ile anlamlı diğerlerinden oluşan insan çevresi arasındadır. Sullivan iç çatışmaların, dış nesnelere ve çatışmalı ilişkilerin içselleştirilmesi yoluyla kişilerarası çatışmalardan kaynaklandığına inanır (Akt. Savi,2008).

#### **2.6.1.7. Nesne ilişkileri kuramcıları**

Melanie Klein, anlamlı nesne ilişkilerinin içselleştirilmesini temsil eden intrapsişik introjekt kavramını tanımlamıştır. Başka insanlarla ilişkilerinde anlamlı derecede bozukluğu olan kişilerin, kişilik organizasyonunun erken dönemdeki nesne ilişkisi sorunlarının ve bu sorunların kişilik gelişimine etkilerinin sonucu olduğunu ortaya çıkarmıştır (Akt. Savi,2008).

#### **2.6.1.8. Ego psikanalistleri**

Davranışlar içgüdüsel dürtülerden başka nedenleri, örneğin bazı öğrenme süreçlerini de içerdiğini belirtmişlerdir. Bu görüşten hareketle insanın kendine yön verebileceği ve çevresiyle yapıcı bir biçimde baş edebileceği etkin davranışların çözümlenmesine girmişlerdir. Analistlere göre, insan içinde bulunduğu durumları elinde olmayan nedenlerle değil, kendi seçimi sonucu yaşar. Bu seçimler yalnızca içgüdülerin zorlamasıyla değil, görme, işitme gibi davranış araçlarını içgüdülerden bağımsız olarak çevreyle ilişkiye girmesi sonucu gerçekleştirir ve bu davranışlar iki grupta toplanır:

**1-** Dürtüsel davranışlar; dış etmenler ya da bedensel uyaranlar olmaksızın “kendiliğinden ortaya çıkan” davranışlardır. Bazı normal dışı davranışlar, mantıkdışı düşünceler ve kişinin istemi dışında ortaya çıkıveren davranışlar bunlara örnek olarak gösterilebilir.

**2-** Nedene bağlı davranışlar: bu tür davranışlar bir kazada yaralanma gibi fiziksel ya da diğer insanın eleştirisine uğrama gibi toplumsal durumlara gösterilen tepkilerdir. Davranışların bir bölümü bilinçli denetim altında olamadığının da ya da tehdit edici durumlarda denetim yitirildiğinde, normal dışı davranışlar ortaya çıkar. Ego analistlerin deyimiyle, davranış bozuklukları egonun id ve gerçeklerden koptuğu durumlarda ortaya çıkar. Bunun nedeni edinilen davranışların yetersiz olması ve ego

yapısı içinde iyi düzenlenmemiş olmasıdır (Cüceloğlu, 2007).

#### **2.6.1.9. Erich fromm**

İnsan diğer insanlarla sevgi ve işbirliği yoluyla birleşebilir ya da topluma ve otoriteye boyun eğerek güvenlik sağlar. İlkinde özgürlüğünü daha iyi bir toplum yaratabilme amacıyla kullanır, ikincisinde köleliği kabullenir. Fromm, ilişki, aşkınlık, köklülük, kimlik, değer yargıları gereksinimi olmak üzere insanın beş temel gereksiniminden söz eder. Bu gereksinimlerin tümü insana özgü, insan yapısının doğal parçasıdır. Bireyin kişiliğini geliştirebilmesi, içinde yaşadığı toplumun kendisine tanıdığı olanaklarla orantılıdır. Bu olanaklar kişinin doğal yapısına karşıt gerekli olan temel koşullardan yoksun bırakır. Var olan ekonomik, politik ve toplumsal sistemler kişiyi önemsiz ve köle haline getirmiş ve çoğu kez normal dışı, topluma karşı ya da kendine karşı yıkıcı davranışlara iter (Cüceloğlu,2007).

#### **2.6.1.10.varoluşçu psikoloji**

İnsanı, geçmişin tümü, şimdiki zaman ve gelecekteki olanakları olarak tanımlar. Evrende kendi varlığını yaratan tek varlık insandır ve insandan başka tüm varlıklar varoluşlarından önce yaratılmıştır. İnsan özgürdür, yaşamını kendi biçimde isterse çizebilir ve kendi sorumluluğunu üstlenebildiği oranda özgürdür. Bu sorumluluğu duymak varoluş anksiyetesidir. İnsanın kendi sorumluluğunu üstlenmesi onu özgürleştirir. Ancak bu özgürlüğünde sınırları vardır. İnsanın içine konulduğu varoluş alanı, yani, kendini içinde bulduğu dünya onun yazgısını belirler. Otantik bir yaşam sürdürebilmek için insan bu yazgıya uymak zorundadır. Otantik olmayan kişi dünyasında özerk olamaz, kendisini varoluş alanından ayırmış ve sorumluluğunu kendine yabancı olan güçlere bırakmıştır. Örneğin, nevrotik kişi, patolojik bir yaşam biçimine tutunur ve bunu değiştirmek istemez.

Bir diğeri ise kendini çevresindeki toplum yargılarına körü körüne bırakarak varoluş anksiyetesıyla karşılaşmaktan kaçınır; çünkü varlığına nasıl bir anlam verebileceğini bilememektedir ya da bu sorumlulukla yüzleşecek kadar yürekli değildir. Varoluşçu yaklaşım, davranışının nedenlerini açıklamak yerine, içinde bulunulan anda yaşananları anlamaya çalışır. Bu yaklaşım dünya içinde varoluşu iki temel boyutuyla ele alır: yer ve zaman. Bu kavramlar fiziksel yer ve zaman



kavramlarından farklı olarak kullanır. İnsanı tümüyle ele alır, onu beden ya da ruhsal varlık olarak nitelemek önyargılı ve zararlı bir yaklaşımdır ve böyle ayrımlar insanın varoluş bütünlüğünü bozar (Cüceloğlu, 2007).

#### **2.6.1.11. İnsancıl psikoloji**

Kişiliğin yapısal öğelerinden çok değişebilirliğine ve gelişimine yönelmiştir. Sevgi, yaratıcılık, anlam, kişisel gelişime ve kendini gerçekleştirme gibi bilimsel yönden üzerinde durulmamış olguları incelemiştir. Her birey gizilgücü ve kendi yaşamındaki olaylarla diğer bireylerden farklı ve kendine özgüdür. İnsancıl yaklaşım ise uygun koşullarda insanın genel eğilimi dost, yardım sever ve yapıcı özelliktedir. Saldırganlık ve yıkıcılık insanın temel doğal özelliklerinin engellenmesi ve saptırılması sonucu ortaya çıkar. Bilgi yetersizliği, ekonomik ve toplumsal yoksunluklar ve baş etmek zorunda kaldığı türlü karmaşık durumlara karşın insanın genellikle mantıklı davranma eğilimi gösteren bir varlık olduğu gözlenmiştir.

İnsancıl yaklaşım normal dışı davranışların belirleyici olarak yanılgılı öğrenmeye ve savunma mekanizmalarına önem verir. Bu etmenlerin kişisel gelişmeyi engelleyici bir etki yarattıklarına inanır. Mantıkdışı savunma süreçlerinin bireyin güvenliğine yönelik tehdit edici durumlar sonucu oluştuğu konusunda psikanalitik kuramla görüş birliğindedir. Böyle bir savunma süreci ise giderek, gerçeklerle bireyin yaşantıları arasında bir uyumsuzluk yaratır ve uyumsuz davranışlar ortaya çıkar (Cüceloğlu, 2007).

### 2.6.1.12. Davranışçı yaklaşım

Kişilik ve psikopatolojiyi davranışsal öğrenme modelleriyle oluşturulan kavramlarla açıklar. Normal dışı davranışların oluşumunda öğrenmenin rolünü vurgular ve öğrenme kuramları iç ruhsal süreçler yerine dış uyaranları ve gözlenebilen davranışları konu edinir. Sosyal öğrenme kuramı insan etkileşimini, taklit ve özdeşime dayanır. Edimsel klasik koşullanma ilkelerinin birleşimiyle oluşur. Bu kurama göre çocuklar insan olmayı sadece diğer insanlarla ilişkileri yoluyla öğrenirler. Bireyler davranışlarını sosyal norm ve standartlara uydurma zorundadırlar. Bu öğretimin başlıca eğitimcileri ebeveynlerdir. Öğrenme sosyal davranışları ödüllendirilmesi, kuralları çiğneyen davranışların cezalandırılmasıyla sağlanır (Cüceloğlu,1991).

İnsan davranışlarının bilimsel ilkeleri yalnızca doğrudan gözlenebilen davranışların incelenmesiyle saptanabileceğini, insanın nasıl koşullanmış olduğuna bağlı olarak iyi ya da kötü, mantıklı ya da mantıkdışı davranabileceğini kabul eder savunur. Davranışın nedenlerinin, nesnel olarak gözleme olanağı olmayan ego ya da süperego gibi kişilik parçalarında aramak yerine bireyin öğrenme yaşantılarında arar. Öğrenmenin temelini koşullu refleksler olduğuna ve davranışların da bu yolla anlaşılabilmesine inanmaktadır. Normal dışı davranışların gelişiminde öğrenmenin rolünü gösterebilmek amacıyla koşullanma tekniğini kullanmıştır. Koşullanma sonucunda mantıkdışı korkuların ve fobilerin kolaylıkla oluşabildiğini kanıtlamaya çalışmıştır.

### 2.6.1.13. Bilişsel kuramlar

Davranışçı kuramlar bireysel farklılıkları açıklamada yetersiz kalınca, 20. yy. başlarında Almanya'da bir grup bilim adamı Wertheimer öncülüğünde “Genştalt Hareketi” ile öğrenmede rol oynayan doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başladılar. Bu çalışmalar daha sonra Piaget, Bruner, Ausubel gibi psikologlar ve eğitimciler tarafından geliştirilmiş ve bilişsel kuramlar adı altında toplanmıştır. Piaget ve Bruner'e göre öğrenme kişinin davranımda bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel kuramlara göre davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dış yansımasıdır ([www.antalya-teftis.gov.tr/](http://www.antalya-teftis.gov.tr/)).

Bilişsel kuramcılardan Beck kişiliği, sosyotropik ve otonomik olmak üzere iki

boyuttan ele almış, sosyotropik özelliğe sahip bireylerin yaşam tatmininden daha ziyade başka insanlarla ilişkilerine önem verdiklerini vurgulamıştır. Otonomik kişilik özelliğine sahip bireylerin ise kişisel başarıya önem verdiklerini, bireysel üstünlüğü ve çevresini kontrol edebilme gücüne sahip olmayı önemsediklerini vurgulamıştır.

### **2.6.2. Sosyotropik Kişilik ve Otonomik Kişilik**

Beck, iki ayrı kişilik tipi tanımlayarak, bunları kendi teorisine entegre etmiştir. Bu kişilik tipleri “otonom ve sosyotrop” olarak adlandırılmıştır (Beck,1983). Beck çalışmalarında bilişsel önyargılar ve depresif durumların devam etmesinin önemini vurgular. Bu bilişsel önyargılar; uygun olmayan kendini suçlama ve kendini eleştirmeyi, çarpıtılmış benlik algısını ve olayların olumsuz taraflarına ve olumsuz beklentilere vurgu yapmayı içerir. Bu bilişsel önyargıların keşfiyle, Beck ve meslektaşları bu önyargılara dolayısıyla depresif semptomlara katkıda bulunabilecek bazı farklı bireysel değişkenleri ileri sürdüler. İki göreceli sağlam kişilik boyutunun – sosyotropi ve otonomi- kişinin depresyona açık olmasıyla ilgili olduğunu söyler (Sato ve McCann, 1998).

#### **2.6.2.1. Sosyotropik kişilik**

Sosyotropi (sosyal aidiyet), bireyin diğer kişiler ile pozitif etkileşim gösterebilme özelliği olarak tanımlanmaktadır. Yüksek sosyotropi özellikleri gösteren bireylerde diğer insanların onayını almak çok önemlidir. Bu kişilerin olumlu kendilik imgelerini sürdürebilmeleri, kendileri için önemli olan kişilerin onaylanması, sevimliliği, sayılmaları ve önemsemelerine bağlıdır (Kabakçı, 2001). Sosyotropi, kişinin diğer insanlarla olumlu ilişkilerde olma ihtiyacını belirtmektedir. Yüksek sosyotropik insanlar için, diğer insanlardan onay almak çok önemlidir. Kişilerarası ilişkilerde algılanan kayıp veya reddedilme bu tür insanlarda depresyona yol açabilir. Sosyotropik kişilerin, olumlu kendilik imgelerini sürdürebilmeleri, kendileri için önemli olan kişiler tarafından onaylanmalarına, sevimliliğine, sayılmalarına, önemsenmelerine bağlıdır. Kurama göre sosyotropik kişiler, değer verdikleri kişiler tarafından onaylanmama ya da terkedilme anlamı verdikleri olaylarla karşılaştıklarında, depresyona girme olasılıkları yüksektir. Sosyotropik özelliği yüksek olan kişiler sevmeyi ve sevimliliği isterler. Başkaları tarafından kullanılmaya yatkındırlar ve fazla inatçı değildirler. Ortak faaliyetlere girişmeyi ve başkalarına yardım etmeyi severler

Ayrıca insanlarla olan ilişkilerinin düzgün işlemesine önem verirler ve onlar tarafından kabul görmek isterler (Lynch, Robins ve Morse, 2001).

Sosyotropi kişinin diğer insanlarla olumlu ilişkilerde olma ihtiyacını betimlemektedir. Yüksek sosyotropik insanlar açısından diğer insanlar tarafından onaylanmak çok önemlidir. Sosyotropik kişilik özelliğine sahip kişilerin yaşam kalitesi diğer insanlarla olan ilişkilerine bağlıdır. Otonomi ise kişinin bağımsızlık ve hedeflediği amaçlara ulaşma ihtiyacını betimlemektedir. Yüksek otonomiye sahip kişiler, kişisel başarı ve başarısızlıklara, bireysel üstünlüğe büyük önem verirler (Blatt ve Zuroff, 1992; Robins ve diğer., 1989).

Berne'e göre (1983), yüksek derecede sosyotropi ya da otonomiye sahip kişiler, kendi kişisel ilgilerine karşılık bir tehditle ya da kayıpla karşılaştıklarında depresyona açık olduklarını belirtmiştir. Örneğin, kişinin hayatındaki önemli bir kişinin kaybı sosyotropik kişilerde depresyona yol açabiliyorken, ancak otonom bir kişide depresyona girme olasılığı daha düşüktür. Diğer yandan kişisel bir görevi gerçekleştirmede tekrarlanan başarısızlığın otonom bir kişide depresyona yol açma olasılığı sosyotropik kişiden daha yüksektir (Sato ve McCann, 1998).

Ayrıca Beck ve arkadaşları (1983), sosyotropisi yüksek olan depresif kişilerin gösterdikleri semptomların, otonomisi yüksek olan depresif kişilerden farklı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Depresif sosyotropik birinin semptomları yardım etmeyi ya da ihtiyaç duymayı, zevk veren şeylerin kaybının üzerinde durmayı, ağlamayı, kişisel çekiciliği ya da diğer sosyal nitelikleri hakkında endişelenmeyi içerir. Ayrıca, yardımın faydaları, yeniden güven ve desteğe geçici olarak cevap vermeyi, olumlu ve olumsuz olaylara daha fazla tepki vermeyi ve üzüntüyü rapor etmeyi ortaya çıkarır. Depresif otonom kişinin semptomları ise; kendini eleştirme, ilgi kaybı ve diğer insanlardan çekilme, suçluluk duygusu, gönüllü yardım arama olasılığının azalması kadar ağlama olasılığının da azalması. Diğer özellikleri, olumlu ve olumsuz olaylara düşük tepki, sürekli devam eden depresyon, yardım alma hakkında daha fazla kötümserlik. Bunlar var olan zorluklara kendi kişisel eksikliklerini yüklerler ve yetersiz işlevleri hakkında endişelenirler. Beck, bu iki depresyon tipinin biricik semptomlar göstermediğini, tedavilerinin de farklı olması gerektiğini gözlemlemiştir (Sato ve McCann, 1998).

Berne'e göre (1983), yüksek derecede sosyotropi ya da otonomiye sahip

kişiler, kendi kişisel ilgilerine karşılık bir tehditle ya da kayıpla karşılaştıklarında depresyona açık olduklarını belirtmiştir. Örneğin, kişinin hayatındaki önemli bir kişinin kaybı sosyotropik kişilerde depresyona yol açabiliyorken, ancak otonom bir kişide depresyona girme olasılığı daha adüştüktür. Diğer yandan kişisel bir görevi gerçekleştirmede tekrarlanan başarısızlığın otonom bir kişide depresyona yol açma olasılığı sosyotropik kişiden daha yüksektir (Sato ve McCann, 1998).

Sosyotropik kişilik özelliğinin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, bireylerin yaşadıkları yer ve ekonomik durum, meslekleri ile ilgili düşünceler, aile özellikleri, sorun çözme durumları gibi etmenler ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir(Kaya, N ve ark, 2006). Sosyalleşme, otonomi için gerekli koşullardan biridir ve sosyalleşme için de bireysel, bilişsel ve davranışsal süreçleri değiştirmek gerekmektedir. Ayrıca mesleğe bağlılık ve birlik bilinci meslek ölçütleri arasında yer almaktadır Sosyotropi kişilik özelliği yüksek bireyler için diğer insanlardan onay almak önemlidir ve bu bireyler diğerleri ile pozitif etkileşim gösterebilmektedirler (Bagby ve ark. 2001, Bieling ve ark. 2000).

Otonomi, kendi kendini idare etme, hayatı hakkında rasyonel ve sorumlu kararlar alma ve uygulama yeteneklerini ifade etmektedir. Şahin ve arkadaşları (1993) da otonominin uc formundan söz etmişlerdir: 1) Subjektif özgüven, fonksiyonel otonomi (problemlerle başa çıkma, çözme becerisi gösterme, 2) yaşam üzerinde kontrol sağlama, ihtiyaçların kişinin kendisi tarafından karşılanması için harekete geçme ve 3) Duygusal otonomi (güvence ve onay ihtiyacının oluşturduğu baskıdan bağımsız olma). Yüksek otonomiye sahip bireylerin problem çözme becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Öğrencilerin otonomi düzeyleri ile problem çözme envanterinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılmış ve öğrencilerin otonomi düzeyi ile problem çözme envanterinden aldıkları puanlar arasında olumsuz yönde korelasyon saptanmıştır. Problem çözme envanterinden alınan yüksek puan bireyin problem çözme becerisinde yetersizliği göstermektedir. Ergende otonomi arttıkça, problem çözme becerisi artmıştır.

Otonomi bağımsızlığın, bireyselliğın, benliğin kontrolunun, kisisel hedeflerine ulaşabilme, sorunlarına çözüm bulabilme gücünün göstergesidir. Ancak zaman zaman otonomik bireyler bireysel başarılarını, kendinin biricikliğini biraz abartabilir, bedeni

ve cevresi üzerinde asırı kontrole sahip olmak isteyebilirler (Kolts, Robinson, Tracy, 2004).

### 2.6.2.2. Otonomik kişilik

Otonomi ise bir kişi ya da durumdan bağımsız karar verme, kendi kendini yönetebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır. Yunanca kökenli “Auto” (öz, kendi kendine) ve “Nomos” (kural, yasa) kelimelerin birleşimi sonucu türetilmiştir. (<http://sozluk.sourtimes.org>). Otonomi, özerklik, ya da muhtariyet sözcükleri eş anlamlı olup, bağımsız yönetim biçimini ifade eder. Bir bireyin kendi kendine kuralını, yarasını koymasına anlamına gelir (<http://tr.wikipedia.org>).

Otonom bireyler ise daha çok amaçları engellendiğinde ya da başarısızlık söz konusu olduğunda ya da özgürlüklerinin ellerinden alındığını hissettiklerinde kolaylıkla depresyon tablosu içine girerler. Kişinin bağımsızlık ve belirlenen amaçlara ulaşma ihtiyacını vurgulamaktadır. Yüksek otonomiye sahip insanlar, kişisel başarı ve başarısızlıklara büyük önem verirler. Çevre üzerinde sağladıkları kontrolün kaybı ya da algılanan başarısızlık depresyona yol açabilir. Çevrelerinde olup bitenleri kontrol etmeye ve başarılı olmaya yoğun gereksinim duyanlar olarak kavramsallaştırılmıştır. “Otonomik-özerk kişilik özellikleri ağır basan bireyler” nispeten soğuk ve çekingen tavırlıdırlar. Başkalarına karşı daha az sevecen ve samimidirler. Çatışmalara daha fazla eğilimlidirler. Bu tür kişiler, başarıya odaklanmış ve kendi kontrollerine sahip kişiler olarak başkalarına karşı savunmacı bir davranış sergilerler (Lynch, Robins ve Morse, 2001). Herhangi bir bireyin, kendi kendisine ilişkin kararlarını kendisinin alabilmesi durumu, en genel anlamda bir kişinin diğer kişilerden tamamen bağımsız olması olarak da tanımlanmaktadır Diğer bir tanımını ele alacak olursak, kişinin bağımsızlığını, kişisel haklarını koruyabilme ve artırabilme özelliği olarak ifade edilmektedir. Kabakçı (2001) bu kişilik özelliği yüksek olan bireylerin çevrelerinde olup biteni kontrol etmekten, başarılı olmaktan, hedeflerine ulaşmaktan ve aktivitelerini yönetmekten mutluluk duyduklarını belirtir.

Babadağ (2001) otonomiye, insanın özgür düşünüp karar verme, kararını eyleme geçirme, özgür, bağımsız davranma gücü ve yetkisi olarak tanımlamakta, bir meslek üyesinin birey ve meslek mensubu olarak karar verme, kararlarını uygulamaya geçirmede özgürlüğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sosyotropik ve

otonomik kişilik kavramının teorisyenlerinden olan Beck' e göre sosyotropik özelliklere sahip olan bireylerin yaşam tatmini daha ziyade başka insanlarla olan ilişkilere bağlıdır. Otonomik kişilik özelliğine sahip olan bireyler ise, diğerinin aksine kişisel başarıya, bireysel üstünlüğe ve çevre üzerindeki etkinliğine bağlıdır (Kolts, Robinson ve Tracy, 2004, akt. Serinkan ve Barutçu, 2006).

İş-işgören uyumu açısından kişilik özelliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yapılan bir araştırma sonucunda da, sosyotropik kişilik özelliğini ifade eden işgörenlerin grup çalışmalarına daha yatkın olduğu, buna karşılık otonomik kişilik özelliğine sahip işgörenlerin ise bireysel ve bağımsız işlerde çalışmaya daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır (Barutçu ve Öktem, 2003). Bu anlamda girişimcilik özelliğini taşıyan kişilerin otonomik kişilik özelliklerinin üstün olması beklenebilir. (Clark, Beck ve Brown, 1992).

Bireyler arasında sosyal ilişki odaklı ve başarıya odaklı şekilde bir ayrıma tabi tutan Beck, sosyal odaklı kişileri sosyotropik kişilik, başarı odaklı kişileri de otonomik kişilik olarak tanımlamaktadır (Gorski ve Young, 2002). Sosyotropik kişilerin başkalarıyla olan ilişkilerinde bir kopma olduğunda veya insanlar tarafından reddedildiğinde depresyona girdikleri görülmüştür. Otonomik kişiler ise başkalarına daha az bağımlı oldukları için depresyona girme eğilimleri daha düşüktür (Beck, 1983, akt. Serinkan ve Barutçu, 2006). Berne'e göre (1983), yüksek derecede sosyotropi ya da otonomiye sahip kişiler, kendi kişisel ilgilerine karşılık bir tehditle ya da kayıpla karşılaştıklarında depresyona açık oluyorlar. Örneğin, kişinin hayatındaki önemli bir kişinin kaybı sosyotropik kişilerde depresyona yol açabiliyor, ancak otonom bir kişide olma olasılığı daha az. Diğer yandan kişisel bir görevi gerçekleştirmede tekrarlanan başarısızlığın otonom bir kişide depresyona yol açması sosyotropik kişiden daha olasıdır (Sato ve McCann, 1998).

Otonomik özellik gösteren bireyler başkaları tarafından kontrol edilmek istemeyen; bağımsızlığa ve başarıya büyük önem veren kişilerdir. Sosyotropik kişiler ise sosyal bağların zayıflaması, ilişkilerin sonlanması ve reddedilme gibi durumlara aşırı duyarlı kimselerdir. Sosyotropi, kişinin diğer insanlarla olumlu ilişkilerde olma ihtiyacını belirtmektedir. Yüksek sosyotropik insanlar için, diğer insanlardan onay almak çok önemlidir. Sosyotropik kişilerin, olumlu kendilik imgelerini

sürdürebilmeleri, kendileri için önemli olan kişiler tarafından onaylanmalarına, sevimlerine, sayılmalarına, önemsenmelerine bağlıdır. Kurama göre sosyotropik kişiler, değer verdikleri kişiler tarafından onaylanmama ya da terk edilme anlamı verdikleri olaylarla karşılaştıklarında, depresyona girme olasılıkları yüksektir. Sosyotropik özelliği yüksek olan kişiler sevmeyi ve sevimyi isterler. Başkaları tarafından kullanılmaya yatkındırlar ve fazla inatçı değildirler. Ortak faaliyetlere girişmeyi ve başkalarına yardım etmeyi severler. Ayrıca insanlarla olan ilişkilerinin düzgün işlemesine önem verirler ve onlar tarafından kabul görmek isterler (Lynch, Robins ve Morse, 2003).

Otonom bireyler ise daha çok amaçları engellendiğinde, başarısızlık söz konusu olduğunda ya da özgürlüklerinin ellerinden alındığını hissettiklerinde kolaylıkla depresyon tablosu içine girerler. Otonomi kişinin bağımsızlık ve belirlenen amaçlara ulaşma ihtiyacını vurgulamaktadır. Yüksek otonomiye sahip insanlar, kişisel başarı ve başarısızlıklara büyük önem verirler. Çevre üzerinde sağladıkları kontrolün kaybı ya da algılanan başarısızlık depresyona yol açabilir. Bu bireyler, çevrelerinde olup bitenleri kontrol etmeye ve başarılı olmaya yoğun gereksinim duyan kişiler olarak tanımlanmıştır. Otonomik kişiliği ağır basan bireyler nispeten soğuk ve çekingen tavırlıdırlar. Başkalarına karşı daha az sevecen ve samimidirler. Çatışmalara daha fazla eğilimlidirler. Bu tür kişiler, başarıya odaklanmış ve kendi kontrollerine sahip kişiler olarak başkalarına karşı savunmacı bir davranış sergilerler (Lynch, Robins ve Morse, 2003).

Beck, çalışmasında depresyon oluşumunda belirli kişilik tipleri ile bunların duyarlı oldukları yaşam olayları arasında bir bağ kurmuş ve kişilikle yaşam olayları arasındaki etkileşimin depresyon oluşumundaki önemini ortaya çıkarmıştır.. Beck'in bilişsel kuramında, depresyonla ilişkili olduğu düşünülen sosyotropik kişilik (insanlarla ilişkiye önem veren) ve otonomik kişilik (başarıya, bağımsızlığa ve özgürlüğe önem veren) özelliklerine ilişkin şemalar ile bu şemaları aktive eden yaşam olaylarının bir araya gelmesinin, kişiyi depresyona yatkın kıldığı ileri sürülmüştür. Bu kuramı sınamak üzere yapılan araştırmalarda, sosyotropi ve depresyonun çoğunlukla ilişkili olduğu bulunmuş ancak otonomi ve depresyon ilişkisi gösterilememiştir (Robins, 1990; Robins& Block, 1988; Robins ve ark., 1989; akt.Savaşır ve Şahin,1997).



Segal ve arkadaşlarının (1992) çalışmaları sosyotropik ve otonomik kişilerin depresyon açısından en ağır durumda oldukları dönemlerinin kişilerarası ilişkilerle bağlantılı olduğu (sosyotropik yaşam olayları) gösterilmiştir. Ancak, bu bağlantının, otonomik denekler için de geçerli olması, yaşam olayı türü ve kişilik yapısının eşleşmesi varsayımına ters düşmektedir. Sosyotropik kişilik özellikleri gösteren hastalar için sosyotropik olayların, otonomik özellikler gösteren hastalar için ise kişilik özellikleri ile eşleşmeyen yaşam olaylarının da depresyon için tetikleyici olabileceğine dair bir araştırma bulgusu da Segal ve ekibi tarafından bildirilmiştir (akt. Kabakçı, 2001).

### **Kişiliğin Değerlendirilmesi**

Kişiliğin değerlendirilmesinden kasıt kişiliğin ölçülmesi ve kategorize edilerek anlamlandırılmasıdır. Kişiliğin objektif olarak ölçülmesi zor bir süreç olup, ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik en önemli kriterleri teşkil etmektedir. Bu bağlamda günümüzde pek çok kişilik değerlendirme yöntem ve biçimi olmakla birlikte günümüzde en yaygın kullanılan ölçme yöntemlerinin bazıları şunlardır:

- a. Otobiyografik Analiz: Kişinin kendisi ve aile geçmişi hakkında doğrudan doğruya kendisinden veya onu yakından tanıyan birinden elde edilen bilgiler anaiz edildiğinde kişinin aile yapısı, yaşadığı ortamın sosyoekonomik özellikleri, hayatının çeşitli dönemlerindeki fiziki, ruhsal ve sosyal özellikleri, arkadaşlıkları, eğitimi ve sosyal yaşantısı gibi konularda kişiliğin tanınip, değerlendirilmesi sağlanır.
- b. İlgi Testleri: Bireylerin sosyal ve mesleki ilgileri, eğilimleri, tercihleri üzerine yapılandırılmış testler olup mekanik, aritmetik, bilimsel, sosyal ve sanatsal ilgiler analiz edilmektedir.
- c. Kişilik Anketeri: Kişiliğin ölçülmesinde en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri olan anket uygulamalarında kişiliğin yalnızca bir yönü veya belirli yönleri hedeflenebilir. Bu sayede kişiliğin çeşitli yönleri belirlenerek kişilik profili çıkarılabilir.
- d. Gözlem: Gelişigüzel, sistematik veya özel durumlara mahsus olan bu yöntemde bireylerin çeşitli olaylar karşısında sergiledikleri davranış ve verdikleri tepkilerin gözlenmesiyle bireyin kişiliğine ait bir yargıya varılmaya

çalışılır.

- e. Görüşme: Kişiliği olabildiğince derinlemesine analiz edebilmek için bir uzman görüşmecinin görüştüğü kişiyi tesiri altına almadan gerçekleştirdiği, görüşmeyi objektif kriterlere dayandırarak yapılandığı bir yöntemdir.
- f. Serbest Çağrışım: Serbest olarak bireyin konuşması ve ve aklına gelenleri aktarmasının istendiği bir metottur. Bu yöntemde bilinçaltına itilmiş duygu ve düşüncelerin tekrar bilinçüstüne çıkarılarak bireyin kişiliği değerlendirilmeye çalışılır.
- g. Projektif Testler: Bireyi belirsiz, eksik, karışık ya da değişik şekillerde algılanabilecek müphem uyarıcılar karşısında bırakmak ve bireyin bu uyarıcıları anlamlandırması, tamamlaması ya da bunları bir sistem ve düzene koyması istenerek bireyin iç dünyasını dışa yansıtması sağlanır (Barla, 2010)

### **2.6.3. Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar**

#### **2.6.3.1. Sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerine ilişkin yurt içi yapılan araştırmalar**

Türkiye’ de, Kabakçı (2001) Üniversite öğrencilerinde sosyotropik- otonomik kişilik özellikleri, yaşam olayları ve depresif belirtiler üzerine araştırma yapmıştır. Ulupınar (2004) 152 obez hastanın özerk kişilik özelliklerinin ve problem çözmede yeteneklerinin değerlendirilmesine ilişkin yapmış oldukları araştırma sonucunda obez ve normal kilolu kişiler arasında sosyotropi-otonomi ve problem çözme envanteri puanları arasında anlamlı bir fark elde edememişlerdir. Kadınların erkeklere göre, evli olanların bekârlara göre, aktif bir işte çalışmayanların çalışanlara göre obezite oluşumu açısından risk taşıdıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak obezitenin daha önceki çalışmalarda bildirildiği gibi depresyon, anksiyete, öz sevgi- saygı azlığı, vücut tatminsizlikleri, hor görülme ve dışlanma duygusuna neden olmakla birlikte kişilerin özerk-bağımlı kişilik özellikleri ve problem çözme konusunda kendilerini nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı bulgusuna varılmıştır..

Kaya ve ark. (2006) hemşire öğrencilerin Sosyotropik otonomik kişilik özellikleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi üzerine çalışma yapmıştır

Yüncü ve ark. (2006) madde kullanım sorunu olan yirmi ergenin bağlanma özellikleri ile sosyotropik-otonomik özelliklerinin ilişkisini araştırmışlar ve madde kullanım sorunu olan ergenlerin anneye bağlanma özellikleri ile onaylanma kaygısı ve yalnızlıktan hoşlanma arasında ters yönde bir ilişki saptanmıştır. Babaya bağlanma ile sosyotropi ve otonomi alanında herhangi bir ilişki saptanmamıştır,

Baydoğan ve Dağ (2008) hemodiyaliz hastalarındaki depresiflik düzeyinin yordanmasında kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve sosyotropi-otonomi kişilik değişkenlerinin depresif belirti düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışma yapmışlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni depresyon tanısı değil ama Beck Depresyon Envanteri puanlarının gösterdiği depresif belirti düzeyi alınmıştır. Katılımcıların 43'ü kadın, 28'i erkek olmak üzere 71 hastayla çalışılmıştır. Kadındiyaliz hastalarının daha yüksek depresif belirti puanına sahip oldukları; yaş, cinsiyet ve toplam diyaliz süresi kontrol edildiğinde hemodiyaliz hastalarındaki depresif belirti düzeyinin yordayıcıları arasında başa çıkma becerileri gösteren düşük öğrenilmiş güçlülüğün ve dış kontrol odağının bulunduğu görülmüştür. Diğer yandan, sosyotropi otonomi değişkenleri ise anlamlı yordayıcı olarak bulunmamıştır.

Çetin (2008), yaşlılarda sosyotropi-otonomi kişilik özelliği ile depresyon ilişkisini araştırmıştır. Araştırma örneklemini 65 yaş ve üstünde, İstanbul'da huzurevinde yaşayan 54, evde yaşayan 74 kişiyle yapmıştır. Araştırma sonucunda, depresyon ile sosyotropi-otonomi kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sosyotropi alt ölçeğinde yer alan, onaylanma kaygısı, ayrılık kaygısı, başkalarını memnun etme ve otonomi alt ölçeğinde yer alan, kişisel başarı, özgürlük, yalnızlıktan hoşlanma faktörleri ile depresyon arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Ceylan (2009) yaz dönemi boyunca rekrasyonel uçurtma sörfü ve rüzgâr sörfü yapan 120 bireyin atılganlık, tükenmişlik, depresyon, öfke, sosyotropi ve otonomi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, kişilik özellikleri arasında sadece atılganlık düzeyi açısından bir fark olduğunu ve sosyotropi-otonomi arasında da ilişkinin olduğunu sonucunu elde etmiştir. Özetleyecek olursak, Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, aile ve evliliğe yönelik çalışmalarda bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle çatışmanın yaygınlığı, sıklığı, yarattığı gerginlik düzeyi ve yüklemeler ile

evlilik doyumu ve uyumu arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara daha çok yer verildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra ev işi paylaşımı konusunda hakkaniyet algısı, bireysel özellikler, nedensellik sorumluluk, bağlanma stilleri, kontrolçülük ve bağımlılık algıları gibi birçok değişkenle evlilik ilişkisini inceleyen araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Kişilik özelliklerini farklı yönlerden inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Sosyotropi-otonomi, depresyon ve farklı değişkenler olarak yeni çalışmalar yapılmaktadır.

### **2.6.3.2. Yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar**

Allen NB ve arkadaşları (1997) depresyon tedavileri için 80 yaşının sosyotropi ve otonomi kişisel yapılarını incelemişler, ve varsayılan bulgulara sosyotropi bakımından bir ilişki bulunurken, otonomi açısından hiçbir ilişki bulamamışlardır.

Otani K ve arkadaşları (2012) yaptıkları bir araştırmada, kişilerarası duyarlılığın kaygısal düşkünlükle çok ilişkili depresyona yatkın bir kişilik özelliği iken, sosyotropi ve otonominin bilişsel depresyon teorisinde kişilik hassasiyet faktörleri olduğunu ileri sürmüşler, ve kişilerarası duyarlılığın sosyotropi ve otonomiyle olan ilişkisini 362 sağlıklı bireyde incelemişlerdir. Çalışmalarında kişilerarası duyarlılığı Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM) kullanarak değerlendirirken, sosyotropi ve otonomiye ise Sosyotropi-Otonomi alt ölçeğini kullanarak değerlendirmişlerdir. IPMS nin Sosyotropi alt ölçeği ile çok yakın bir korelasyon varken, Otonomi alt ölçeği ile korelasyon bulunmamıştır.

Sato T ve arkadaşları (2004) sosyotropi ve otonominin bireylerin kaygı ve depresyona duyarlı olmasıyla ilgisi olan iki kişilik boyutu şeklinde kavramlaştığını ileri sürerek, sosyotropinin kişilerarası ilişkilere büyük bir yatırım olarak, otonominin ise başkalarına olan ilgi eksikliğinin yanı sıra bağımsız olma ile ilişkili olarak nitelendirmişlerdir. Çalışmalarında sosyotropi-otonomi ile Sosyal Değerlendirme, Fiziksel Tehlike, Belirsiz Durum ve Günlük İşler gibi dört durum tipi ile ilişkili kaygı durumunu incelemişlerdir. 255 birey üzerinde yapılan araştırmada, Sosyal Değerlendirme, Fiziksel Tehlike ve Belirsiz Durum açısından sosyotropi kaygı ile doğru orantılı, otonomi ise Günlük İşler durumu açısından kaygı ile doğru orantılı bulunmuştur.

Sato T ve McCann D. (2007) çalışmalarında sosyotropi ve otonomi ile yakın ve yakın olmayan kişilerle olan kişilerarası problemler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar sosyotropik bireylerin yakın olmayan kişilere karşı terbiyeli ve ağırbaşlı, fakat yakın olanlara karşı kindar olduğunu belirlemişlerdir. Bunun aksine otonomik kişiliğe sahip olanlar ise yakın olmayanlara karşı dirayetli, ancak yakın olanlara karşı sosyal olarak tedbirli oldukları bulunmuştur.

Sato T ve Gonzales MA. (2009) yakın ilişkilerde kişilerarası modelleri sosyotropi ve otonominin rolü açısından incelemişlerdir. Çalışmalarında sosyotropi-otonomi ile yakın ilişkilerde kişilerarası modeller arasındaki ilişkiyi inceleyen iki çalışmaya yer vermişlerdir. Öz-rapor ve davranış gözlemleri yoluyla elde edilen veriler son derece sosyotropik olan bireylerin kendilerine yakın olan bireylere karşı oldukça kontrollü ve yakın olma konusunda çekinik olma eğiliminde, bunun aksine son derece otonomik olan bireyler kendilerine yakın olan kişilere karşı hem kontrol hem de yakınlık açısından düşük olduklarını göstermektedir.

Demir S ve arkadaşları (2010) yaptıkları bir çalışmada, sürekli diyaliz hastalarının sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerini ve bunun yaşam kaliteleriyle olan ilişkisini araştırmışlardır. 14 diyaliz hastası ile 54 sağlıklı gönüllü ile yaptıkları bu çalışmada sosyotropi-otonomi skorlarının sağlıklı grupta olanlara göre diyaliz hastalarında önemli ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. Diyaliz hastalarında problem çözme ile serum fosfat arasında önemli bir bağlantı bulunurken, sosyotropi ve toplam diyaliz zamanı arasında olumsuz bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca genel sağlık ve ağrı algısı ile otonomi arasında da olumsuz bir korelasyon tespit edilmiştir. Uygun tedavi yönetimi, diyaliz zamanı ve öz-sağlık algısı daha iyi problem çözme ve yüksek otonomik kişilikle bağlantısı olduğu da belirlenmiştir.

Campbell Duncan G ve arkadaşları (2003) 165 bireye sosyotropi, otonomi ve uyum ölçümleri uygulamış, otonominin yetersiz sosyal uyumla ilgisi olduğu fakat çalışma rolü uyumu ile bir ilgisinin olmadığını, sosyotropinin çalışma rolü ya da sosyal uyum ile bir bağlantı kurulamadığını belirtmişlerdir. Bu son çalışmada, başarı ihtiyacı karşılanmadığında, otonominin depresyona katkıda bulunduğu ileri sürülmüştür. Elde edilen sonuçlar, otonominin düşük sosyal destek ve kişilerarası zorluklar vasıtasıyla depresyonla bir bağlantısı olabileceğini, sosyotropik bireylerin de bu alanla ilgili

endişelerine rağmen objektif olarak yetersiz bir sosyal uyum içinde olamayacaklarını ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, otonom bireyler başarılı olma çabalarına rağmen, daha iyi ya da daha kötü çalışma uyumuna sahip olmayabilirler.

Shih Josephine H. (2006) çalışmasında, sosyotropi ve otonominin kişilik hassasiyeti üzerine değişken olması için seçilen 99 kolej öğrencisini 6 hafta izlemiş, kısmen bireyin sebep olduğu haftalık depresif belirtileri ve stresli yaşam olaylarını değerlendirmiştir. Çok seviyeli modelleme sonuçları, bir önceki haftanın depresif belirtilerinin bir sonraki hafta bağımlı kişilerarası stres seviyelerini de etkileyebileceğini göstermiştir. Çalışmasında cinsiyet farklılığına değinerek hem kadın olmanın hem de sosyotropik kişiliğinin yüksek olmasının daha yüksek seviyede bağımlı kişilerarası stres beklenebileceğini belirtmiştir. Kadınlar açısından bu kişilerarası stres oluşum etkisi sosyotropi ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Çalışmada Hammen'e (1991) atıfta bulunarak, hem bireysel özelliklerin hem de depresif belirtileri belirlemenin stres oluşma sürecini açıklayabileceğini, burada bireylerin kendileri için daha stresli bir çevreye kısmen katkısı olabileceğini belirtmiştir.

Koichi Otani ve arkadaşları (2012) yaptıkları bir çalışmada, amaçlarının anne babanın çocuk yetiştirmelerinin sosyotropi ve otonomi üzerine etkisini ve bilişsel depresyon teorisinde kişilik hassasiyeti faktörlerini incelemek olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmayı 416 sağlıklı kişide yapmışlar, sezilen ebeveyn çocuk yetiştirmenin bakım ve koruma faktörlerine sahip olan Parental Bonding Instrument (PBI) ile değerlendirildiğini, sosyotropi ve otonominin ise Sociotropy-Autonomy Scale (SAC) ile değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Sonuç kısmında, erkeklerde ne sosyotropi ne de otonominin ebeveynlerin çocuk yetiştirmesinden ve annenin çocuk yetiştirmesinden etkilenmediğini, kadınlarda ise daha yüksek seviyede sosyotropinin anne korumasıyla ilişkili olduğu, otonominin ise hem ebeveynler hem de anne yetiştirmesinden etkilenmediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak ebeveyn korumasının hem koruyucularda hem de alıcılarda cinsiyet özelliği ile birlikte sosyotropiyi artırdığı kanaatine varılmıştır.

MA Bruch ve arkadaşları (1999) yaptıkları iki çalışmada kişilerarası bağımlı olmanın bir yönü olarak sosyotropi ve yakınlık gereksinimi olan sosyalliği utangaçlık ve kişilerarası endişe arasındaki ilişkinin moderatör değişkenleri olarak incelemişlerdir. Çalışma sonuçları sosyotropinin utangaçlıkla kişilerarası endişe arasındaki ilişkiyi

düzeltenekten ziyade, kişilerarası endişeyi tahmin etmede utangaçlıkla olan tutumda işe yaradığını göstermektedir.

Jumi Hayaki ve arkadaşları (2003) bulimia belirtileri ve sosyotropi arasındaki ilişkiyi amaçlayan bir çalışma yapmışlar ve bulimia nervosa lı bireyler arasında kişilerarası iş görme çalışmalarının sosyal bağımlılık sorunlarını, onaylanma ihtiyacını ve reddedilme korkusunu açığa çıkardığını belirtmişlerdir. Bu konuların, depresyonun gelişmesinde ve devam etmesinde sözü edilen bir bilişsel kişilik faktörü olan sosyotropi ile ilişkili olduğunu, sosyotropisi yüksek olan bireylerin başkalarının onayına büyük önem verdiklerini ve sosyal kabul görmeme ya da reddedilmeden kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma yöntemlerini iki kadın gurubu ile sosyotropi ve bulimic belirtiler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere kurmuşlardır. Her iki grupta sosyotropinin bulimia belirtileri ile son derece ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Todd Jackson ve arkadaşları (2005) genç kadınların kişilerarası ilişkilerinin algılanması ile yeme bozukluğu belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaptıkları bu çalışmada, Kuzey Wisconsin bölgesinde Özgün Sanatlar Koleji'nden 118 kadın sosyotropi, algılanan yakın sosyal destek ve yeme bozukluğu belirtileri ile ilgili öz-rapor ölçümlerini yapmışlar ve 6 hafta sonra aynı ölçümleri tamamlamak için geri dönmüşlerdir. Bu iki dönemin ölçümlerini karşılaştırdıklarında, yeme düzensizliği 1. dönemde, sosyotropi ve algılanan sosyal destek 1 ve 2. dönemde yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda ise, bulguların yakın ilişkiler ve kişilerarası kavgalarda azalan destek algılarının kolej çağındaki kadınlarda yeme bozukluklarının artmasına ve son derece sosyotropik kişilik özelliklerinin de ileri seviyelere çıkmasına katkı sağladığı bulunmuştur.

D. A. Clark ve arkadaşları (1995) genişletilmiş 93 maddelik sosyotropi-otonomi ölçeği kullanarak yaptıkları çalışmada, bağımsız olmanın mükemmeliyetçilik ve öz-etkilik ile olumlu bir uyum içinde olduğu, fakat başkaları tarafından onaylanma konusunda endişe ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Sosyotropinin bağımlı olmakla, öz-eleştiricilikle ve yakın olma dürtüsü ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bulguların üç sosyotropi-otonomi alt ölçeklerinin yapısal geçerliğini desteklediği de belirtilmiştir.

R. G. Moore ve I. M. Blackburn (1993) farklı türdeki olaylara tepki vermede sosyotropi ve otonominin depresyona duyarlılıkla ilgisini gösteren çalışması bilişsel modelle bir bütünlük oluşturmaktadır. Yaptıkları çalışma 20 unipolar depresif hasta örneğinde sosyotropi ve otonominin özel bilişsel süreçle ilişkisini incelemişlerdir. Kullanılan otobiyografik hafıza paradigmasında, sosyotropinin, sosyotropik olumsuz anıların hızlı hatırlanmasıyla bir ilişkisi olabileceği varsayımı desteklenmiştir. Beklenen otonomi ilişkisi ile otonom anıların hatırlanma hızını destekleyecek bir şey bulunamamıştır.

Tesser (1986) çalışmasında bireylerin öz ilgisinin az olduğu ilgi alanlarından öz ilgisinin yüksek olduğu ilgi alanlarına yönelik karşılaştırmalarına tepkilerinin daha şiddetli olduğu sonucuna varmıştır. Bundan dolayı sosyotropik bir üniversite öğrencisinin kendini popüler bir arkadaşıyla kıyasladığı durumda, kendini çalışkan bir arkadaşıyla kıyasladığı durumdan daha kötü hissedeceği fakat otonom bir öğrenci için bunun tam tersi bir durum söz konusu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel kuramın temsilcilerinden olan Beck ve arkadaşları (1983) sosyotropik otonomik kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek, birçok araştırmada kullanılmıştır. Beck ve arkadaşlarının sosyotropik- otonomik ölçeği kullandıkları araştırmanın cinsiyet boyutunda; kadınların erkeklere göre daha sosyotropik özelliklerine sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Yine bu araştırma sonuçlarına göre sosyotropik kişilerin başkalarıyla ilişkilerinde bir kopma yaşandığında veya insanlar tarafından kabul görmediklerinde depresyona girdikleri gözlemlenmiştir. Otonomik kişiler daha az bağımlı oldukları için depresyona girme eğilimleri daha düşüktür.

Clark ve Oates (2003) Robins ve Luten (1983) yılında yaptıkları araştırmada depresyonun klinik boyutlarıyla sosyotropi ve otonomi arasındaki farkları incelemişlerdir. Robins, Block ve Peselow, sosyotropi hipotezini desteklerken, otonomi hipotezini biraz problemlili bulmuşlardır. Yapılan çalışmalarda sosyotropi ve otonomi için yeni ölçümler bulunurken hastanede yatmakta olan 50 tek kutuplu depresif hasta için yeni ölçümler yapılmıştır. Sonuçlar sosyotropik ve otonomi kavramının seçilmiş ilişkileri klinik özellikleri desteklemektedir. Edingburg üniversitesinde (1993) yapılan bir araştırmada, sosyotropik ve otonomik semptomların, depresif hastalarda idrak ve



kişilikle ilişkisi incelenmiştir.

Sosyotropi ve otonomi kavramı bu iki önemli kişilik özelliği, kişiler arası olaylara bağlı olarak depresyona sebep olan incinebilme duygusunu tetiklemektedir. Bu çalışma için 118 tane tek kutuplu depresif hasta üzerinde negatif idrak ve semptomların şiddetiyle ilgili çalışma yapılmış, sosyotropinin negatif düşüncelerle beraber kaygı seviyesi konusunda bayağı etkili olduğu görülmüştür. Kısaca hastaların sorunlarının kişisel mükemmellikten uzakta toplumsal kabullenme aradıklarını ortaya koymuştur. Otonomi ise daha çok sosyal kabullenmeden çok mükemmeliyet ve düşük oranda dışa dönüklükle ilgili olduğu görülmüştür.

Clark ve Oates (2003) günlük tartışmaların ve küçük ve büyük olayların çiftlerin sosyotropik ve otonomik kişilik özelliği ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucu, sosyotropik-otonomik bilişsel kişilik özelliklerinin, örneklerinin gün içinde yaşanmakta olan ufak tefek olaylarla ve kişiler arasında meydana gelen derin çatışmalarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Doksan dört tane eğitimsiz kişinin Sosyotropi otonomi Ölçeği ve Depresyon Ölçeği, Negatif Olaylar Ölçeği ve Tehdit Edici Olaylar Ölçeği, uygulanmış ve araştırmanın sonucunda, insan hayatında derin izler bırakan kötü olayların günlük tartışmalardan daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

McBride, Bacchiochi ve Bagby (2005) yaptıkları araştırmada, sosyotropikotonomik kişilik özelliklerinde cinsiyet faktörünü incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kadınların erkeklerden daha fazla sosyotropik, erkeklerinse kadınlara göre daha fazla otonomik tepki verdikleri sonucuna varmış olsalar bile cinsiyet farklılıklarının farklı tepkilere yol açmadığı sonucuna varılmıştır. 1994 yılında yapılan bir çalışmada 202 kadın depresif hastalara sosyotropi- otonomi ölçeği uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırıldığında depresyonun sosyotropik-otonomik tepki ölçümünde farklılıklar yaratacağını ortaya koymuştur.

Sato ve Mcann'nın ( 2007)'de yapmış olduğu çalışmada sosyotropi-otonomi, bireyin kırgınlık derecesinin artmasına sebep olan iki kişilik boyutu olarak tanımlamışlardır. Sosyotropi, kişiler arası ilişkilerde çok büyük bir boyutta yatırım olarak tanımlanırken; otonomi ise kişisel başarı ve kontrol ile büyük bir bağlantı olarak tanımlanabileceğini temel alarak bu çalışmada sosyotropi ile otonomi arasındaki farkı

açıklarken birbirine yakın ve uzak problemlerin çeşitliliğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda elde etikleri bulgulara göre sosyotropik bireyler, kendinden uzak olanlara sevecen davranışlar gösterirken kendi yakınlarına saldırgan davrandıklarını bulmuşlar. Otonomik bireylerde ise uzaktakilere karşı saldırgan davranışlarda bulunurken yakınındakilere sevecen oldukları görülmüştür.

Lynch, Robins, Morse (2007) yaptıkları “Depresyonda Çift Fonksiyonları” ile ilgili araştırmalarda depresif kişilerin diğer kişilerle kurduğu ilişkiler sosyotropi51 otonomi kişilik özelliklerinden etkilendiklerini açıklamışlardır. Yakın ilişkiye sahip olan depresif hastalara altı hafta boyunca sosyotropi-otonomi ölçeğini uygulamış ve sonuçları karşılaştırmışlardır. Çıkan sonuçlar karşılaştırıldığında sosyotropik bireyler kendi davranışlarını talep edici olduğunu, partnerlerinin ise davranışlarını çekingen bulurken; otonomide ise bireyin davranışı çekinik partnerinin davranışı talep edici bulunmuştur. Otonomik kişilik özellik gösteren bireylerin aynı zamanda memnuniyetsizlik ve partnerin eleştirilerine maruz kalma olgusu ile karşı karşıya olduğu da görülmüştür. Sosyotropik-otonomi ölçeği bulgularının sosyotropik bireyin kırılganlığı arttırdığı ve kişilerle olan ilişkilerini etkilediği konusunda tutarlı sonuçlar vardır.

Doğan (2010) ise, çalışmasında tüm çiftlerin sorun yaşayabileceklerini, eğer sorun olumlu yönlerden çözümlerse ilişki kavgadan önceki boyuttan daha iyi bir şekil alabileceğini açıklamıştır. Çok büyük sorun yaşayan çiftler bile olumlu açıdan bakarsa eskisinden daha iyi ilişkileri olabirini belirtmiştir.

Savi (2008) yaptığı araştırmada 12–15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-babalarının kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında davranış sorunları ile sosyo-demografik değişkenler ve aile işlevleri arasındaki ilişki ergen ve anne-babaların algıları açısından değerlendirilmiştir, kişilik özelliklerine ilişkin veriler sadece ebeveynlerin algıları açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin davranış sorunlarını cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu ve yaşları, çalışma durumları ile aile gelir düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin davranış sorunlarına ilişkin algıları ile anne ve babalarının algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sharpley ve Khan (1982) yüksek düzeydeki evlilik uyumunun olumlu benlik kavramıyla, düşük düzeydeki evlilik uyumunun ise olumsuz benlik kavramıyla ilgili olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda düşmanlık puanları yüksek olan evli bireylerin, evlilik doyumunun düştüğü ve evlilik çatışmasının evlilik doyumunu olumsuz olarak etkilediğini ve evlilik doyumunu düşürdüğünü ortaya koymaktadır.

Kelly ve Conley (1987) evlilik doyumunu ve kararlılığının eşteki duygusal tutarsızlık ile tepki kontrolü ve kadındaki duygusal tutarsızlıkla ilgili olduğunu bulunmuştur. Minnesota Çok Yönlü Kişilik ölçeği kullanılarak 81 evli çift üzerinde yapılan çalışmada, eşlerin kişilik yönünden uyumlarının evlilik doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Russell ve Wells (1994) evlilik niteliği üzerine kişiliğin etkisini 94 çiftin katıldığı bir çalışmada incelemiştir. Cinsiyetin göz önüne alınmadığı çalışmada, evlilik niteliğinin esin duygusal tutarsızlığından olumsuz olarak etkilendiği bulunmuştur. Fakat her bir eşin evlilik niteliği üzerindeki en güçlü etkinin diğer esin evlilik niteliği olduğu bulunmuştur. Kurdek (1998) depresif semptomlarda artış yaşayan çiftlerin evlilik doyumlarında daha yoğun bir çöküş yasama eğiliminde olduklarını bulmuştur.

Bir başka çalışmada Kastro (1998) depresif semptomların evlilik uyumunu olumsuz olarak etkilediğini, depresif semptomlar açısından cinsiyet farkının olduğunu, kadınların evliliklerindeki uyum düzeyini kendi eslerine göre daha olumsuz değerlendirdiklerini bulmuştur.(Akt. Eraslanlı, K., Kalkan, M, 2008).

Bouchard, Lussier ve Sabourin (1999) 446 çiftin katıldığı çalışmada kişiliğin beş faktör modeli ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Duygusal tutarsızlığın, hem kadınlar hem de erkekler için evlilik uyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Yumuşak başlılık, gelişime açıklık, dışadönüklük ve özdenetim kişilik boyutlarının da evlilik uyumunun yordanmasına katkıda bulunduğu görülmüştür.

Nemecek ve Olson (1999), eşlerin kişilikleri arasındaki benzerliğin evlilik uyumu ile olan ilişkisini incelemiştir. Evli çiftlerle yapılan çalışmada, özdenetim, yumuşak başlılık ve duygusal tutarsızlık boyutundaki eş benzerliğinin evlilik uyumuyla ilgili olduğu görülmüştür. Özdenetim boyutu hariç, benzerliğin uyumla ilgili olan diğer iki boyutunun kadın ve erkekler için farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Fitzpatrick (2001) eşlerin kişilik özelliklerindeki benzerlik ile evlilik doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özellikle gelişime açıklık ve yumuşak başlılıktaki benzerliğin her iki cinsiyette de evlilik uyumuyla güçlü bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Öz denetimlilik boyutundaki benzerlik, erkekler için evlilik doyumunu yordarken, duygusal tutarsızlıktaki benzerliğin ise kadınlar için evlilik doyumunu yordadığı bulunmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada sosyotropi-otonomi kişilik özelliklerinin eğitim yöneticilerinin durumuyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırma ya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır... 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” (Karasar, 2004, 79).

Tarama yöntemlerinin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Lin, 1976, 220).

Tarama çalışmasında bir evreni temsil eden örneklem üzerinde çalışılmaktadır.

Araştırma sorularına yanıtlar aracı olmadan doğrudan doğruya araştırmaya katılan katılımcılardan alınır.

Doğal koşullarda yürütülür.

Karasar'a (2004) göre tarama yöntemi iki ana gruba ayrılır. Bunlardan ilki genel tarama yöntemleri, diğeri ise örnek olay tarama yöntemleridir. Genel tarama yöntemleri, 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 üzerine yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu araştırmada elde edilen değişkenlerden çok daha fazla veri toplama amaçlandığından ve var olan bir durumu

tanımlama ve tasvir etme çalışıldığından, tarama yöntemi seçilmiştir.

### **3.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma eğitim yöneticisi olarak okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve eğitim Denetmenlerinin bazı değişkenlere göre sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

### **3.3. Araştırmanın önemi**

Eğitim yöneticilerinin, eğitim sisteminde yönetici ve denetici olarak hizmet verdikleri bireylere kapsamlı ve etkin hizmet sunabilmeleri için, otonomi özelliklerinin yanı sıra mesleki aidiyet duygularına sahip olmaları gerekmektedir. Başka bir anlatımla, etkili ve yetkililerin mesleklaşma adına okul yöneticilerinin ve deneticilerinin bağımsız davranabilmesi ve otonomiye değerlendirecek şekilde mesleki boyutta sosyalleşmeye yöneltilmelernii sağlayabilmelidirler. Sosyotropik ve otonomik özelliklerin bilinmesi etkili eğitim yöneticilerinin belirlenmesinde büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın kapsamlı olarak yürütülmesi sağlanmıştır.

Sosyalleşme, otonomi için gerekli koşullardan biridir ve sosyalleşme için de bireysel, bilişsel ve davranışsal süreçleri değiştirilebilir(Mrayyan 2005, Seren 1998). Bu nedenlerle Milli Eğitim Bakanlığının yönetici belirleme ve içerik çalışmalarında, potansiyel yönetici adayların sosyotropi ve otonomi kişilik özelliklerini geliştirmelerine ve olumlu yönde kullanmalarına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Bu hedeflere ulaşmada, öncelikle potansiyel yönetici adayların sosyotropi-otonomi düzeylerinin saptanması yerinde olacaktır. Bu çalışmada sosyotropi-otonomi konusunda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı ve onlara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Sosyotropik ve otonomik kişilik kavramının teorisyenlerinden olan Beck' e göre sosyotropik özelliklere sahip olan bireylerin yaşam tatmini daha ziyade başka insanlarla olan ilişkilerine bağlıdır. Otonomik kişilik özelliğine sahip olan bireyler ise, diğerinin aksine kişisel başarıya, bireysel üstünlüğe ve çevre üzerindeki etkinliğine bağlıdır. (Russell L. ve arkafdaşları, 2004). Bu çalışma hem eğitim yöneticilerinin var olan durumlarının belirlenmesini hem de kendilerini değiştirmelerini sağlayacaktır. Sosyotropik ve otonomik özelliklerin güncellenmesi

ve elde edilen veriler ışığında bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

### 3.4. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Erzincan ilinde milli eğitim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticileri, örneklemini ise bu bölgeden rastgele seçilen 60 ilköğretim/ortaöğretim okul müdürü, 80 ilköğretim/ortaöğretim okul müdür yardımcısı ve 13 İl Eğitim Denetmeni oluşturmaktadır. Kazara örnekleme de denir. Burada örneklemenin doğruluğu, zaman ve paradan ekonomi karşılığında feda edilir (Balcı, 2005). Bu çalışmada da araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırılması için uygun örnekleme yöntemi alınmıştır.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Beck ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilen ve Şahin ve arkadaşları (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyotropi-Otonomi Ölçeği kullanılmıştır. 5'li likert tipi olarak uygulanan ölçekteki her bir soru 0 ile 4 puan arasında puanlanmıştır. Sosyotropi (30 soru) ve Otonomi (30 soru) puanları 0-120 puan üzerinden hesaplamalar yapılmıştır.

Ölçekler bizzat araştırmacı tarafından Eğitim Deneticilerine, Okul Müdürlerine ve Okul Müdür Yardımcılarına uygulanmıştır.

#### 3.5.1. Sosyotropi ve Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ)

SOSOTÖ Beck, Epstein, Harrison ve Emery (1983) tarafından geliştirilmiştir. İnsanlara bağımlı olma ve insanlardan özerk olma kişilik özelliklerini ölçmektedir (Beck ve ark. 1983). Altmış maddelik ölçekte beş dereceli likert tipi derecelendirme yaptırılmakta, 30'ar madde ile iki alt boyut olarak sosyotropi ve otonomi ölçülmektedir.

Her alt boyutta 0 ile 150 arasında bir puan alınabilmekte, yükselen puanlarla ilgili boyutun kuvvetli olduğunu göstermektedir.

Ölçek, iki farklı kişilik özelliğini ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği oldukça yüksek bulunmuştur.(Sosyotropi için 89 ile .94 ranjında, Otonomi için .83 ile .95 ranjında) Ölçüt bağımlılı geçerliği ise değişik çalışmalarda Beck

Depresyon Envanteri ile Sosyotropi Ölçeği arasındaki korelasyon, .01 ile .60 arasında, Otonomi alt ölçeği ile -.01 ve .28 arasında bulunduğu gözlenmiştir (aktaran: Şahin, Ulusoy ve Şahin, 1993). Yapı geçerliliğinde ise faktör analiz sonuçlarına göre, her iki boyut için üçer faktör bulunmuştur. Sosyotropi alt ölçeğinde; Onaylanma kaygısı, Ayrılık Kaygısı ve Başkalarını Memnun Etme faktörleri belirlenmiştir. Otonomi Alt Ölçeğinde; Kişisel Başarı, Özgürlük ve Yalnızlıktan Hoşlanma faktörleri bulunmuştur.

Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ) Şahin ve arkadaşları (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, iki araştırmacı tarafından Türkçeye çevrildikten sonra, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ölçeğin iç tutarlılığı Sosyotropi için .70 - .83 arasında, otonomi için .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliği üzerine yapılan çalışmalarda sosyotropi alt ölçeğinin hasta ve normal grupları ayırt ettiği ve depresyonla daha yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Otonomi alt ölçeğinin ise hasta ve normal grupları ayırt etmediği görülmüştür. Otonomi alt ölçeğinin ayrıca depresyondaki yatkınlığa karşı duyarlılığını artırmaya yönelik çalışmalara gerek olduğu belirtilmektedir (Şahin ve ark. 1993; Savaşır ve Şahin 1997).

### **3.5.2. Kişisel Bilgi Formu**

Örnekleme grubunu daha iyi betimleyebilmek amacıyla araştırmaya katılanlara kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup formda bireylerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, yönetici olarak çalışma süresi, yönetici olarak kaç ilde ve okulda görev yaptıkça kere ödül aldığı, spor, sanat gibi hobilerinin olup olmadığı, yöneticilikten memnun olup olmadıkları, hizmet içi eğitim alıp almadıkları gibi durumlarını belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan SOSOTÖ ve Kişisel Bili Formundan elde edilen verilerin analizinde, değişkenler arasında ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon yöntemi uygulanmıştır. Böylelikle Eğitim Yöneticilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleriyle demografik değişkenler arasındaki ilişkiye ve farklılıklara bakılmıştır. Ortaya çıkan veriler bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.



Elde edilen verilere SPSS 15.0 for Windows istatistik paket programında eğitim yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Yöneticilerin Sosyotropi ve Otonomi özelliklerinin tüm gruplara göre genel ortalama değerlerini belirlemek amacı ile tanımlayıcı istatistik uygulanmıştır.

Yöneticilerin Sosyotropi ve Otonomi özelliklerinin gruplar arasında karşılaştırmasını yapmak için normallik analizi ve homojenlik testi yapıldıktan sonra verilerin normal dağılım göstermemelerinden dolayı bağımsız iki grup karşılaştırmalarında tanımlayıcı istatistik ile birlikte non-parametrik testlerden Mann-Whithney U, çoklu grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis H testi ile istatistiksel anlamlılık tespit edilen çoklu gruplara ikili gruplar halinde Mann-Whithney U testleri yapılmıştır.

### **3.6.1.İstatistiksel Analiz**

Elde edilen verilere SPSS 15.0 for Windows istatistik paket programında eğitim yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Yöneticilerin Sosyotropi ve Otonomi özelliklerinin tüm gruplara göre genel ortalama değerlerini belirlemek amacı ile tanımlayıcı istatistik uygulanmıştır.

Yöneticilerin Sosyotropi ve Otonomi özelliklerinin gruplar arasında karşılaştırmasını yapmak için normallik analizi yapıldı. Verilerin normal dağılım göstermemelerinden dolayı bağımsız iki grup karşılaştırmalarında tanımlayıcı istatistik ile birlikte non-parametrik testlerden Mann-Whithney U, çoklu grup karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis H testi ile istatistiksel anlamlılık tespit edilen çoklu gruplara ikili gruplar halinde Mann-Whithney U testleri yapılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Tablo 4. 1.  
*Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Değişken	Grup	f	%
Görev Türü	Okul Müdürü	60	39.2
	Okul Müdür Yardımcısı	80	52.3
	Eğitim Denetmen	13	8.5
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
Cinsiyet	Erkek	115	75.2
	Bayan	38	24.8
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
Medeni Durum	Bekar	13	8.5
	Evli (0-5 yıl)	26	17.0
	Evli (6-10 yıl)	60	39.2
	Evli (11 yıl ve üzeri)	54	35.3
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğretmeni	52	34.0
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	33	21.6
	Fen Bilgisi Öğretmeni	27	17.6
	Türkçe Öğretmeni	14	9.2
	Matematik Öğretmeni	8	5.2
	Beden Eğitimi Öğretmeni	5	3.3
	Güzel Sanatlar Öğretmeni	4	2.6
	Yabancı Dil Öğretmeni	3	2.0
	Din Kültürü Öğretmeni	7	4.6
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>

Tablo 4. 1. (Devamı)

<b>Kamu Hizmet Süresi</b>	0-5 yıl	9	5.9
	6-10 yıl	30	19.6
	11-15 yıl	40	26.1
	16-20 yıl	41	26.8
	21 yıl ve üzeri	33	21.6
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
<b>Yönetici Olarak Hizmet Süresi</b>	0-5 yıl	21	13.7
	6-10 yıl	34	22.2
	11-15 yıl	63	41.2
	16-20 yıl	22	14.4
	21 yıl ve üzeri	13	8.5
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
<b>Çalışılan Farklı Okul Sayısı</b>	1 okul	70	45.8
	2 okul	52	34.0
	3 okul	21	13.7
	4 okul	8	5.2
	5 okul ve üzeri	2	1.3
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1’de çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin %39.2’si (60 kişi) okul müdürü, 52,3’ü (80 kişi) okul müdür yardımcısı ve %8,5’i (13 kişi) eğitim denetmeninden oluşmaktadır. Yönetici olarak hizmet süresi en fazla olanlar % 41.2 oranıyla 11-15 yıl arasında olanların olduğu ve % 45.8’ inin 1 okulda çalıştığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. 2.  
Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Görevde Alınan	1 ödöl	44	28.8
	2 ödöl	40	26.1
	3 ödöl	25	16.3
Ödöl Sayısı	Tablo 4.2. (Devamı)		
	4 ödöl	15	9.8
	5 ödöl ve üzeri	29	19.0
<b>Toplam</b>		<b>153</b>	<b>100</b>
Görev Memnuniyeti	Memnunum	102	66.7
	Kısmen Memnunum	35	22.9
	Memnun Değilim	16	10.5
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
Görev/Kişilik Uyumu	Tamamen	107	69.9
	Kısmen	31	20.3
	Hiç	15	9.8
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
Hizmet İçi Eğitim Adedi	Hiç	3	2
	1	41	26.8
	2	50	32.7
	3 ve üzeri	59	38.6
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
Bir Spor Branşı İle İlgilenme	Evet	91	59.5
	Hayır	62	40.5
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
Bir Sanat Dalı İle İlgilenme	Evet	78	51.0
	Hayır	75	49.0
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>
İletişim Becerileri	Yapıcı	56	36.6
	Anlayışlı	67	43.8
	Eleştirici	19	12.4

Tablo 4. 2. (Devamı)

	Yargılayıcı	11	7.2
	<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100</b>

Tablo 4. 2. de Okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin tamamının görevde en az bir ödül aldığı görülmüştür.

Tablo 4. 3.

*Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Tüm Gruplar Genel Ortalama Değerleri*

<b>Faktör</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>Medyan</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
<b>Sosyotropi</b>	60	86,0667	15,75756	91.5	50,00	116
<b>Otonomi</b>	60	89,5167	13,03254	92.5	48,00	113

Tablo 4. 4.

*Okul Müdür Yardımcılarının Liderlik Stilleri Tüm Gruplar Genel Ortalama Değerleri*

<b>Faktör</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>Medyan</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
<b>Sosyotropi</b>	80	85,8250	15,12461	89	44,00	113
<b>Otonomi</b>	80	88,9625	14,40503	92	41,00	114

Tablo 4. 5.

*Eğitim Denetmenlerinin Liderlik Stilleri Tüm Gruplar Genel Ortalama Değerleri*

<b>Faktör</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>Medyan</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
<b>Sosyotropi</b>	13	85,7692	14,41732	92	54,00	102
<b>Otonomi</b>	13	85,9231	9,49089	89	66,00	98

Tablo: 4.5.1.

*Tüm eğitim yöneticilerinin liderlik stilleri tüm gruplar genel ortalama değerleri*

<b>Faktör</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>ss</b>	<b>Medyan</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
<b>Sosyotropi</b>	153	85.9150	15.22159	90	44	116
<b>Otonomi</b>	153	88.9216	13.48319	92	41	114

Tablo 4.3, Tablo 4.4, Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin liderlik stilleri boyutunda puan dağılımları incelendiğinde, okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin orta düzeyinin üzerinde sosyotropi ve otonomi kişilik özellikleri gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 4. 6.

*Görev Türlerine Göre Eğitim Yöneticilerinin Sosyotropi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Medyan	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Okul Müdürü	60	91.5	77.27	.004	.998
	Okul Müdür Yardımcısı	80	89	76.84		
	Eğitim Denetmen	13	92	76.77		

- p<0.05

Tablo 6'da görev türlerine göre okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin Sosyotropi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 7.

*Görev Türlerine Göre Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Medyan	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Otonomi	Okul Müdürü	60	92.5	79.10	2.388	.303
	Okul Müdür Yardımcısı	80	92	78.37		
	Eğitim Denetmen	13	89	58.88		

- \* p<0.05

Tablo '7'de görev türlerine göre okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 8.

*Okul Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Medyan	Ranklar Ortalaması	Ranklar Toplamı	Z	P
Sosyotropi	Erkek	51	92,5	30,55	1558,00	-,052	,959
	Bayan	9	91	30,22	272,00		
Otonomi	Erkek	51	93	30,66	1563,50	-,166	,868
	Bayan	9	93	29,61	266,50		

- \* p<0.05

Tablo 8 de okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 9.

*Okul Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Medyan	Ranklar	Ranklar	Z	P
				Ortalaması	Toplamı		
Sosyotropi	Erkek	53	89	39,88	2113,50	-,336	,737
	Bayan	27	89	41,72	1126,50		
Otonomi	Erkek	53	90	38,29	2029,50	-	,233
	Bayan	27	95	44,83	1210,50		

\*  $p<0.05$

Tablo 9’da çalışmaya katılan ve büyük bir çoğunluğu erkek olan okul müdür yardımcılarının cinsiyetlerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 10.

*Eğitim Denetmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Medyan	Ranklar	Ranklar	Z	P
				Ortalaması	Toplamı		
Sosyotropi	Erkek	11	81	6,55	72,00	,322	,410
	Bayan	2	96	9,50	19,00		
Otonomi	Erkek	11	89	6,91	76,00	,843	,923
	Bayan	2	89	7,50	15,00		

\*  $p<0.05$

Tablo 10’ da Çalışmamızda 13 ü erkek ve sadece 2 si kadın olan eğitim denetmenlerinin cinsiyetlerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir( $p>0.05$ ).



Tablo 4. 11.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Medyan	Ranklar	Ranklar	Z	P
				Ortalaması	Toplamı		
Sosyotropi	Erkek	115	89	75,87	8725,50	-,547	,584
	Bayan	38	90,5	80,41	3055,50		
Otonomi	Erkek	115	91	74,93	8617,50	-	,315
	Bayan	38	93,5	83,25	3163,50		

\* p<0.05

Tablo 11' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin cinsiyetlerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında eğitim yöneticilerinin % 75,2'lik (n=153) büyük bir çoğunluğu erkek yöneticilerden oluşan, bay ve bayan eğitim yöneticileri grubunun sosyotropi-otonomi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir(p>0.05). Ancak, yapılan bazı çalışmalarda, kadınlar, erkeklere göre daha sosyotropik kişilik özelliklerine sahiptir. Erkekler de kadınlara nazaran daha otonomik özelliklere sahiptirler (Carolina McBride, ve arkadaşları2004). Kadınlar başkaları ile ilişki halinde olmayı isterlerken erkekler daha bireyselci olarak otonomik davranış göstermeye eğilimlidir (Kirsch G. A., Kuiper N. A., 2002).

Tablo 4. 12.

*Okul Müdürlerinin Medeni Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Bekar	2	37,50	1,318	,408
	Evli (0-5 yıl)	9	35,44		
	Evli (6-10 yıl)	21	29,90		
	Evli (11 yıl ve üzeri)	28	28,86		
Otonomi	Bekar	2	32,00	,725	,939
	Evli (0-5 yıl)	9	33,78		
	Evli (6-10 yıl)	21	29,64		
	Evli (11 yıl ve üzeri)	28	29,98		

\* p<0.05

Tablo 12' de okul müdürlerinin medeni durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 13.

*Okul Müdür Yardımcılarının Medeni Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Bekar	11	42,95	,809	,847
	Evli (0-5 yıl)	14	42,18		
	Evli (6-10 yıl)	33	37,73		
	Evli (11 yıl ve üzeri)	22	42,36		

Tablo 4. 13. (Devamı)

Otonomi	Bekar	11	40,09	,760	,859
	Evli (0-5 yıl)	14	44,93		
	Evli (6-10 yıl)	33	38,52		
	Evli (11 yıl ve üzeri)	22	40,86		

\*  $p<0.05$

Tablo 13' da okul müdür yardımcılarının medeni durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 14.

*Eğitim Denetmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Bekar	-	-	5,246	,073
	Evli (0-5 yıl)	3	11,50		

Tablo 4. 14 (Devamı)

	<b>Evli (6-10 yıl)</b>	6	5,75		
	<b>Evli (11 yıl ve üzeri)</b>	4	5,50		
	<b>Bekar</b>	-	-		
<b>Otonomi</b>	<b>Evli (0-5 yıl)</b>	3	7,83	,351	,839
	<b>Evli (6-10 yıl)</b>	6	7,17		
	<b>Evli (11 yıl ve üzeri)</b>	4	6,13		

\* p&lt;0.05

Tablo 14' de hiçbiri bekar olmayan ve evlilik sürelerine göre değerlendirilen eğitim denetmenlerinin medeni durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 15.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	Bekar	13	83,77	3,116	,374
	Evli (0-5 yıl)	26	89,29		
	Evli (6-10 yıl)	60	72,41		
	Evli (11 yıl ve üzeri)	54	74,56		
<b>Otonomi</b>	Bekar	13	79,81	1,029	,794
	Evli (0-5 yıl)	26	84,19		
	Evli (6-10 yıl)	60	74,03		
	Evli (11 yıl ve üzeri)	54	76,17		

\* p&lt;0.05

Tablo 15' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin medeni durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05). Beck'e göre sosyotropik

özelliklere sahip olan bireylerin yaşam doyumları insanlarla olan ilişkilerine bağlıdır. Bu açıdan ele alındığında evli kişilerin kişilik özelliği bakımından evliliklerinden doyum almaları ve evlilik içinde yaşanan problemlerle yakın ilişkisi olabileceği ön görülmektedir. Fakat otonomik özelliğe sahip bireyler yaşam doyumlarını diğer insanlarla kurdukları ilişkileri temel almaya bilirler. Araştırmalarda daha çok başarı ve özgürlük odaklı oldukları yönünde bulgulara rastlanmıştır. Bu kişiler kendileri olarak yaşamanın koşullarını oluşturmaya önem vermektedirler. Ayrıca özgürlüklerine de önem verdiklerinden evliliklerinde bile yalnızlıklarına önem verirler. Bu durumu özgürlük olarak nitelendirebilirler. Bu nedenle yalnız kalabilen otonomik özelliğe sahip bireyler yalnız kalabilme ortamlarını oluşturabildiklerinde evliliklerinde çatışma yaşamayabilirler.

Tablo 4. 16.

*Okul Müdürlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	Sınıf Öğretmeni	18	31,69	2,884	,896
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	11	33,27		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	16	24,34		
	Türkçe Öğretmeni	8	33,88		
	Matematik Öğretmeni	1	32,00		
	Beden Eğitimi Öğretmeni	3	34,17		
	Güzel Sanatlar Öğretmeni	1	35,50		
	Yabancı Dil Öğretmeni	-	-		
	Din Kültürü Öğretmeni	2	31,50		
	<b>-Otonomi</b>	Sınıf Öğretmeni	18		

Tablo 4. 16 (Devamı)

Sosyal Bilgiler Öğretmeni	11	30,95
Fen Bilgisi Öğretmeni	16	23,72
Türkçe Öğretmeni	8	33,88
Matematik Öğretmeni	1	29,00
Beden Eğitimi Öğretmeni	3	34,50
Güzel Sanatlar Öğretmeni	1	52,50
Yabancı Dil Öğretmeni	-	-
Din Kültürü Öğretmeni	2	33,50

\* p&lt;0.05

Tablo 16' da okul müdürlerinin mezuniyet alanlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir(p>0.05).

Tablo 4. 17.

*Okul Müdür Yardımcılarının Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Sınıf Öğretmeni	25	40,06	4,586	,801
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	19	43,76		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	11	38,00		
	Türkçe Öğretmeni	6	33,25		
	Matematik Öğretmeni	7	34,71		
	Beden Eğitimi Öğretmeni	1	64,00		
	Güzel Sanatlar Öğretmeni	3	49,67		
	Yabancı Dil Öğretmeni	3	54,83		
	Din Kültürü Öğretmeni	5	33,80		
Otonomi	Sınıf Öğretmeni	25	39,86	3,507	,899

Tablo 4. 17 (Devamı)

Sosyal Bilgiler Öğretmeni	19	40,26
Fen Bilgisi Öğretmeni	11	41,91
Türkçe Öğretmeni	6	33,50
Matematik Öğretmeni	7	36,93
Beden Eğitimi Öğretmeni	1	51,50
Güzel Sanatlar Öğretmeni	3	46,67
Yabancı Dil Öğretmeni	3	60,33
Din Kültürü Öğretmeni	5	37,10

\* p&lt;0.05

Tablo 17' de okul müdür yardımcılarının mezuniyet alanlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir(p>0.05).

Tablo 4. 18.

*Eğitim Denetmenlerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Sınıf Öğretmeni	9	7,78	1,621	,445
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	3	6,00		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	-	-		
	Türkçe Öğretmeni	-	-		
	Matematik Öğretmeni	-	-		
	Beden Eğitimi Öğretmeni	1	3,00		
	Güzel Sanatlar Öğretmeni	-	-		
	Yabancı Dil Öğretmeni	-	-		
	Din Kültürü Öğretmeni	-	-		
	Otonomi	Sınıf Öğretmeni	9		
Sosyal Bilgiler Öğretmeni		3	5,33		
Fen Bilgisi Öğretmeni		-	-		

Tablo 4. 18 (Devamı)

<b>Türkçe Öğretmeni</b>	-	-
<b>Matematik Öğretmeni</b>	-	-
<b>Beden Eğitimi Öğretmeni</b>	1	4,00
<b>Güzel Sanatlar Öğretmeni</b>	-	-
<b>Yabancı Dil Öğretmeni</b>	-	-
<b>Din Kültürü Öğretmeni</b>	-	-

\*  $p < 0.05$ 

Tablo 18'de eğitim Denetmenlerinin mezuniyet alanlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p > 0.05$ ).

Tablo 4. 19.

*Tüm Eğitim Yöneticilerinin Mezuniyet Alanlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	Sınıf Öğretmeni	52	79,28	4,715	,788
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	33	81,30		
	Fen Bilgisi Öğretmeni	27	65,41		
	Türkçe Öğretmeni	14	77,54		
	Matematik Öğretmeni	8	68,13		
	Beden Eğitimi Öğretmeni	5	85,20		
	Güzel Sanatlar Öğretmeni	4	93,00		
	Yabancı Dil Öğretmeni	3	103,33		
	Din Kültürü Öğretmeni	7	67,29		
	<b>Otonomi</b>	Sınıf Öğretmeni	52		
Sosyal Bilgiler Öğretmeni		33	75,08		
Fen Bilgisi Öğretmeni		27	69,87		
Türkçe Öğretmeni		14	78,57		
Matematik Öğretmeni		8	71,88		
Beden Eğitimi Öğretmeni		5	80,50		
Güzel Sanatlar Öğretmeni		4	102,13		
Yabancı Dil Öğretmeni		3	116,83		
Din Kültürü Öğretmeni		7	75,43		

\* p<0.05

Tablo 19' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin mezuniyet alanlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında



istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir( $p>0.05$ ). Ancak, yapılan bazı çalışmalarda sosyotropi-otonomi kişilik özelliğinin; eğitim durumu, cinsiyet, yaş, bireylerin yaşadıkları yer ve ekonomik durum, meslekleri ile ilgili düşünceler, aile özellikleri, sorun çözme durumları gibi etmenler ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Gorski ve Young 2002, Kabakçı 2001, Kelleci ve Gölbaşı 2004, McBride ve ark. 2005, Oates-Johnson ve DeCourville 1999).

Tablo 4. 20.

*Okul Müdürlerinin Kamu Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	0-5 yıl	1	24,00	4,414	,353
	6-10 yıl	12	37,75		
	11-15 yıl	8	25,94		
	16-20 yıl	21	26,21		
	21 yıl ve üzeri	18	33,06		
<b>Otonomi</b>	0-5 yıl	1	35,00	3,246	,517
	6-10 yıl	12	37,58		
	11-15 yıl	8	24,75		
	16-20 yıl	21	28,31		
	21 yıl ve üzeri	18	30,64		

\*  $p<0.05$

Tablo 20' de okul müdürlerinin kamu hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 21.

*Okul Müdür Yardımcılarının Kamu Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>0-5 yıl</b>	7	51,57	5,622	,229
	<b>6-10 yıl</b>	14	44,43		
	<b>11-15 yıl</b>	26	38,96		
	<b>16-20 yıl</b>	19	43,74		
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	14	29,50		
<b>Otonomi</b>	<b>0-5 yıl</b>	7	52,79	4,169	,384
	<b>6-10 yıl</b>	14	42,71		
	<b>11-15 yıl</b>	26	40,46		
	<b>16-20 yıl</b>	19	40,97		
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	14	31,57		

\* p<0.05

Tablo 21' de okul müdür yardımcılarının kamu hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 22.

*Eğitim Denetmenlerinin Kamu Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>0-5 yıl</b>	1	9,50	3,932	,415
	<b>6-10 yıl</b>	4	7,88		
	<b>11-15 yıl</b>	6	5,00		
	<b>16-20 yıl</b>	1	12,00		

Tablo 4. 22. (Devamı)

	<b>21 yıl ve üzeri</b>	1	8,00		
	<b>0-5 yıl</b>	1	5,00		
	<b>6-10 yıl</b>	4	7,00		
<b>Otonomi</b>	<b>11-15 yıl</b>	6	5,83	3,515	,476
	<b>16-20 yıl</b>	1	11,00		
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	1	12,00		

\* p&lt;0.05

Tablo 22' de eğitim Denetmenlerinin kamu hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 23.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Kamu Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
	<b>0-5 yıl</b>	9	95,28		
	<b>6-10 yıl</b>	30	89,02		
	<b>11-15 yıl</b>	40	69,83		
<b>Sosyotropi</b>	<b>16-20 yıl</b>	41	75,05	5,258	,262
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	33	72,21		
	<b>0-5 yıl</b>	9	94,78		
	<b>6-10 yıl</b>	30	86,00		
	<b>11-15 yıl</b>	40	70,76		
<b>Otonomi</b>	<b>16-20 yıl</b>	41	76,30	3,853	,426
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	33	72,39		

\* p&lt;0.05

Tablo 23' da okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin kamu hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ). Bununla birlikte okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin kamudaki hizmet süreleri arttıkça sosyotropi - otonomi puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir.

Tablo 4. 24.

*Okul Müdürlerinin Yönetici Olarak Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>0-5 yıl</b>	4	26,13	6,443	,168
	<b>6-10 yıl</b>	15	37,13		
	<b>11-15 yıl</b>	25	29,84		
	<b>16-20 yıl</b>	11	21,23		
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	5	37,80		
<b>Otonomi</b>	<b>0-5 yıl</b>	4	26,50	6,100	,192
	<b>6-10 yıl</b>	15	35,13		
	<b>11-15 yıl</b>	25	31,20		
	<b>16-20 yıl</b>	11	20,36		
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	5	38,60		

\*  $p<0.05$

Tablo 24' de okul müdürlerinin yönetici olarak hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 25.

*Okul Müdür Yardımcılarının Yönetici Olarak Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>0-5 yıl</b>	14	50,57	5,100	,277
	<b>6-10 yıl</b>	15	38,13		
	<b>11-15 yıl</b>	36	37,21		
	<b>16-20 yıl</b>	8	48,38		
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	7	33,36		
<b>Otonomi</b>	<b>0-5 yıl</b>	14	48,32	4,680	,322
	<b>6-10 yıl</b>	15	33,60		
	<b>11-15 yıl</b>	36	37,63		
	<b>16-20 yıl</b>	8	48,06		
	<b>21 yıl ve üzeri</b>	7	45,79		

\* p<0.05

Tablo 25' de okul müdür yardımcılarının yönetici olarak hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 26.

*Eğitim Denetmenlerinin Yönetici Olarak Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>0-5 yıl</b>	3	6,67	3,304	,508
	<b>6-10 yıl</b>	4	5,50		
	<b>11-15 yıl</b>	2	9,50		
	<b>16-20 yıl</b>	3	6,00		

Tablo 4. 26. (Devamı)

	21 yıl ve üzeri	1	12,00		
	0-5 yıl	3	6,33		
	6-10 yıl	4	5,50		
<b>Otonomi</b>	11-15 yıl	2	12,50	6,821	,146
	16-20 yıl	3	4,67		
	21 yıl ve üzeri	1	11,00		

\* p&lt;0.05

Tablo 26' da eğitim denetmenlerinin yönetici olarak hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 27.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Yönetici Olarak Hizmet Sürelerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
	0-5 yıl	21	86,98		
	6-10 yıl	34	80,96		
<b>Sosyotropi</b>	11-15 yıl	63	73,52	2,638	,620
	16-20 yıl	22	68,68		
	21 yıl ve üzeri	13	81,50		
	0-5 yıl	21	82,76		
	6-10 yıl	34	74,38		
<b>Otonomi</b>	11-15 yıl	63	77,43	3,818	,431
	16-20 yıl	22	64,89		
	21 yıl ve üzeri	13	92,96		

\* p&lt;0.05

Tablo 27' da okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin yönetici olarak hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları

karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 28.

*Okul Müdürlerinin Yönetici Olarak Çalışılan Okul Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	1 Okul	26	30,79	5,144	,273
	2 Okul	20	27,38		
	3 Okul	8	37,75		
	4 Okul	4	21,13		
	5 Okul ve üzeri	2	47,75		
Otonomi	1 Okul	26	28,52	4,302	,367
	2 Okul	20	33,53		
	3 Okul	8	32,06		
	4 Okul	4	18,13		
	5 Okul ve üzeri	2	44,50		

\*  $p<0.05$

Tablo 28' de okul müdürlerinin yönetici olarak çalışılan okul sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 29.

*Okul Müdür Yardımcılarının Yönetici Olarak Çalışılan Okul Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Tablo 4.29. (Devamı)					
Sosyotropi	1 Okul	36	37,90	2,609	,456
	2 Okul	29	39,84		
	3 Okul	11	45,27		
	4 Okul	4	55,50		

Tablo 4. 29. (Devamı)

	5 Okul ve üzeri	-	-		
	1 Okul	36	37,72		
	2 Okul	29	40,24		
<b>Otonomi</b>	3 Okul	11	44,32	2,808	,422
	4 Okul	4	56,88		
	5 Okul ve üzeri	-	-		

\* p&lt;0.05

Tablo 29' de okul müdür yardımcılarının yönetici olarak çalışılan okul sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 30.

*Eğitim Denetmenlerinin Yönetici Olarak Çalışılan Okul Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
	1 Okul	8	5,63		
	2 Okul	3	10,67		
<b>Sosyotropi</b>	3 Okul	2	7,00	3,677	,159
	4 Okul	-	-		
	5 Okul ve üzeri	-	-		
	1 Okul	8	6,44		
	2 Okul	3	7,50		
<b>Otonomi</b>	3 Okul	2	8,50	,514	,773
	4 Okul	-	-		
	5 Okul ve üzeri	-	-		

\* p&lt;0.05

Tablo 30' de eğitim denetmenlerinin yönetici olarak çalışılan okul sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).



Tablo 4. 31.

*Tüm Eğitim Yöneticilerinin Yönetici Olarak Çalışılan Okul Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>1 Okul</b>	70	72,71	4,244	,374
	<b>2 Okul</b>	52	75,87		
	<b>3 Okul</b>	21	89,26		
	<b>4 Okul</b>	8	78,81		
	<b>5 Okul ve üzeri</b>	2	120,50		
<b>Otonomi</b>	<b>1 Okul</b>	70	71,35	3,432	,488
	<b>2 Okul</b>	52	80,29		
	<b>3 Okul</b>	21	83,90		
	<b>4 Okul</b>	8	77,38		
	<b>5 Okul ve üzeri</b>	2	115,25		

\* p<0.05

Tablo 31' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin yönetici olarak çalışılan okul sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05). Bununla birlikte yönetici olarak çalışılan okul sayısı arttıkça eğitim yöneticilerinin sosyotropi-otonomi puan ortalamalarında da artış görülmektedir.

Tablo 4. 32.

*Okul Müdürlerinin Aldıkları Ödül Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>1 Ödül</b>	13	31,38	4,548	,337
	<b>2 Ödül</b>	16	28,41		
	<b>3 Ödül</b>	12	32,38		
	<b>4 Ödül</b>	4	46,25		
	<b>5 Ödül ve üzeri</b>	15	26,27		

Tablo 4. 32. (Devamı)

<b>Otonomi</b>	<b>1 Ödül</b>	13	33,12	3,949	,413
	<b>2 Ödül</b>	16	29,59		
	<b>3 Ödül</b>	12	32,71		
	<b>4 Ödül</b>	4	41,63		
	<b>5 Ödül ve üzeri</b>	15	24,47		

\* p&lt;0.05

Tablo 32' de okul müdürlerinin aldıkları ödül sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 33.

*Okul Müdür Yardımcılarının Aldıkları Ödül Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>	
<b>Sosyotropi</b>	<b>1 Ödül</b>	29	40,34	1,382	,847	
	<b>2 Ödül</b>	18	38,47			
	<b>3 Ödül</b>	9	40,11			
	<b>4 Ödül</b>	10	48,20			
	<b>5 Ödül ve üzeri</b>	14	38,18			
<b>Otonomi</b>	<b>1 Ödül</b>	29	43,47	1,448	,836	
	<b>2 Ödül</b>					
	<b>3 Ödül</b>		18			35,42
	<b>4 Ödül</b>		9			38,78
	<b>5 Ödül ve üzeri</b>		10			40,45

\* p&lt;0.05

Tablo 33' da okul müdür yardımcılarının aldıkları ödül sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 34.

*Eğitim Denetmenlerinin Aldıkları Ödül Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>1 Ödül</b>	2	8,75	4,188	,242
	<b>2 Ödül</b>	6	8,42		
	<b>3 Ödül</b>	4	5,50		
	<b>4 Ödül</b>	1	1,00		
	<b>5 Ödül ve üzeri</b>	-	-		
<b>Otonomi</b>	<b>1 Ödül</b>	2	7,00	2,740	,434
	<b>2 Ödül</b>	6	7,25		
	<b>3 Ödül</b>	4	8,13		
	<b>4 Ödül</b>	1	1,00		
	<b>5 Ödül ve üzeri</b>	-	-		

\* p<0.05

Tablo 34' de eğitim denetmenlerinin aldıkları ödül sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 35.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Aldıkları Ödül Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>1 Ödül</b>	44	78,25	2,750	,601
	<b>2 Ödül</b>	40	75,53		
	<b>3 Ödül</b>	25	77,16		
	<b>4 Ödül</b>	15	92,17		
	<b>5 Ödül ve üzeri</b>	29	69,16		
<b>Otonomi</b>	<b>1 Ödül</b>	44	83,48	2,291	,682
	<b>2 Ödül</b>	40	71,40		

Tablo 4. 35. (Devamı)

<b>3 Ödül</b>	25	78,52
<b>4 Ödül</b>	15	81,73
<b>5 Ödül ve üzeri</b>	29	71,14

\* p&lt;0.05

Tablo 35' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin aldıkları ödül sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ). Bu sonuçlara göre, okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin aldıkları ödül sayısı artmasına rağmen sosyotropi-otonomi puan ortalamalarını fazla etkilemediği görülmektedir.

Tablo 4. 36.

*Okul Müdürlerinin Görevlerinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Memnunum</b>	46	29,76	4,605	,100
	<b>Kısmen</b>	10	26,85		
	<b>Memnunum</b>				
	<b>Memnun</b> <b>Değilim</b>	4	48,13		
<b>Otonomi</b>	<b>Memnunum</b>	46	29,39	3,663	,160
	<b>Kısmen</b>	10	29,15		
	<b>Memnunum</b>				
	<b>Memnun</b> <b>Değilim</b>	4	46,63		

\* p&lt;0.05

Tablo 36' da okul müdürlerinin görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 37.

*Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P	Fark Olan Gruplar
Sosyotropi	Memnunum	52	41,71	3,708	,157	
	Kısmen Memnunum	19	32,76			
	Memnun Değilim	9	49,83			
Otonomi	Memnunum	52	39,74	6,315	,043*	1-3* 2-3*
	Kısmen Memnunum	19	34,42			
	Memnun Değilim	9	57,72			

\*  $p<0.05$

Tablo 37' da okul müdür yardımcılarının görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre Sosyotropi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmez iken ( $p>0.05$ ) Otonomi puanları karşılaştırıldığında ise memnun olanlar ile memnun olmayanlar ve kısmen memnun olanlar ile memnun olmayanlar arasında  $p<0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Tablo 4. 38.

*Eğitim Denetmenlerinin Görevlerinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Memnunum	4	8,13	,891	,641
	Kısmen Memnunum	6	5,92		
	Memnun Değilim	3	7,67		
Otonomi	Memnunum	4	6,88	,065	,968
	Kısmen Memnunum	6	6,83		
	Memnun Değilim	3	7,50		

\*  $p<0.05$

Tablo 38' de eğitim denetmenlerinin görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 39.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Görevlerinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P	Fark Olan Gruplar
Sosyotropi	Memnunum	102	77,52	7,590	,022*	1-3* 2-3*
	Kısmen	35	64,44			
	Memnunum					
	Memnun Değilim	16	101,16			
Otonomi	Memnunum	102	75,73	7,719	,021*	1-3* 2-3*
	Kısmen	35	68,09			
	Memnunum					
	Memnun Değilim	16	104,59			

\*  $p<0.05$

Tablo 39' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında memnun olanlar ile memnun olmayanlar ve kısmen memnun olanlar ile memnun olmayanlar arasında  $p<0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda meslek ölçütleri ya da yönetici ölçütleri, meslek üyesinin özellikleri açısından incelendiğinde; meslek mensubunun memnuniyeti önemlidir. Bu kişilerin mesleğini isteyerek yapması ve yaşamının herhangi bir döneminde mesleğini değiştirmemesi, otonomi, özdenetim, kişisel sorumluluk ve eleştirel düşünme v.b. özelliklere sahip olması gerekmektedir (Adams ve Miller 2001, Babadağ 2001, Kelleci ve Gölbaşı 2004). Çünkü kişiler işlerinden memnun oldukları sürece hem işlerini iyi yapacaklar, hem de işin verimiacısından etkinliğinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Tablo 4. 40.

*Okul Müdürlerinin Görevlerinin Kendi Kişiliklerine Uyuşma Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Tamamen</b>	43	30,58	1,018	,601
	<b>Kısmen</b>	14	28,32		
	<b>Hiç</b>	3	39,50		
<b>Otonomi</b>	<b>Tamamen</b>	43	31,24	1,020	,601
	<b>Kısmen</b>	14	26,93		
	<b>Hiç</b>	3	36,50		

\* p<0.05

Tablo 40' da okul müdürlerinin görevlerinin kendi kişiliklerine uyuma durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 41.

*Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinin Kendi Kişiliklerine Uyuşma Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Tamamen</b>	56	40,43	1,131	,568
	<b>Kısmen</b>	15	44,57		
	<b>Hiç</b>	9	34,17		
<b>Otonomi</b>	<b>Tamamen</b>	56	41,14	,164	,921
	<b>Kısmen</b>	15	39,53		
	<b>Hiç</b>	9	38,11		

\* p<0.05

Tablo 41' de okul müdür yardımcılarının görevlerinin kendi kişiliklerine uyuma durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 42.

*Eğitim Denetmenlerinin Görevlerinin Kendi Kişiliklerine Uyuşma Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Tamamen</b>	8	7,00	,221	,895
	<b>Kısmen</b>	2	6,00		
	<b>Hiç</b>	3	7,67		
<b>Otonomi</b>	<b>Tamamen</b>	8	6,81	,068	,966
	<b>Kısmen</b>	2	7,00		
	<b>Hiç</b>	3	7,50		

\* p<0.05

Tablo 42' de eğitim denetmenlerinin görevlerinin kendi kişiliklerine uyuma durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 43.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Görevlerinin Kendi Kişiliklerine Uyuşma Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Tamamen</b>	107	76,81	,008	,996
	<b>Kısmen</b>	31	77,27		
	<b>Hiç</b>	15	77,80		
<b>Otonomi</b>	<b>Tamamen</b>	107	78,39	,381	,826
	<b>Kısmen</b>	31	72,97		
	<b>Hiç</b>	15	75,43		

\* p<0.05

Tablo 43' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin görevlerinin kendi kişiliklerine uyuma durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05). Öte yandan meslek ölçütleri ya da yönetici ölçütleri, meslek üyesinin özellikleri açısından incelendiğinde; meslek üyesinin, mesleğini isteyerek yapması ve



yaşamının herhangi bir döneminde mesleğini değiştirmemesi, otonomi, özdenetim, kişisel sorumluluk ve eleştirel düşünme v.b. özelliklere sahip olması gerekmektedir (Adams ve Miller 2001, Babadağ 2001, Kelleci ve Gölbaşı 2004). Dolayısıyla otonomi özellikleri yüksek olan yöneticilerin, meslekleşme ölçütlerini karşılamada daha etkin rol oynayacakları düşünülmektedir. Bu nedenle, eğitim yöneticiliğine atanacak olan kişilerin otonomi özellikleri irdelenmeli ve yönetici belirleme çalışmalarında bu verilerden yararlanılmalıdır. Ayrıca mesleğe bağlılık ve birlik bilinci meslek ölçütleri arasında yer almaktadır (Adams ve Miller 2001, Babadağ 2001, Ulusoy ve Görgülü 2001, Wynd 2003). Sosyotropi kişilik özelliği yüksek bireyler için diğer insanlardan onay almak önemlidir ve bu bireyler diğerleri ile pozitif etkileşim gösterebilmektedirler (Bagby ve ark. 2001, Bieling ve ark. 2000). Sosyotropi kişilik özelliğinin, mesleğe bağlılık için, yönetici adayları arasında oluşturulması ve geliştirilmesi, mesleği yerine getirmeye katkı sağlayabilecektir. Bu nedenle, eğitim yöneticisi adayların da mesleğe bağlılığını geliştirmek için, sosyotropi kişilik özelliklerinin incelenmesi gerekliliğini açıklamaktadır.

Tablo 4. 44.

*Okul Müdürlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Hiç</b>	2	20,25	,929	,818
	<b>1</b>	11	29,50		
	<b>2</b>	25	30,30		
	<b>3 ve üzeri</b>	22	32,16		
<b>Otonomi</b>	<b>Hiç</b>	2	16,50	3,117	,374
	<b>1</b>	11	27,09		
	<b>2</b>	25	29,38		
	<b>3 ve üzeri</b>	22	34,75		

\* p<0.05

Tablo 44' de okul müdürlerinin aldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 45.

*Okul Müdür Yardımcılarının Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Hiç	1	36,50	,112	,990
	1	26	39,48		
	2	21	41,05		
	3 ve üzeri	32	41,09		
Otonomi	Hiç	1	40,50	,817	,845
	1	26	42,54		
	2	21	36,67		
	3 ve üzeri	32	41,36		

\* p<0.05

Tablo 45' de okul müdür yardımcılarının aldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 46.

*Eğitim Denetmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Hiç	-	-	1,447	,485
	1	4	8,88		
	2	4	6,63		
	3 ve üzeri	5	5,80		
Otonomi	Hiç	-	-	1,396	,498
	1	4	7,50		
	2	4	5,13		
	3 ve üzeri	5	8,10		

\* p<0.05

Tablo 46' da eğitim denetmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 47.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayılarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Hiç	3	56,00	,707	,872
	1	41	77,11		
	2	50	76,96		
	3 ve üzeri	59	78,03		
Otonomi	Hiç	3	55,00	2,425	,489
	1	41	77,46		
	2	50	71,48		
	3 ve üzeri	59	82,47		

\* p<0.05

Tablo 47' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05). Bununla birlikte hiç hizmetiçi eğitim görmeyen okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin ile 3 ve üzeri hizmetiçi eğitim gören okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin sosyotropi (X=56, X= 78,03) ve otonomi (X=55, X= 82,47) puan ortalamaları arasında büyük bir fark görülmemektedir.

Tablo 4. 48.

*Okul Müdürlerinin Herhangi Bir Spor Branşıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Ranklar Ortalaması	Ranklar Toplamı	Z	P
Sosyotropi	Evet	33	28,20	930,50	-	,258
	Hayır	27	33,31	899,50	1,131	
Otonomi	Evet	33	28,39	937,00	-	,301
	Hayır	27	33,07	893,00	1,034	

\* p<0.05

Tablo 48' de okul müdürlerinin herhangi bir spor branşıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 49.

*Okul Müdür Yardımcılarının Herhangi Bir Spor Branşıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Ranklar	Ranklar	Z	P
			Ortalaması	Toplamı		
Sosyotropi	Evet	48	42,84	2056,50	1,106	,269
	Hayır	32	36,98	1183,50		
Otonomi	Evet	48	42,60	2045,00	-,993	,321
	Hayır	32	37,34	1195,00		

\*  $p<0.05$

Tablo 49' de okul müdür yardımcılarının herhangi bir spor branşıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 50.

*Eğitim Denetmenlerinin Herhangi Bir Spor Branşıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Ranklar	Ranklar	Z	P
			Ortalaması	Toplamı		
Sosyotropi	Evet	10	7,10	71,00	,865	,397
	Hayır	3	6,67	20,00		
Otonomi	Evet	10	7,50	75,00	,937	,469
	Hayır	3	5,33	16,00		

\*  $p<0.05$

Tablo 50' de eğitim denetmenlerinin herhangi bir spor branşıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 4. 51.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Herhangi Bir Spor Branşıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Ranklar Ortalaması</b>	<b>Ranklar Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Evet</b>	91	77,22	7027,00	-,074	,941
	<b>Hayır</b>	62	76,68	4754,00		
<b>Otonomi</b>	<b>Evet</b>	91	77,08	7014,00	-,026	,979
	<b>Hayır</b>	62	76,89	4767,00		

\* p<0.05

Tablo 51' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin herhangi bir spor branşıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 52.

*Okul Müdürlerinin Herhangi Bir Sanat Dalıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Ranklar Ortalaması</b>	<b>Ranklar Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Evet</b>	32	25,19	806,00	2,522	,012 *
	<b>Hayır</b>	28	36,57	1024,00		
<b>Otonomi</b>	<b>Evet</b>	32	24,73	791,50	2,737	,006 *
	<b>Hayır</b>	28	37,09	1038,50		

\* p<0.05

Tablo 52' de okul müdürlerinin herhangi bir sanat dalıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak p<0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 4. 53.

*Okul Müdür Yardımcılarının Herhangi Bir Sanat Dalıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Ranklar	Ranklar	Z	P
			Ortalaması	Toplamı		
Sosyotropi	Evet	40	40,49	1619,50	-,005	,996
	Hayır	40	40,51	1620,50		
Otonomi	Evet	40	41,34	1653,50	-,323	,747
	Hayır	40	39,66	1586,50		

\* p<0.05

Tablo 53' da okul müdür yardımcılarının herhangi bir sanat dalıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 54.

*Eğitim Denetmenlerinin Herhangi Bir Sanat Dalıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Ranklar	Ranklar	Z	P
			Ortalaması	Toplamı		
Sosyotropi	Evet	6	7,83	47,00	,474	534
	Hayır	7	6,29	44,00		
Otonomi	Evet	6	6,58	39,50	,721	,731
	Hayır	7	7,36	51,50		

\* p<0.05

Tablo 54' de eğitim denetmenlerinin herhangi bir sanat dalıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 55.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin Herhangi Bir Sanat Dalıyla İlgilenme Durumlarına Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Mann-Whitney U Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Ranklar Ortalaması	Ranklar Toplamı	Z	P
Sosyotropi	Evet	78	71,95	5612,00	-	,150
	Hayır	75	82,25	6169,00	1,439	
Otonomi	Evet	78	71,24	5557,00	-	,101
	Hayır	75	82,99	6224,00	1,640	

\* p<0.05

Tablo 55' da okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin herhangi bir sanat dalıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 56.

*Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Yapıcı	23	29,15	1,102	,776
	Anlayışlı	27	32,31		
	Eleştirici	8	26,63		
	Yargılayıcı	2	37,00		
Otonomi	Yapıcı	23	26,72	1,904	,593
	Anlayışlı	27	32,61		
	Eleştirici	8	32,50		
	Yargılayıcı	2	37,50		

\* p<0.05

Tablo 56' te okul müdürlerinin iletişim becerilerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 57.

*Okul Müdür Yardımcılarının İletişim Becerilerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Yapıcı</b>	28	39,20	2,575	,462
	<b>Anlayışlı</b>	33	40,29		
	<b>Eleştirci</b>	10	50,45		
	<b>Yargılayıcı</b>	9	34,28		
<b>Otonomi</b>	<b>Yapıcı</b>	28	39,80	,373	,946
	<b>Anlayışlı</b>	33	40,29		
	<b>Eleştirci</b>	10	44,55		
	<b>Yargılayıcı</b>	9	38,94		

\* p<0.05

Tablo 57' te okul müdür yardımcıların iletişim becerilerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4. 58.

*Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerilerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

<b>Faktör</b>	<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>Mean Rank</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>P</b>
<b>Sosyotropi</b>	<b>Yapıcı</b>	5	8,50	1,534	,464
	<b>Anlayışlı</b>	7	6,36		
	<b>Eleştirci</b>	1	4,00		
	<b>Yargılayıcı</b>	-	-		
<b>Otonomi</b>	<b>Yapıcı</b>	5	8,00	,633	,729
	<b>Anlayışlı</b>	7	6,21		
	<b>Eleştirci</b>	1	7,50		
	<b>Yargılayıcı</b>	-	-		

\* p<0.05

Tablo 58' te eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05).



Tablo 4. 59.

*Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerilerine Göre Sosyotropi ve Otonomi Puanlarının Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması*

Faktör	Değişken	N	Mean Rank	X <sup>2</sup>	P
Sosyotropi	Yapıcı	56	75,73	,441	,932
	Anlayışlı	67	77,87		
	Eleştirici	19	81,16		
	Yargılayıcı	11	71,00		
Otonomi	Yapıcı	56	73,15	,919	,821
	Anlayışlı	67	77,97		
	Eleştirici	19	83,74		
	Yargılayıcı	11	79,05		

\* p<0.05

Tablo 59' de okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (p>0.05). Ancak, iletişim açısından önemli saydığımız sosyalleşmenin etkisinin belirlenmesine yönelik yapılmış çalışmalarda mevcuttur. Bu çalışmalardan bazılarında göre, meslekleşme adına okul yöneticilerinin otonom olması ve otonomiye değerlendirecek şekilde mesleki boyutta sosyalleşmeye yönlentilmeleri gerekmektedir. Sosyalleşme, otonomi için gerekli koşullardan biridir ve sosyalleşme için de bireysel, bilişsel ve davranışsal süreçleri değiştirmek gerekmektedir (Mrayyan 2005, Seren 1998).

Bu bağlamda bizim yaptığımız çalışmanın yanı sıra sosyotropik ve otonomik özelliklerin kişilik özellikleri açısından da değerlendirilmesi önemli olacaktır. Sosyotropik özelliği yüksek olan kişiler sevmeyi ve sevilmeyi isterler. Başkaları tarafından kullanılmaya yatkındırlar ve fazla inatçı değildirler. Ortak faaliyetlere girişmeyi ve başkalarına yardım etmeyi severler. Ayrıca insanlarla olan ilişkilerinin düzgün işlemesine önem verirler ve onlar tarafından kabul görmek isterler. Otonomik kişiliği ağır basan kişiler ise nispeten soğuk ve çekingen tavırlıdırlar. Başkalarına karşı daha az sevecen ve samimidirler. Çatışmalara daha fazla eğilimlidirler. Bu tür kişiler, başarıya odaklanmış ve kendi kontrollerine sahip kişiler olarak başkalarına karşı savunmacı bir davranış sergilerler. (Thomas R. ve arkadaşları, 2003) Bireyler arasında

sosyal ilişki odaklı ve başarıya odaklı şeklinde bir ayrıma tabi tutan Beck, sosyal odaklı kişileri sosyotropik kişilik, başarı odaklı kişileri de otonomik kişilik olarak tanımlamaktadır. (Gorski J., Young M.A., 2002) Sosyotropik kişilerin başkalarıyla olan ilişkilerinde bir kopma olduğunda veya insanlar tarafından reddedildiğinde depresyona girdikleri görölmüştür. Otonomik kişiler ise başkalarına daha az bağımlı oldukları için depresyona girme eğilimleri daha düşüktür. (Beck A. T., 2003)

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızda görev türlerine göre eğitim yöneticilerinin Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ). (Tablo 9 ve Tablo 10 ).

Clark (1999)'a göre yeni yöneticiliğe atanan yöneticilerin sosyotropik ve otonomik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Buda bizim yapmış olduğumuz çalışmamızın sonuçlarını destekler mahiyettedir.

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenleri farklı görev türlerinde çalışmalarına rağmen herbiri eğitim yöneticisi olarak aynı eğitim-öğretim alanında yer almaktadır. Bu nedenle benzer sosyotropi ve otonomik kişilik özellikleri sergileyebilirler. Bu bağlamda meslek ölçütleri dikkate alındığında meslek üyesinin mesleğinin gereklerini yerine getirebilmesi için kişisel sorumluluk, özdenetim, eleştirirel düşünme, otonomi gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Cinsiyetlerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenlerinin ve tüm eğitim yöneticilerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır( $p>0.05$ ). (Tablo 11 Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14). Öte yandan %75,2'sini erkeklerin oluşturduğu eğitim yöneticileri grubunda bayan yöneticilerinin sayısının düşük olmasında mesleki yeterlilikler, iş doyumu, sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri, çevresel etkenler vb. pek çok faktör etkili olabilir. Nitekim kadınlar erkeklere göre daha sosyotropik kişilik özelliklerine sahiptir. Erkekler de kadınlara nazaran daha otonomik özelliklere sahiptirler. Kadınlar başkaları ile ilişki halinde olmayı isterlerken erkekler daha bireyselci olarak otonomik davranış göstermeye eğilimlidir. Beck, olumsuz yaşam olaylarında depresyon faktörünün için risk taşıdığını ve özellikle sosyotropik kişiliğin buna daha yatkın olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle sosyotropik davranış sergileyen kişiler daha çok stres ve depresyon yaşarlar.

Sosyotropi ve otonomi konusundaki çalışmalar bu durumu desteklemektedir(Serinkan ve Barutçu,2006). Bu durum, bayanların eğitim yöneticiliği tercihlerini etkiliyebilir.

Gorski (1999)'ye göre gençler arasından yaptığı çalışmasında sosyotropik ve otonomik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Ancak bu çalışmada farklı kişilik özellikleri ile birlikte ele alınmıştır. Bizim yapmış olduğumuz çalışmada böyle bir farkın olmadığını tesbit etmiş olduk. Ancak uluslar arası yaptığımız literatür taramasında yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre incelenmiş bir çalışmaya rastlamadık.

Yaptığımız çalışmada medeni durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim Denetmenlerinin ve tüm eğitim yöneticileri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır( $p>0.05$ ). (Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18)

Mezuniyet alanlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim Denetmenlerinin ve tüm eğitim yöneticilerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22). Bunda her öğretmenin aynı zamanda bir sınıf yöneticisi olduğu gerçeği etkili olabilir.

Kamu hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenlerinin ve tüm eğitim yöneticilerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır( $p>0.05$ ). (Tablo 23 Tablo 24, Tablo 25 ve Tablo 26) Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin kamu hizmet sürelerinin artışıyla birlikte sosyotropik-otonomik puan ortalamalarının düşmesi dikkat çekicidir. Bunda mesleki tükenmişlik, is doyumunu gibi faktörler etkili olabilir.

Yine çalışmamızda yönetici olarak hizmet sürelerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenlerinin ve tüm eğitim yöneticilerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 27 Tablo 28, Tablo 29

ve Tablo 30)

Yönetici olarak çalışılan okul sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenlerinin grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 31 Tablo 32, Tablo33 ve Tablo 34) Bununla birlikte çalışılan okul sayısı artıkça okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenleri sosyotropi- otonomi puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda farklı örgüt kültürleriyle gerçekleşen etkileşimin kişilik özelliklerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Yaptığımız çalışmada aldıkları ödül sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenlerinin ve tüm eğitim yöneticilerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır( $p>0.05$ ). (Tablo 35 Tablo 36 Tablo 37 ve Tablo 38) Bununla birlikte okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenleri aldıkları ödül sayısındaki artışın sosyotropi-otonomi puan ortalamalarını fazla etkilemediği görülmektedir. Bunda verilen ödülün niteliği, ödülü veren kişi veya kurumun niteliği, ödülü alan kişinin liyakat düzeyi gibi faktörler etkili olabilir.

Görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre okul müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ) (Tablo 39 ve Tablo 40) Okul müdür yardımcılarının görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre Sosyotropi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmez iken ( $p>0.05$ ) Otonomi puanları karşılaştırıldığında ise memnun olanlar ile memnun olmayanlar ve kısmen memnun olanlar ile memnun olmayanlar arasında  $p<0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. (Tablo 41) Okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin görevlerinden memnuniyet düzeylerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında memnun olanlar ile memnun olmayanlar ve kısmen memnun olanlar ile memnun olmayanlar arasında  $p<0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. (Tablo 42) Bu farklılaşmanın nedeni olarak kişilerin farklı kurumlarda görev yapmaları gösterilebilir. Bu bağlamda bireylerin görevlerinden memnuniyet düzeyinin kendilerinin sosyotropik-

otonomik kişilik özelliklerine önemli bir etkide bulunduğu düşünülmektedir.

Görevlerinin kendi kişiliklerine uyuşma durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenleri gruplarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 43, Tablo 44, Tablo 45 ve Tablo 46)

İş-işgören uyumu açısından kişilik özelliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yapılan bir araştırma sonucunda da, sosyotropik kişilik özelliğini ifade eden işgörenlerin grup çalışmalarına daha yatkın olduğu, bunakarşılık otonomik kişilik özelliğine sahip işgörenlerin ise bireysel ve bağımsız işlerde çalışmaya daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır (Serinkan ve Barutçu, 2006).

Aldıkları hizmet içi eğitim sayılarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenleri ve tüm gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 47, Tablo 48, Tablo 49 ve Tablo 50) Ancak alınan hizmetiçi eğitim sayısının sosyotropi-otonomi puan ortalamalarını beklenen düzeyde etkilemediği görülmektedir. Bunda alınan hizmetiçi eğitimin niteliği, yöneticinin bu eğitime olan gereksinimi ve hizmetiçi eğitime katılma istekliliği gibi faktörler etkili olabilir.

Herhangi bir spor branşıyla ilgilenme durumlarına göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim Denetmenleri ve tüm eğitim yöneticilerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 51, Tablo 52, Tablo 53 ve Tablo 54)

Yine çalışmamızda herhangi bir sanat dalıyla ilgilenme durumlarına göre okul müdürlerinin Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında  $p<0.05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark görülürken (Tablo 55), okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenlerinin Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 56, Tablo 57, ve Tablo 58) Bunun sebebide sanatla uğraşan yöneticilerin kendine olan özgüvenlerinin daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. David A. Clark(2001) da yapmış olduğu çalışmada bizim bu

çalışmamızın sonucunu destekler mahiyette bir sonuca ulaşmıştır.

İletişim becerilerine göre Sosyotropi ve Otonomi puanları karşılaştırıldığında okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>0.05$ ). (Tablo 59 Tablo 60, Tablo 61 ve Tablo 62)

## ÖNERİLER

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin sosyotropi-otonomi kişilik özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, örneklem grubunun orta ve üstü sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri gösterdiği görülmüştür. Ayrıca okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin sanata olan yatkınlık ve ilgileri, görevlerinden memnuniyet düzeyleri ile sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir.

Bireylerin sosyotropi ve otonomi kişilik özelliklerinin, mesleki uygulamalarında etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sosyotropi ve otonomi kişilik özellikleri yüksek okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin, mesleğe bağlılık ile meslek birliği bilincine ve mesleki otonomiye katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

### **Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda;**

1.Yaptığımız bu çalışmada okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının, eğitim denetmenlerinin farklı branşlardan olmaları ve sanata olan yatkınlık ve ilgileri onların Sosyotropi ve Otonomi özelliklerini etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda tüm okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin sanatla olan ilişkileri artırılmalı ve onların sanata yönelik ilgilerini artırıcı etkinlikler düzenlenmeli, sanatsal faaliyetleri desteklenmelidir. Bu durum onların kendilerine yönelik özgüvenlerinin gelişmesini sağlayacaktır.

2. Branşlar arası farklılaşmaları ortadan kaldıracak ve mesleki otonomiye geliştirecek hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir ve bu doğrultuda uzmanlarca yeni çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle örgüt kültürü ve örgütsel iklim, insan ilişkileri, grup dinamikleri, kriz yönetimi vb. ile ilgili hizmetiçi eğitimlerin eğitim yöneticilerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin gelişimine katkı sağlayacağı ve yapılacak yeni çalışmaların bu anlamda ortaya çıkan farklılıkları gidereceği düşünülmektedir.

3. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerin ve öğretmenlerin kendi kişilik özelliklerinin farkına varabilmeleri için çalıştıkları kurumlarda danışmanlık servislerinin niteliği geliştirilmelidir. Özellikle eğitim denetmenleri bu



konuda daha etkin danışmanlık yapmalıdır.

4. Eğitim yönetimine özgü sosyotoropi ve otonomiye belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerekir.

5. Sosyotropik kişilik özelliğinin mesleğe bağlılık için, okul yöneticileri arasında oluşturulması ve geliştirilmesi, meslekleşmeye katkı sağlayabilecektir. Bu nedenle okul yöneticisi adaylarının mesleğe bağlılığını geliştirmek için, sosyotropi kişilik özellikleri incelenmelidir.

6. İş doyumunu artırmak amacıyla verilen ödüllerin niteliği, ödül alma kriterleri objektif ölçütlere dayandırılması halinde eğitim yöneticilerini sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin gelişime katkı sağlayabilir.

7. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin atama, tayin, rotasyon vb. görev yeri değişimlerinin objektif kriterlere dayandırılarak çalışılan kurumların okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

8. Bu çalışmaya benzer çalışmalar daha geniş çaplı olarak birçok değişken ele alınarak Milli Eğitim Bakanlığınca birinci elden kişilerce nitel veriler toplanarak da yapılabilir

9. Bu çalışmanın bir uzantısı olarak çağcıl yönetim yaklaşımlarını okul müdürlerinin uygulama biçimleri araştırılmalıdır.

10. Okul yöneticilerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin örgütsel motivasyona ve örgütsel verimliliğe etkisi araştırılmalıdır.

11. Yönetici atamalarında okul yöneticisi adaylarının, kişilik özellikleri değerlendirilmeli ve bu bağlamda okul yöneticileri kişilik testlerine tabi tutulmalıdır.

12. Üst yönetimin, okul yöneticilerinin ve eğitim denetmenlerinin sosyotropik ve otonomik özelliklerine yönelik eğitim programlarını sürekli hale getirilmelidir.

13. Kriz yönetiminde okul yöneticilerinin ve eğitim deneticilerinin sosyotropi-otonomi özelliklerini geliştirmeleri sonucunda, kriz yönetimi konularında daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1999) İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Ada, Ş., Küçükali R. ( 2011), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara, Anı Yayıncılık, s 197
- Adams D, Miller B.K. (2001). Professionalism in Nursing Behaviors Of Nurse Practitioners, *Journal of Professional Nursing*, 17( 4): 203-210
- Akçay, R.C. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 159, Ankara.
- Allen NB, Ames D, Layton T, Bennetts K, Kingston K.(1997). The Relationship Between Sociotropy/Autonomy And Patterns Of Symptomatology in The Depressed Elderly. *British Journal of Clinic Psychology*. 1997 Feb;36 ( Pt 1):121-32.
- Altıntaş, R. (1980). Liselerde Kurum Teftişi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Aytaç, S. (2001). Örgütsel Davranış Açısından Kişiliğin Önemi, Endüstri İlişkileri ve *İnsan Kaynakları Dergisi*. Cilt 3, Sayı 1.
- Aydın, M. (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın M. (2005). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Babadağ, K. (2001), “Meslekleşme ve Kadın”, I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik
- Bagby RM, Gilchrist EJ, Rector NA, Dickens SE, Joffe RT, Levitt A, Levitan RD, Kennedy SH (2001). The Tability And Validity Of The Sociotropy And Autonomy Personality Dimensions As Measured By The Revised Personal Style Inventory, *Cognitive Therapy And Research*, 25(6): 765-779.
- Bağlı, M., Sever, A. (2005), “Tabulaştırılan/Tabulaşan Kurumun (Ailenin) Kurbanlıklar
- Balcı, A. (2002). Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram ve Uygulama ve Araştırma, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Barlı, Ö. (2010). Örgütlerde Davranış, İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Barutçu, E., Öktem Ş.(2003), “İş-İşgören Uyumu Açısından Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Uygulama”, 9. Ulusal Ergonomi Kongresi, Denizli,

16-18 Ekim 2003, s. 47.

- Başar, H. (2005). Okulda Denetim. Özden Y. (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başar, H. (1993). Eğitim Denetçisi, Rollerini-Yeterlikleri-Seçilmesi-Yetiştirilmesi. Ankara: Pegem Yayınları,
- Başaran, İ. E. (1989). Eğitim Yönetimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Beck, A., Epstein, N. Harrison, R. (1983). Cognitions, Attitudes And Personality Dimensions In Depression, *British Journal Of Cognitive Psychotherapy*, 1
- Beck, A.T. Clayton, B.J., Barret, J.E. (1983). Cognitive Therapy Of Depression, New York, Raven Press.
- Beck, A. T. (2003). Cognitive Therapy, *Journal of Cognitive Psychotherapy*, Volume 17, Number 3
- Beck, L. G. and J. Murphy (1993). Understanding The Principalsip: Metaphorical Themes. 1920s-1990s. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Beck, R., Taylor, C., Robins, M. (2003), Missing Home: Sociotropy And Autonomy And Their Relationship To Psychological Distress And Homesickness İn College Freshmen, *Anxiety, Stress, And Coping*,16(2), 155–166.
- Bieling PJ, Beck AT, Brown GK (2000). The Sociotropy–Autonomy Scale: Structure And İmplications, *Cognitive Therapy And Research*, 24(6): 763–780
- Blatt, S.J. Zuroff D.C. (1992). Interpersonal Relatedness and Self Definitives, *Clinical Psychology Review*, Elsevier.
- Bouchard, G., Lussier, Y., & Sabourin, S. (1999), “Personality and marital adjustment:
- Bruch, M A, Rivet, K M, Heimberg, R G, Hunt, A, McIntosh, B, (1999). Shyness And Sociotropy: Additive And İnteractive Relations İn Predicting Interpersonal Concerns *J Pers.* Apr ;67 (2):373-406 10202808 Cit:4
- Bulut, I. (1993), Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi, Ankara: Başbakanlık Kadın
- Burger, M. F.(2006), Kişilik,(İ. Sarıoğlu, Çev.), (2. baskı), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No 107.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1994) Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem Yayınları, Yayın No:9
- Campbell, Duncan G; Kwon, Paul; Reff, Robert C; Williams, Mark G. (2003) Sociotropy And Autonomy: An Examination Of İnterpersonal And Work Adjustment. *Journal Of Personality Assessment*. 80(2): 206-207; 2003.
- Campbell, R. J. (1985). Developing the Primary School Curriculum. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Can, H. (2005). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Can, N. ve Çelikten M. (2000). “Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:148.
- Cangelosi, J. S. (1988). Classroom Management Strategies, New York, Longman,
- Carolina MCBride, Jason R. Bacchiocchi , Bagby R. M., (2004) “Gender Differences In The Manifestation Of Sociotropy And Autonomy Personality Traits”, *Personality And Individual Differences*, , s. 2.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:153-154.
- Certification Requirements for Principals. Unpublished Doctoral Dissertation. Baylor Univesity. UMI Number: 3056516. <http://wwwlib.umi.com/dissertations>
- Ceylan, M. (2009), “Rekrasyonel Uçurtma Sörfü ve Rüzgar Sörfü Yapan Bireylerin Atılganlık, Tükenmişlik, Depresyon, Öfke, Sosyotropi ve Otonomi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, D.A. , Oates, T. (2003), Daily hassles, major and minor life events, and their interaction with sociotropy and autonomy, *Behavior research and therapy*, 33 (7); 819-823
- Clark, D.A., Beck A.T., Brown G.K., (1992) “Sociotropy, Autonomy, And Life Event Perceptions In Dysphoric And Nondysphoric Individuals”, *Cognitive Therapy And Research*, S. 16, , s. 635.
- Clark, D A, Steer, R.A, Beck, A.T, Ross, L (1995). Psychometric Characteristics Of Revised Sociotropy And Autonomy Scales İn College Students. *Behav Res*

*Ther. Mar* ;33 (3):325-34 7726810 Cit:13

- Coulson, A. A. (1980). The Role of Primary Head. (In T. Bush, R. Glather and J. Goodey eds) *Approaches to School Management*, 48. Sheffield: SheffieldCity Polytechnic.
- Crow, G.M., Hausman C.S. and Scribner J.P. (2002). *Reshaping the Role of Behaviour*
- Cüceloğlu, D. (1991), *İnsan ve Davranışı*, (2.baskı), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çamur, E. (2003).“Türkiye’de Cumhuriyet Döneminden 2001 Yılına Kadar Olan Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikalarının İncelenmesi.” İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul:Remzi Kitapevi.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (1990). “Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri.”. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Çetin, A. (2008), “Yaşlılarda Sosyotropi-Otonomi Kişilik Özellikleri İle Depresyon”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, İ. (2009), “Evlilik İlişkilerine Farklı Bir Yaklaşım: Bağlanma Kuramı”,
- Demir S, Tufan G, Erem O. (2010). Sociotropic or autonomous personality and problem solving in peritoneal dialysis patients. *Journal of International Medical Research*. 2010 Jul Aug;38(4):1491-6.
- Doğan, H. (2010). Evli Bireylerin Sosyotropik Otonomik Kişilik Özellikleriyle Evliliklerinde Çatışma Yaşama Durumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dorr-Bremme, D. (1990). “ Contexttualization Cues in The Classroom: Discourse Regulation and Social Control Functions” *Language in Society*. Vol. 19. Nr. 3 (s. 379-402).
- Edmons, R. (1979). *Effective Schools for The Urban Poor*. Educational Leadership, 37
- Eraslanlı, K.,Kalkan, M. (2008), *Evlilik İlişkilerini Geliştirme Kuram ve Uygulama*, (1.baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Erdoğan, İ. (1994), İşletmelerde Davranış, İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2006). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, K. (1988). Çağdaş Bilimsel Eğitim Nedir?, Ankara, Varol Matbaası.
- Fincham F.D., Beach S.R.H. (2001), Forgiveness: Toward a Public Health Approach to Intervention, Clinician's Guide to Maintaining and Enhancing Close Relationships, (Edt. John H. Harvey), Mahwah, NJ, USA Lawrence Erlbaum Associates.
- Fitzpatrick, N. Y. (2001), Marital And Personality: Unpublished Doctoral Dissertation, School Of Psychology
- Geçtan, E. (1989), Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar, (4.baskı), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Geçtan, E. (1993), Psikanaliz ve Sonrası, (7.baskı), İstanbul: Remzi Kitapevi
- Gorsk J. I, Young M.A., (2002) "Sociotropy/Autonomy, Self-Construal, Response Style, And Gender in Adolescents", Personality And Individual Differences, 32, , s. 465.
- Gürsel. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hatipoğlu, Z. (1993), "The role of certain demographic variables and marital conflict in marital satisfaction of husbands and wives", Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hayaki, J, Michael A Friedman, Mark A Whisman, Sherrie S Delinsky, Kelly D Brownell,( 2003). Sociotropy And Bulimic Symptoms İn Clinical And Nonclinical Samples, *International Journal of Eating Disorder*. Jul ;34 (1):172-6 12772183 Fav:1 Cit:3
- Jackson,T, Karen E Weiss, Jessie J Lunquist, Adam Soderlind, (2005) Sociotropy And Perceptions Of İnterpersonal Relationships As Predictors Of Eating Disturbances Among College Women: Two Prospective Studies. *Journal of Genetic Psychology*. 2005 Sep ;166 (3):346-59 16173676 Cit:1
- Jwaideh, A. (1984). The Principal Of A Facilitation Of Change, *Educational Horizons* 63
- Kabakçı, E. (2001), "Üniversite Öğrencilerinde Sosyotropik/Otonomik Kişilik Özellikleri, Yaşam Olayları ve Depresif Belirtiler", *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(4): 273-282.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988), İnsan ve İnsanlar, (7.baskı) İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005).Yeni İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karadağ, E. (2005). “Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yönteminin Değerlendirilmesi” Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, 206 S.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2004) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Editör: Yüksel ÖZDEN, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Karip, E. (2005). Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı. Y. ÖZDEN (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya N , Aştı T , Acaroğlu R , Kaya H , Şendir M., (2006), Hemşire Öğrencilerin Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özellikleri ve İlişkili Faktörlerin İncelenmesi, Cumhuriyet Üniversitesi, *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10 (3)
- Kaya, Y. K. (1999). Eğitim Yönetimi. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kayıkcı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 150. Kepçeoğlu, M., 1993, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- Kelleci M, Gölbaşı Z (2004). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, C.Ü. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8 (2): 1-8.
- Kelly, E. L. , Conley, J. J, (1987). Personality And Compatibility: A Prospective Analysis Of Marital Stability And Marital Satisfaction. *Journal Of Personality And Social Psychology* 52
- Kesici, A. (2009). “Çağdaş Eğitim ve Eğitimde Yönetimin Önemi”. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul, 98 S.
- Kirsch G. A., Kuiper N. A., “Individualism And Relatedness Themes In The Of Depression, Gender, And A Self-Schema Model Of Emotion”, *Canadian Psychology*, 43, 2002, s. 76..
- Koichi O, Akihito S., Masanori E. (2012). Parental overprotection increases sociotropy with gender specificity in parents and recipients.

*Journal of Affect Disord* **136**(3):4 (2012), PMID 22030130

- Kolts, R. L., Robinson, A. M., Tracy J. J., (2004). The Relationship Of Sociotropy And Autonomy, *Journal Of Clinical Psychology*
- Kurdek, L.,A. & Sinclair, R.,J. (1998), “Adjustment of young adolescents in two-parent nuclear, stepfather and mother-custody families”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, s.56.
- Küçükali, R. (2011) Yönetim felsefesi, Nobel Yayınları, Ankara (s.163 )
- Küçükali, R. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Algı ve Beklentileri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Lynch, TR, Robins CJ, Morse JQ. (2007), Couple functioning in depression: The roles of sociotropy and autonomy, *J Clin Psychol*, 57: 93–103. , Samsun, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Mc. Ginnis, J.C. Frederick, B.P. Edwards, R. (1995) “ Enhancing Classroom managemant Through Proactive Rules and Procedures”. *Psychology in The Schools*. S.32 (s. 220-224).
- McBride, C., Bacchiochi, R., Bagby (2005), “Gender differences in the manifestation of sociotropy and outonomy personality traits”, *Journal of abnormal psychology*,129-136
- Miller, T. W. and J.M. Miller (2001). Commentary Educational Leadership in The New Millennium: A Vision for 2020. *International Jornal of Leadership in Education*, Vol, 4,No,2,pp,181-189.
- Moore, R.G., Blackburn, I. M. (1993) Sociotropy, Autonomy And Personal Memories In Depression, *Br Journal of Clin Psychol*. Nov ;32 ( Pt 4):460-2 8298542  
Cit:1
- Mualla. E. (2008). İlköğretimde Görev Yapan Öğretmen ve İlköğretim Eğitim Denetmenleri Açısından İlköğretim Eğitim Denetmenlerinin İnsan İlişkileri Yeterlik Düzeyleri. Antalya: Akdeniz Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Mrayyan MT (2005). The influence of standardized languages on nurses' autonomy, *Journal of Nursing Management*, 13: 238–241.
- Nemecek, S. & Olson, K. R. (1999), “Five Factor Personality Similarity And



- Marital Adjustment”, *Social Behavior And Personality*. 27(3), 309-318.
- Oates-Johnson T., DeCourville N. (1999). Weight Preoccupation, Personality, and Depression İn University Students: An İnteractionist Perspective, *Journal of Clinical Psychology*, 55(9): 1157–1166.
- Okçabol, R. (2005). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Okutan, M. (2003) Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 157.
- Otani K, Suzuki A, Kamata M, Matsumoto Y, Shibuya N, Sadahiro R. (2012) Interpersonal sensitivity is correlated with sociotropy but not with autonomy in healthy subjects. *Journal of Nerve Mental Disorders*. 2012 Feb;200(2): 153-5. doi:10.1097/NMD. 0b013e3182438 cba..
- Özdemir, S. (2007). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). İlköğretimde Sınıf Yönetimi. Taşhan Kitap, Tokat
- Özkalp,E., Kirel, Ç. (1998), Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Yayınları No.111, Eskişehir.
- Reisberg, L. And Others. (1991) “ Classroom Management İmplementing A System For Student With BD.” *Inervention School and Clinic*. Vol. 27. Nr.1. (s. 31-38) September.
- Robins C., Luten, AG. (1991), “Sociotropy And Autonomy: Differential Patterns Of Clinical Presentation İn Unipolar Depression”, *Journal Of Abnormal Psycholgyj*,74-77.
- Robins CJ, Block P. (1989), Cognitive Theories Of Depression Viewed From A Diathesis- Stress,Perspective: Evaluations Of Tehe Models Of Beck And Pf Abramson, Seligman And Teasdale, *Cogn Ther Res* 13: 297- 313.
- Robins, S.P. (1996), *Organizational Behaviour, Concepts,Controversies And Applications*, Prentice Hall, New York, Englewood Cliffs.
- Russell L. Kolts, April M. Robinson, and Jessica J. Tracy (2004) “The Relationship of Sociotropy and Autonomy to Posttraumatic Cognitions and PTSD Symptomatology in Trauma Survivors”, *Journal Of Clinical Psychology*, Vol. 60(1), , s. 200.
- Russell, R.J.H.; Wells, P A.(1994), “Predictors of happiness in married couples”,

- Personality and Individual Differences*, Vol 17(3), Sep 1994, 313-321.
- Sato, T. McCann, D. (2007), Sociotropy-Autonomy And İnterpersonal Problems, Depression and anxiety 24:153-162.
- Sato, T., McCann, D.(1998), Individual Difference İn Relatedness And İndividuality: An Exploration Of Two Constructs, *Pers Individual Differences* 24: 847–859.
- Sato T, McCann D, Ferguson-Isaac C., (2004) Sociotropy-Autonomy And Situation-Specific Anxiety. *Psychological Report*. 2004 Feb;94(1):67-76.
- Sato T, McCann D, (1998). “Vulnerability Factors In The Facets Of Sociotropy And Autonomy”. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 19, , s. 41.
- Sato T, Gonzalez MA. (2009) Interpersonal Patterns İn Close Relationships: The Role Of Sociotropy-Autonomy. *British Journal of Psychology*. 2009 May;100(Pt 2):327-45.
- Savaşır, I., Şahin, N. (1997), “Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler”, Ankara,*Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, No: 9,
- Savi, F. (2008), “12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları İle Aile İşlevleri ve Anne-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Segel S.V, Shaw B.F, Vella D.D, (1992). Cognitive And Life Stres Predictions Of Relapse İn Remitted Unipolar Depressed Patients, *Journal Of Abnormal Psychology*, 101.
- Seren Ş (1998). Hemşirelerin Otonomi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 5-13.
- Sergiovanni, T. (2001). The Principalship: A Reflective Practice Perspective. (4th ed) Boston: MA, Allyn Bacon.
- Serinkan, C. ve Barutçu, E. (2006). Pamukkale Üniversitesi İİBF Öğrencilerinin Kariyer Planları ve Sosyotropi-Otonomi Kişilik Özelliklerine İlişkin Bir Araştırma.

*Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF.Dergisi, C.VIII, 2.*

- Sharp, W. L., and Walter J.K. (2003). *The Principal As School Manager*. (Second Edition). Maryland: Scarecrow Pres Inc.
- Sharpley, C. F. , Khan, I. A, (1982), The Relationship Between Marital Adjustment And Self-Concept For Married Individuals And Couples, *Journal Of Individual Psychology*, 38
- Sheridan, H. , Rice, E. (1991). *Difficult Dialogues, Achieving the Promise*, National Conference, Washington D.C.
- Shih, Josephine H. (2006). Sex differences in stress generation: an examination of sociotropy/autonomy, stress, and depressive symptoms. *Personality and social psychology bulletin*. 32(4): 434-446; 2006.
- Solomon, D and Others. ( 1988) “ Enhancing Childeren’s Prosocial behavior in The Classroom.” *Amarican Edu. Research Journal*. Val.25. Nr.4 (s. 527-557). Winter. Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Şahin N, Ulusoy M, Şahin N. (1993) Exploring The Sociotropy-Autonomy Dimensions İn A Sample Of Turkish Psychiatric in Patients. *Journal of Clinic Psychology*, (Nov) 49(6): 751-763.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Y. ÖZDEN (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002) *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2.Baskı.
- Şişman, M. (2002).*Eğitimde Mükemmellik Arayışı-Etkili Okullar*. Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H.(2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H.(2005). *Eğitim Sisteminde Denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1982). *Teftiş (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)* Ankara:. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:113,
- Tegin, B. (1999). *Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtilerle Atılganlık Düzeyi*

- Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1-2), 51-63
- Tekışık, H. H. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması, Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Tesser, A. (1986). Some Effects Of Self-Evaluation Maintenance On Cognition And Action. *Foundations Of Social Behaviour*, Vol 1 Guilford Press, New York.
- Tezcan, M. (1981). Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ankara, Pegem
- Thomas R. Lynch, Clive J. Robins, Jennifer Q. Morse, "Couple Functioning In Depression: The Roles Of Sociotropy And Autonomy", *Journal Of Clinical Psychology*, Vol. 59(12), 2003, ss. 1349-1350.
- Toprakçı, E. (2002). Sınıf Örgütünün Yönetimi. Ankara: Ütopya Yayınevi Eğitim Dizisi.
- Türk, E. (2002). Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ulupınar Y. (2004), "Obez hastaların bağımlı-özerk kişilik özelliklerinin ve problem çözme yeteneklerinin değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Usdan, M., Mcloud B. and Podmostko M. (2000). Leadership for Student Learning. <http://www.iel.org/programs/21st/reports/principal.pdf> adresinden 01.07.2005 tarihinde elde edilmiştir.
- Üstün A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:11, No:1, 13-20.
- Varış, F. (1991). Eğitim Bilmine Giriş, Ankara. Pegem
- Weiss, K. (1988). Evaluation of Elementary and Secondary School Principal: The Development, implemantation and evaluation of a Performance rating scale and administrative appraisal process. Unpublished Doctoral Dissertation, New York: New York University.
- Yılmaz, K. (2008). Eğitim Yönetiminde Değerler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). Okul- Çevre İlişkileri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yüncü Z., Azman M., Çelik Y., Aydın C. (2006), "Ücretsiz Bağımlılık Danışma Hattının Dört Aylık Değerlendirmesi. 3. Ulusal Bağımlılık Kongresi & 76

Etkinlikleri Haftası”, 14–17 Aralık 2006- İstanbul. Kongre özet kitabı, s.58  
(<http://sozluk.sourtimes.org>). Erişim Tarihi, 21.05.2012.

(<http://tr.wikipedia.org>). Erişim Tarihi, 20.05.2012.

([www.antalya-teftis.gov.tr/teftis/dosya/ogrenme\\_kuramlari.ppt](http://www.antalya-teftis.gov.tr/teftis/dosya/ogrenme_kuramlari.ppt)), Erişim Tarihi,  
19.05.2012.

## EKLER

### SOSYOTROPİ – OTONOMİ ÖLÇEĞİ (SOSOTÖ)

Bu ölçek, insanların insanlarla olan etkileşim biçimini/tarzını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki cümlelerin her birini okuduktan sonra, o cümlenin sizin kişiliğinizi ne ölçüde tanımladığını değerlendirin ve yandaki uygun yeri işaretleyin. Bu davranışların “doğru” ya da “yanlış” diye bir değerlendirmesi yoktur. Sözü edilen davranışlar tipik insan davranışlarıdır. Yanıtlarınız aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- |                     |                           |                       |
|---------------------|---------------------------|-----------------------|
| 0. Hiç tanımlamıyor | 2. Oldukça iyi tanımlıyor | 4. Çok iyi tanımlıyor |
| 1. Biraz tanımlıyor | 3. İyi tanımlıyor         |                       |

	<u>Sizi ne kadar tanımlıyor?</u>				
	Hiç			Çok iyi	
1. Kendimi diğer insanlara hep iyi davranmak zorundaymış gibi hissederim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Özgür ve bağımsız olmak benim için çok önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3. İyi bir iş yaptığımda bunu benim bilmem, başkalarının bilmesinden daha önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Yaşadığım güzel olayları başka insanlarla paylaştığımda o olaylar bana daha da güzel gelir.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Diğer insanların duygularını incitmekten korkarım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6. İnsanlar benim davranışlarımı ya da yaptığım işleri yönetmeye kalkarlarsa rahatsız olurum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7. İnsanlara hayır demek bana zor geliyor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Hafta sonlarında başkalarıyla birlikte olacağım bir etkinlik planlamazsam kendimi kötü hissederim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir grubun üyesi olmaktansa, kendine özgü birey olmayı daha değerli görürüm.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

10. Kendimi hasta hissettiğim zaman yalnız kalmayı tercih ederim. (0) (1) (2) (3) (4)
11. İnsanlar zayıf yönlerimi, hatalarımı bilirlerse, beni sevmeyecekler diye endişelenirim. (0) (1) (2) (3) (4)
12. Bir konuda kendimi haklı görüyorsam, başkalarının hoşuna gitmese de düşünce ve duygularımı açıkça söylemekten çekinmem. (0) (1) (2) (3) (4)
13. Misafirlikteyken sadece oturup konuşmaktan rahatsız olurum. Bunun yerine, kalkıp birşeyler yapmayı isterim. (0) (1) (2) (3) (4)
14. Bir işte insanın kendi amaçlarına ve standartlarına ulaşması, diğer insanların koyduğu standartlara ulaşmasından daha önemlidir. (0) (1) (2) (3) (4)
15. Diğerlerini memnun etmek için kendime ters düşen işler yapmam. (0) (1) (2) (3) (4)
16. Yalnız başıma uzun yürüyüşler yapmaktan hoşlanırım. (0) (1) (2) (3) (4)
17. Diğer insanların beni sevmeleri, önemli başarılar elde etmemden daha önemlidir. (0) (1) (2) (3) (4)
18. Bir lokantada kendi başıma akşam yemeği yemek beni rahatsız eder. (0) (1) (2) (3) (4)
19. Hayatımdaki bir insanın bana gerçekten ilgi duyduğunu hissetmezsem yaptığım işlerden zevk almam. (0) (1) (2) (3) (4)
20. Birşey yapmaya karar verirken başka kişilerin düşüncelelerinden etkilenmem. (0) (1) (2) (3) (4)
21. Kalkıp istediğim yere gidebilme özgürlüğüne sahip olmak benim için çok önemlidir. (0) (1) (2) (3) (4)
22. İşimde başarılı olmak, benim için arkadaş edinmekten daha önemlidir. (0) (1) (2) (3) (4)
23. Duygularımı kontrol altında tutmanın önemli olduğuna inanırım. (0) (1) (2) (3) (4)
24. Diğer insanların yanındayken, benden ne beklediklerinden emin olamazsam rahatsız olurum. (0) (1) (2) (3) (4)
25. Diğer insanlara yardım etmeyi, onların bana yardım (0) (1) (2) (3) (4)

- etmelerinden daha rahat kabul ederim.
26. İlk defa gideceğim bir yeri tek başıma ziyaret etmek, (0) (1) (2) (3) (4)  
benim için eğlenceli olmaz.
27. Eğer bir arkadaşım beni uzun süre aramazsa, beni (0) (1) (2) (3) (4)  
unuttuğunu düşünerek endişelenirim.
28. Diğer insanlarla yakın ilişkiler içinde olmaksızın, sürekli (0) (1) (2) (3) (4)  
çalışıp iş çıkarmak benim için daha önemlidir.
29. Beni sevmediklerini bildiğim insanların yanında rahatsız (0) (1) (2) (3) (4)  
olurum.
30. Bir amaç benim için önemliyse, diğer insanları rahatsız (0) (1) (2) (3) (4)  
etse bile o amaca ulaşmaya çalışırım.
31. Sevdiğim insanlardan ayrı olmak benim için zordur. (0) (1) (2) (3) (4)
32. Bir amaca ulaştığım zaman insanlardan gelecek övgüler- (0) (1) (2) (3) (4)  
den çok, o amaca ulaşmaktan ötürü memnunluk duyarım.
33. Diğer insanların hoşlanmayacağını düşünerek (0) (1) (2) (3) (4)  
söyleyeceğim şeyleri dikkatlice seçerim.
34. Geceleri evde tek başıma kaldığımda, kendimi yalnız (0) (1) (2) (3) (4)  
hissederim.
35. Sık sık ailemi ya da arkadaşlarımı düşündüğümü (0) (1) (2) (3) (4)  
fark ederim.
36. Kendi planlarımı kendim yapmayı tercih ederim, böylece (0) (1) (2) (3) (4)  
diğerleri tarafından kontrol edilmem.
- 37.Çevremde başka insanların olmasına ihtiyaç duymadan, (0) (1) (2) (3) (4)  
bütün bir gün rahatça tek başıma kalabilirim.
38. Biri benim dış görünüşümü eleştirdiğinde, diğer insanların (0) (1) (2) (3) (4)  
da beni çekici bulmayacaklarını düşünürüm.
39. Bir işi bitirmek, insanların o konuda nasıl tepki (0) (1) (2) (3) (4)  
göstereceklerini düşünüp endişelenmekten daha önemlidir.
40. Boş zamanlarımı diğer insanlarla birlikte geçirmekten (0) (1) (2) (3) (4)  
hoşlanırım.
41. Özel hayatıma karışıldığını düşündüğüm için (0) (1) (2) (3) (4)  
özel soruları yanıtlamayı sevmem.



42. Bir sorunun olduğunda, başkalarının beni etkilemelerine izin vermektense, sorunu kendi başıma düşünüp bir çözüm bulmayı tercih ederim. (0) (1) (2) (3) (4)
43. İnsanlar kişilerarası ilişkilerde genellikle, birbirlerinden çok şey beklemektedirler. (0) (1) (2) (3) (4)
44. Yeni tanıştığım bir kişinin beni beğendiğini ya da sevdiğini anlayamazsam rahatsız olurum. (0) (1) (2) (3) (4)
45. Diğer insanların hedeflerini kabul etmektense, kendi hedeflerimi ve standartlarımı kendim belirlemeyi tercih ederim. (0) (1) (2) (3) (4)
46. Başkalarını rahatsız ettiğimi düşünmek bana kaygı verir. (0) (1) (2) (3) (4)
47. Diğerleri tarafından beğenilip/sevilmek ve onaylamak benim için önemlidir. (0) (1) (2) (3) (4)
48. Bir işi bitirmek, bana göre o iş için verilecek ödülден daha zevklidir. (0) (1) (2) (3) (4)
49. Diğer insanlarla yakın ilişkiler kurduğumda kendimi emniyette hissederim. (0) (1) (2) (3) (4)
50. Diğer insanlarla beraber olduğumda, onların benimle birlikte olmaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını anlamak için ipuçları ararım. (0) (1) (2) (3) (4)
51. Yalnız başıma uzaklara gidip, yeni yerler keşfetmeyi, araştırmayı severim. (0) (1) (2) (3) (4)
52. Herhangi bir kişinin bana kızdığını düşünsem de, özür dilemek istemem. (0) (1) (2) (3) (4)
53. Başıma tatsız bir olay gelirse, başvuracağım bir yakınımın olduğundan emin olmak isterim. (0) (1) (2) (3) (4)
54. Uzun bir toplantıda sonuna kadar oturmak zorunda kalırsam, kendimi hapsedilmiş gibi hissederim. (0) (1) (2) (3) (4)
55. İnsanların benim özel hayatıma ait konularda soru sormalarından ya da fikir vermelerinden hoşlanmam. (0) (1) (2) (3) (4)
56. Diğerlerinden farklı olmak beni rahatsız eder. (0) (1) (2) (3) (4)
57. Bence bir hapishanede bulunmanın en zor yanı, (0) (1) (2) (3) (4)

- özgürce dolaşamamaktır.
58. Yaşlanmanın en kötü yanı yalnız kalmaktır. (0) (1) (2) (3) (4)
59. Sevdiğim bir insanın öleceğini düşünerek çok endişelenirim. (0) (1) (2) (3) (4)
60. Diğer insanlar beni reddedecek olsa bile haklarımı savunmaya devam ederim. (0) (1) (2) (3) (4)

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı-Soyadı :** Fethi KAYALAR

**Doğum Yeri ve Yılı :** Erzincan/1962

**Yabancı Dili :** İngilizce

**E mail :** [fethikayalar@hotmail.com](mailto:fethikayalar@hotmail.com)

### EĞİTİM DURUMU

**(1987-1989) :** Yüksek Lisans, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

**(1980-1985) :** Lisans, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

**(1975-1978) :** Lise, Erzincan Lisesi

**(1972-1975) :** Ortaokul, Cumhuriyet Ortaokulu, Erzincan.

**(1967 -1972) :** İlkokul, Ziya Gökalp İlkokulu, Erzincan

### ÇALIŞMA HAYATI

**(2005- ) :** Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Okutmanı, Erzincan

**(1985-2005) :** Atatürk Üniversitesi, İngilizce Okutmanı, Erzurum