



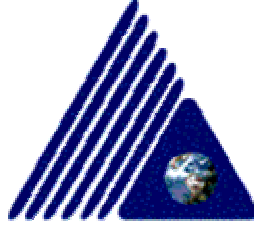
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(KARTAL İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Melike DİKEREL

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İSTANBUL - 2008



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(KARTAL İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Melike DİKEREL

DANIŞMAN

Dr. Mustafa OTRAR

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İSTANBUL - 2008

*Canım Babama ve
Biricik Anneme*



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ ANA BİLİM DALI**

**RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(KARTAL İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Melike DİKEREL

ONAY

Jüri

İmzalar

Tez Danışmanı : Dr. Mustafa OTRAR

.....

Üye : Doç. Dr. Halil EKŞİ

.....

Üye : Yard. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 25.10.4./2008

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
SİMGELER LİSTESİ.....	IV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	V
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVII
TEŞEKKÜR	XVIII
ÖZET.....	XIX
ABSTRACT	XXI

BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM 2.....	10
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	10
2.1. Yönetim.....	10
2.2. Eğitim Yönetimi.....	11
2.2.1. Eğitim Yönetiminin Özellikleri	12
2.3. Eğitim Yönetimi Süreçleri	13
2.3.1. Karar Verme.....	15
2.3.2. Planlama.....	16
2.3.2.1. Eğitimin Planlaması	18
2.3.3. Örgütlenme.....	19
2.3.4. İletişim	20
2.3.5. Etki- yöneltme	22
2.3.6. Eşgüdümleme- koordinasyon.....	23
2.3.7. Değerlendirme.....	24
2.4. Okul Yönetimi.....	25
2.5. Yöneticilik ve Amaçları	26
2.6. Yöneticinin Rollerini.....	28
2.7. Liderlik.....	30
2.7.1. Liderlerin Güç Kaynakları	35
2.7.1.1. Yasal Güç	35
2.7.1.2. Ödüllendirme Gücü.....	35
2.7.1.3. Cezalandırma Gücü (Zorlayıcı Güç).....	35
2.7.1.4. Uzmanlık Gücü	36

2.7.1.5. Karizmatik Güç	36
2.8. Liderlik Teorileri	37
2.8.1. Özellikler Teorisi	38
2.8.2. Davranışsal Liderlik Teorisi ve Liderlik	39
2.8.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	41
2.8.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	45
2.8.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi(Managerial Grid) Modeli	46
2.8.2.4. McGregor'un X ve Y teorileri	47
2.8.2.5. Liderlikte Durumsallık (Koşul Bağımlılık) Teorisi(Contingency Approach).....	48
2.8.2.6. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi	49
2.8.2.7. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli	50
2.8.2.8. Amaç-Yol Teorisi(Path-Goal Theory of Leadership)	51
2.8.2.9. Vroom- Yetton Normatif Liderlik Kuramı	52
2.9. Liderlikte Çağdaş Yaklaşımlar.....	53
2.9.1. Karizmatik Liderlik.....	53
2.9.2. Dönüşümcü – Yenilikçi (Transformasyonel) Liderlik Yaklaşımı	54
2.10. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	55
2.11. Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları.....	59
2.12. Karar Verme.....	61
2.13. Karar Verme Süreci.....	63
2.14. Karar Verilirken Dikkat Edilecek Hususlar	67
2.15. Karar Verme Sürecini Sınırlayan Etkenler	67
2.16. Karar Verme Kuram ve Modelleri	68
2.17. Karar Verme Seviyeleri	69
2.18. Karar Verme Görevleri	71
2.19. Karar Sürecinde Değerlendirme.....	71
2.20. Karar Verme Biçimi.....	72
2.21. Karar Verme Stratejileri.....	74
2.22. Liderlik ve Karar Verme	75
2.23. İlgili Araştırmalar.....	77
BÖLÜM 3.....	85
3. YÖNTEM.....	85
3.1. Araştırma Modeli	85
3.2. Evren ve Örneklem	85
3.3. Veri Toplama Araçları	85
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	86
3.3.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği.....	86
3.3.3. Karar Stratejileri Ölçeği	87
3.4. Verilerin Toplanması.....	88
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	89

BÖLÜM 4	91
4. BULGULAR VE YORUM	91
4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular	91
4.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler	95
4.2.1. Liderlik Davranışları ile Demografik Değişkenlere Ait Analizler.....	96
BÖLÜM 5	155
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	155
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	155
5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	155
5.2. Öneriler	161
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	161
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	163
KAYNAKÇA	165
EKLER	173
ÖZGEÇMİŞ	183

SİMGELER LİSTESİ

f: Frekans

r: Korelasyon Katsayısı

N: Örneklem Büyüklüğü

ss: Standart Sapma

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık) (significance)

%: Yüzde

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

x: Aritmetik Ortalama

KISALTMALAR LİSTESİ

K.S.Ö.: Karar Stratejileri Ölçeği

L.B.D.Q: Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği

FAK: Fakülte

SPSS: Statistical For Social Sciences

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. Yönetici rolleri ve bunlara ilişkin faaliyetler (Eren, 2003).....	29
Çizelge 2.2. Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri	34
Çizelge 2.3. Yapıyı Harekete Geçirme ve Anlayış Liderlik Davranışlarını En İyi Betimleyen İfadeler	43
Çizelge 2.4. Ohio State Üniversitesi'nin Bulguları.....	45
Çizelge 2.5. Özden'e Göre Yöneticilik ve Liderlik Özellikleri	57
Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri	91
Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri	91
Çizelge 4.3. Medeni Durum Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri.....	92
Çizelge 4.4. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri	92
Çizelge 4.5. Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri	92
Çizelge 4.6. Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri	93
Çizelge 4.7. Görev Türü Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri.....	93
Çizelge 4.8. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri.....	93
Çizelge 4.9. Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri	94
Çizelge 4.10. Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri	94
Çizelge 4.11. Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri..	94
Çizelge 4.12. Kurs Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri.....	95
Çizelge 4.13. Liderlik Davranışları Puanları İçin N , \bar{x} , ss ve Sh Değerleri.....	96
Çizelge 4.14. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	96

Çizelge 4.15. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	97
Çizelge 4.16. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
Çizelge 4.17. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	98
Çizelge 4.18. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	98
Çizelge 4.19. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 4.20. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	99
Çizelge 4.21. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	100
Çizelge 4.22. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	100
Çizelge 4.23. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Çizelge 4.24. Yapıyı Kurma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	101
Çizelge 4.25. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102
Çizelge 4.26. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	102

Çizelge 4.27. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Çizelge 4.28. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	103
Çizelge 4.29. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	104
Çizelge 4.30. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	104
Çizelge 4.31. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	104
Çizelge 4.32. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	105
Çizelge 4.33. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	105
Çizelge 4.34. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	106
Çizelge 4.35. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	106
Çizelge 4.36. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	107
Çizelge 4.37. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	107
Çizelge 4.38. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	108

Çizelge 4.39. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	108
Çizelge 4.40. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	109
Çizelge 4.41. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	109
Çizelge 4.42. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	110
Çizelge 4.43. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	110
Çizelge 4.44. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	111
Çizelge 4.45. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	112
Çizelge 4.46. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	112
Çizelge 4.47. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	113
Çizelge 4.48. Anlayış gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	113
Çizelge 4.49. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	114
Çizelge 4.50. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114

Çizelge 4.51. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	115
Çizelge 4.52. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	115
Çizelge 4.53. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	116
Çizelge 4.54. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	116
Çizelge 4.55. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	116
Çizelge 4.56. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.57. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.58. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	118
Çizelge 4.59. Karar Verme Stratejileri Puanları İçin N , \bar{x} , ss ve Sh Değerleri	118
Çizelge 4.60. Mantıklı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 4.61. İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119
Çizelge 4.62. Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120

Çizelge 4.63. Kararsız Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120
Çizelge 4.64. Karar Toplam Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120
Çizelge 4.65. Mantıklı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup “t” Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 4.66. İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup “t” Testi Sonuçları.....	121
Çizelge 4.67. Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup “t” Testi Sonuçları.....	122
Çizelge 4.68. Kararsız Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup “t” Testi Sonuçları.....	122
Çizelge 4.69. Karar Toplam Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup “t” Testi Sonuçları	122
Çizelge 4.70. Mantıklı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	123
Çizelge 4.71. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	123
Çizelge 4.72. İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	124
Çizelge 4.73. İçtepisel Karar Verme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	125
Çizelge 4.74. Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	125

Çizelge 4.75. Kararsız Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	126
Çizelge 4.76. Karar Toplam Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	126
Çizelge 4.77 Karar Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	127
Çizelge 4.78. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	127
Çizelge 4.79. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	128
Çizelge 4.80. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	128
Çizelge 4.81. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	129
Çizelge 4.82. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	129
Çizelge 4.83. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	130
Çizelge 4.84. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	130
Çizelge 4.85. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	130
Çizelge 4.86. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	131

Çizelge 4.87. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	131
Çizelge 4.88. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	132
Çizelge 4.89. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	132
Çizelge 4.90. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	132
Çizelge 4.91. İçtepesel Karar Verme Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	133
Çizelge 4.92. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	133
Çizelge 4.93. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	134
Çizelge 4.94. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	134
Çizelge 4.95. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	135
Çizelge 4.96. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	135
Çizelge 4.97. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	136
Çizelge 4.98. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	137

Çizelge 4.99. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	137
Çizelge 4.100. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	138
Çizelge 4.101. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	138
Çizelge 4.102. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	139
Çizelge 4.103. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	139
Çizelge 4.104. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	140
Çizelge 4.105. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	140
Çizelge 4.106. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	141
Çizelge 4.107. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	141
Çizelge 4.108. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	142
Çizelge 4.109. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	143
Çizelge 4.110. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	143

Çizelge 4.111. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	144
Çizelge 4.112. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	144
Çizelge 4.113. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	145
Çizelge 4.114. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..	145
Çizelge 4.115. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	146
Çizelge 4.116. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..	147
Çizelge 4.117. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	147
Çizelge 4.118. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	148
Çizelge 4.119. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	148
Çizelge 4.120. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	149
Çizelge 4.121. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	149
Çizelge 4.122. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	150

Çizelge 4.123. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	150
Çizelge 4.124. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	150
Çizelge 4.125. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	151
Çizelge 4.126. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	151
Çizelge 4.127. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	152
Çizelge 4.128. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	152
Çizelge 4.129. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	153
Çizelge 4.130. Liderlik Davranışları Puanları ile Karar Verme Stratejileri Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	153

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Planlama Aşamaları	17
Şekil 2.2. Otoriter, Demokrat ve İlgisiz Yöneticilerinin Özellikleri.....	28
Şekil 2.3. Genel liderlik modeli	33
Şekil 2.4. Liderliğin Etki/Güç Kaynakları.	36
Şekil 2.5. Anlayış ve Yapıyı Harekete Geçirme Modeli.....	44
Şekil 2.6. Yönetim Tarzı Matrisi..	47
Şekil 2.7. Liderlik ve yöneticilik arasındaki ilişki.	58
Şekil 2.8. Lider Yönetici Güç Farklılaşması.....	59
Şekil 2.9. Karar Verme Sürecinin Safhaları ve Uygulama- Kontrol İlişkileri.....	66
Şekil 2.10.Yönetim Seviyelerinin Bilgi İhtiyaçları.....	70
Şekil 2.11.Yönetici Karar Verme İlişkisi.....	76

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince istatistiği bana yeniden sevdiren, tez çalışmam süresince her görüşmemizde beni güler yüzü ile karşılayan ve cesaretlendiren, mesleki bilgileri ve sabrı ile bana yol gösteren, tanımaktan onur duyduğum, hocam, tez danışmanım Sayın Dr. Mustafa OTRAR'a;

Tezimin anketler bölümünde beni büyük bir misafirperverlikle karşılayıp bilimsel bir çalışmaya nasıl önem verileceğini gösteren Kartal ilçesi resmi ilköğretim okullarında görevli yöneticilerimize;

Titiz ve düzenli çalışmalarıyla tez ve yüksek lisans çalışmalarımda her zaman destek olan sınıf arkadaşım, meslektaşım, zümrem ve sevgili dostum Zeki ŞAFAK'a, İngilizce çevirilerinde bana yardımcı olan canım arkadaşım Özlem DERELİ'ye;

Berber çalıştığım ve beni hem yüksek lisansım boyunca hem de tez çalışmam boyunca yılmadan dinleyen, anketlerimi uygulamamda da yardımcı olan sevgili öğretmen arkadaşlarım Seyhan KARA, Yalçın KORKUTAN ve İbrahim Halil ÖZTAŞBAŞ'a;

Hayatım boyunca olduğu gibi yüksek lisans eğitimimde de maddi ve manevi en büyük desteği veren, "Sen bunu da başarırısın" sözleriyle beni her zaman motive eden, tam tükendiğim anda beni tutup kaldıran, örnek aldığım tek insan canım babam Metin DİKEREL'e ve en yakın arkadaşım, şefkatli annem Refika DİKEREL'e; sadece üstün matematik bilgisiyle değil gülen yüzü ve sıcacık kalbiyle de her zaman yanımda olan tek hayat arkadaşım kardeşim Meltem DİKEREL'e, tam yoruldum derken bitmez tükenmez enerjisi ile bana her zaman moral ve güç veren, değerli olduğumu bir kez daha hissettiren Nihat UÇAR'a teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız...

Melike DİKEREL

ÖZET

RESMİ İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (KARTAL İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Melike DİKEREL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Mustafa Otrar

Nisan 2008, 209 Sayfa

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul ili Kartal ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görevli 39 müdür, 14 okul müdür başyardımcısı ve 104 okul müdür yardımcısı olmak üzere 157 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldığından örneklem tayini yoluna gidilmemiştir. Demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik yazar tarafından geliştirilen bir Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada; normal dağılım özelliği göstermeyen dağılımlar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise parametrik analiz teknikleri, bağımsız grup t testi, non-parametrik Mann Whitney-U testi, tek boyutlu varyans analizi (ANOVA), non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmış olup, manidarlık .05 düzeyinde sınanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla Kartal ilçesi resmi ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin yapıyı kurma liderlik davranışını ve mantıklı karar verme stratejisini daha çok benimsedikleri ortaya konmuştur. Liderlik davranışlarının ve karar verme stratejilerinin, görev türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk durumu, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, yöneticilik görevinden önceki öğretmenlik kıdemi, algılanan gelir düzeyi, hizmet içi eğitim kurs

ve seminerlere katılım değişkenlerine göre farklılığı test edilmiştir. Liderlik davranışı ve karar verme stratejisi arasındaki ilişki de incelenmiş sonuç olarak; yapıyı kurma ve genel liderlik davranışı ile mantıklı karar verme stratejisi arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karar verme stratejileri, liderlik davranışları, yönetici, Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği, Karar Stratejileri Ölçeği.

ABSTRACT
**THE RELATION BETWEEN THE DECISION STRATEGIES AND
LEADERSHIP ATTITUDES AMONG THE SCHOOL ADMINISTRATORS
ASSIGNED AT PRIMARY EDUCATION SCHOOLS**

Melike DİKEREL

Post-Graduate Thesis, Department of Educational Sciences

Mentor :Dr. Mustafa OTRAR

April 2008, 209 pages

This research is implented to define the relation between the decision strategies and leadership attitudes among the school administrators assigned at primary education schools. The extend of the research is consisted of 39 school headmasters, 14 chief headmaster assistants and 104 headmaster assistants assigned in different public primary education schools in Kartal in İstanbul. Relational Scan Method is selected as the method of the research. In this research since it is aimed to reach the whole universe illustration method isn't used. In order to gather demographical parameters, a personal information form is developed by the researcher. Additionally leadership behaviour description criterion and decision stragety criterion are used.

In this research, for results in abnormal scattering format and results with normal distribution different techniques are used. For abnormal scatterings, non-parametrical techniques were more proper, whereas for normal scatterings, parametric analysis was more proper to use. Additionally, Unaffiliated Group t Test, Non-Parametrical Mann Whitney-U Test, One Dimensional Variance Analysis (ANOVA-stands for Analysis of Variance), Non-Parametrical Kruskal Wallis-H Test, Pearson Product Moment Correlation Analysis are also applied with .05 percent significance.

According to the results encountered by the end of the research, it seemed that the administrators assigned in Kartal public primary education schools adopts leadership attitudes and logical decision strategies more to set up the structure. In this research the differences of leadership attitudes and decision strategies were examined according to the type of the mission, sexuality, age, marital status, education level, the faculty which has been graduated, professional seniority, administration seniority,

teaching seniority before administration duty, comprehended income level, attended in-service training classes and seminars. Additionally, the relation between the leadership attitudes and decision strategies was examined and as a result a positive relation was determined between leadership attitude and initiation of structure and logical decision strategy.

Key Words: Decision strategies, leadership attitudes and administrator, leadership behaviour description criterion and decision strategy criterion.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesinde ve gelişmesinde en önemli kaynağı; amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır (Taymaz, 2000). Eğitim insan ile yaşam arasında bir köprü durumunda olduğundan, toplumdaki gelişme ve değişme hızına paralel olarak, insanın eğitilmesi ve yerleştirilmesinde önem kazanmaktadır (Alkan, 1977).

Okul, böyle bir ortamda insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri karşılamak üzere birey davranışlarını değiştirmek ve yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Bu nedenle okulun, hem çevredeki gelişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede beklenen değişimleri oluşturabilecek yeterliğe ulaştırılması gerekmektedir (Başaran, 1982).

Okuldan beklenen görevin yerine getirilmesi için üyelerinin rollerini eksiksiz olarak bilmeleri ve oynamaları gerekir. Okul yöneticisinin genelde rolü, emrinde ve yanında çalışan tüm personele ait rollerinin yönetim ile ilgili olanlarını kapsamına alır (Castetler, 1962'den aktaran Taymaz, 2000). Okul yöneticisinin belirlenen rolleri başarı ile oynayabilmesi, kuşkusuz yönetim alanında yetişmiş ve aranılan nitelikleri kazanmış olmasını gerektirir.

Eğitim yönetiminde, lider yöneticilere ihtiyaç vardır. Bir yöneticinin, aynı zamanda liderlik rolünü de oynadığı takdirde daha iyi yönetim göstereceği ve çalıştığı eğitim kurumunun amaç ve hedeflerine daha emin adımlarla ulaşacağı, çalıştığı eğitim organizasyonunun vizyonunu daha iyi oluşturacağı ve misyonunu daha iyi yerine getireceği vurgulanmaktadır. Liderlik rolü oynayan okul yöneticilerin mesleklerinde

daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Gümüşeli, 1996). Bu yüzden eğitim yöneticileri mesleklerinde liderlik davranışları gösterebildikleri ölçüde görev yaptıkları eğitim kurumlarını ve çalışanlarını geliştirebilir.

Lider ve liderlik konusunda farklı tanımlar olmakla birlikte genel olarak lider; belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerindeki; insanların örgütsel hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimlerini aktaran ve uygulayan bireydir. Liderlik insanları belirlenmiş hedefler yönünde çaba göstermeye ikna etme yeteneğidir (Erkuş, 1997).

Liderlik konusu, yönetim alanında çalışmalarını sürdüren bilim adamlarının çok yoğun olarak inceledikleri bir konu olmuştur (Çelik, 1999). Bu konuda yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı, konuya verilen önemin somut göstergeleridir (Aydın, 2005).

Ekonomik, sosyal ve politik yönden hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde, yöneticiler, önceden saptanmış amaçlarına ulaşmada, birçok değişik sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. İşte bu sorunların varlığı, onları, bu sorunlara çözüm bulmaya, bir başka manada karar vermeye zorlamaktadır. Bir yandan yöneticinin içinde bulunduğu değişimin niteliği ve hızı, öte yandan önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirme isteği ve zorunluluğu, karar verme sorununun ortaya çıkmasına sebep olur (Mert, 1997).

Organizasyonda hangi kademede olursa olsun, hangi konularla uğraşırsa uğraşsın, “yönetici” durumuna gelen bir kişinin en önemli işi “karar vermek” tir. Karar vermek yöneticiliğin o kadar aslı bir işidir ki, bazen yöneticilik bir “karar verme işi” olarak da tanımlanmaktadır. Yönetici değerlemede yöneticinin karar verme yetenekleri ve özellikleri dikkate alınmaktadır (Koçel, 2001).

Karar süreci yönetimin kalbi yani en önemli süreçlerinden birisidir. Yönetim süreçlerin niteliği, karar verme süreci ile yakından ilişkilidir. Çünkü diğer süreçler karar verme ile örtülmüş, bütünleşmiştir. Bu yüzden karar verme yöneticilerin en temel sorumluluklarından birisidir (Erdoğan, 2004).

Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi, her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir. Karar yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin ekseni olduğuna göre, eylemi etkileyen her türlü yargı karar niteliğindedir (Bursalıoğlu, 2005). Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir ve bütün diğer nitelikleri karar verme ile örülmüştür (Aydın, 2005).

Yönetimin odak noktası amaçlara ulaşabilmek için etkin kararlar vermek ve bu kararların yerine getirilmesini, eyleme dönüşmesini sağlamaktır. Dolayısıyla karar verme sürecinin bulunmadığı bir yönetim düşünülemez. Çünkü yönetim, yapısal olarak insanlar ve onlara ilişkin eylemler, işleyiş mekanizması yönünden ise karar verme süreci ile ilgilidir (Efil, 1999). Literatürde Peter Drucker'e göre "karar verebilme yöneticiye özgü bir iştir." Yönetimi, "örgütün karar makamında bulunan kişinin vereceği kararları uygulamak" olarak benimseyen yaklaşımçılar da karar verme sürecinin yönetimin temeli olduğunu savunmaktadırlar (Esen, 1996).

Yöneticinin aldığı kararlar iki sebepten dolayı çok önemlidir. Birincisi, yöneticinin aldığı kararlar direkt onun kariyer fırsatlarını, ödüllendirilmesini ve iş memnuniyetini etkilemektedir. İkincisi, yöneticinin kararları örgütün başarısına veya başarısızlığına katkıda bulunmaktadır (Kreitner ve Kinicki, 2004'den aktaran Giray, 2004).

Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki büyük önem kazanmaktadır. Buna dayalı olarak, okul yöneticilerinin görevlerini yaparken kullandıkları karar verme stratejileri nelerdir? Liderlik davranışları nedir? ve aralarında nasıl bir ilişki vardır soruları bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; İstanbul İli Kartal ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları) karar verme stratejileri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır.

Bunun için Kartal ilçesi resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik davranış biçimleri ve karar verme stratejileri belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler hakkında çeşitli kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, yöneticilik görevinden önceki öğretmenlik kıdemi, algılanan gelir düzeyi, hizmet içi eğitim kurs ve seminerlere katılım) elde edilerek, bu verilerle yöneticilerin liderlik davranışları ve karar verme stratejileri arasındaki farklılık ve ilişkiye bakılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler kendi liderlik davranışlarını nasıl algılamaktadırlar?
2. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik davranışları betimleme ölçeğinden aldıkları puanlar görev türüne (müdür ve müdür yardımcısı) göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik davranışları betimleme ölçeğinden aldıkları puanlar;
 - a) cinsiyet değişkenine göre,
 - b) yaş değişkenine göre,
 - c) medeni durum değişkenine göre,
 - d) çocuk durumu değişkenine göre,
 - e) eğitim düzeyi değişkenine göre,
 - f) mezun olunan fakülte değişkenine göre,
 - g) meslekteki kıdem değişkenine göre,
 - h) yöneticilikteki kıdem değişkenine göre,

- 1) yöneticilik görevinden önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre,
 - i) algılanan gelir düzeyi değişkenine göre,
 - j) hizmet içi eğitim kurs ve seminerlere katılım değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin karar verme stratejileri nasıldır?
5. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin karar stratejileri ölçeğinden aldıkları puanlar görev türüne (müdür ve müdür yardımcısı) göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin karar verme stratejileri ölçeğinden aldığı puanlar;
 - a) cinsiyet değişkenine göre,
 - b) yaş değişkenine göre,
 - c) medeni durum değişkenine göre,
 - d) çocuk durumu değişkenine göre,
 - e) eğitim düzeyi değişkenine göre,
 - f) mezun olunan fakülte değişkenine göre,
 - g) meslekteki kıdem değişkenine göre,
 - h) yöneticilikteki kıdem değişkenine göre,
 - 1) yöneticilik görevinden önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre,
 - i) algılanan gelir düzeyi değişkenine göre,

j) hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılım değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

7. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin karar verme stratejileri aldıkları puanlar ile liderlik davranışları liderlik davranışları betimleme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yöneticilerin eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olduğu kuşkusuz bir gerçektir. Günümüzde okul yöneticilerinin yönetici davranışından çok lider davranışı göstermesi beklenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma Türk eğitim sistemi içerisinde bu kadar önemli bir statüye sahip olan okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak anlamında büyük önem taşımaktadır.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, yıllardır araştırmacıların üzerinde sayısız çalışma yaptığı ve çok farklı değişkenlerden etkilenen bir alandır. Bu araştırmalar genellikle iş doyumu, kişilik özellikleri, iş gören verimliliği ve liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi incelemektedirler. Ayrıca hemen hemen tüm liderlik davranışı çalışmalarında öğretmenlerin algıları da ölçülmüş ve liderlerin davranışlarını değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada yöneticilerin sadece kendi değerlendirmelerine yer verilmiş, böylece daha objektif sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki henüz ele alınmamıştır. Bu anlamda yapılan bu çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları yönetici seçme ve atama işlerinde ilgili birimlere bilgi sağlayarak, mevcut eğitim sistemi politikalarına ışık tutabilir, yöneticilerle ilgili olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerine yol gösterebilir. Yönetici yetiştirme programlarının hazırlanmasına yeni bir bakış açısı kazandırabilir.

Bu araştırma bundan sonra bu alanda yapılacak araştırmalar için kaynak olabilir, yeni konuların araştırılmasını teşvik edebilir.

1.4. Sayıtlar

1. Okul yöneticilerinin “Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği- LBDQ” ve “Karar Stratejileri Ölçeği”ndeki sorulara içten ve yansız cevap verdikleri,
2. Yöneticilerin liderlik davranışları ölçeğini kendilerini algıladıkları şekilde cevapladıkları,
3. Yöneticilerin kendilerini algıladıkları gelir düzeyinde oldukları,
4. Kullanılan ölçme araçlarının güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2006–2007 eğitim-öğretim yılı, İstanbul Kartal ilçesindeki sadece resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan yöneticilerin liderlik davranışları ile ilgili bilgiler “Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği-LBDQ”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan yöneticilerin karar verme stratejileri ile ilgili bilgiler “Karar Stratejileri Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma veri toplama aracı, anket ve ölçekle sınırlı tutulmuştur.
5. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yönetim: Saptanan amaçların insanlarla birlikte ve onlar sayesinde gerçekleşmesi için gereken örgütsel bir süreçtir (Hayran&Sur, 1998’den aktaran Çemberci, 2003).

Eğitim Yönetimi: Eğitim yönetimi eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2000).

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, araştırma kapsamındaki okullarda çalışan müdür ve müdür yardımcılardır.

Lider: Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 1993).

Liderlik Davranışı: Okul müdürünün, kendi pozisyonu gereği, yönetici olarak sergilediği davranışlardır (Tabancalı, 1995).

Yapıyı Kurma: Okul müdürünün, kendine ve personeline ilişkin rol beklentilerini açıkça belirlemesidir (Tabancalı, 1995).

Anlayış Gösterme: Okul müdürünün, personelin rahatını, çıkarını, statü ve katkısını gözetme derecesidir (Tabancalı, 1995).

Karar Verme: Bireyin, yöneticinin ya da bir örgütün birkaç seçenek arasından birini seçmesi veya seçenekler arasından en uygun hareket yolunu belirlemesidir (Akat & Budak, 2002).

Karar Verme Stratejileri: bir ihtiyacı gidereceği düşünölen bir objeye götürecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı gidermede izlenen yoldur. Kuzgun (1993) karar verme stratejilerini şu boyutlarıyla açıklamıştır.

İçtepisel karar verme stratejisi: Seçenekler üzerinde yeterince düşünmeden, içten geldiği gibi karar verme.

Mantıklı karar verme stratejisi: Karar verirken seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirme.

Bağımsız karar verme stratejisi: Kendi başına karar verebilme.

Kararsız karar verme stratejisi: Verdiği kararı hemen değiştirmek isteme, hiçbir karardan hoşnut olmama.

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Yönetim

Yönetim, farklı bilim dalları tarafından geliştirilen çözümsel yaklaşımların birleştirilmesini ve uygulanmasını kapsar. Bu nedenle yönetimin bir tanımını vermek, alan ile ilgili farklı bilim dallarındaki tanımların ışığı altında bütünlemeye gitmeyi gerektirecektir. Yönetici bu farklı görüşleri kendi bilgi ve deneyimlerinin ışığında birleştirme ve edindiği sonuçları özel sorunların çözümü için uygulama durumuyla karşı karşıya olan insandır. Bu bakımdan bir yandan genel teknikleri özel durumlara uydurmak zorunda olduğu gibi diğer taraftan da tüm örgütün farklı yönlerini içeren bir çerçeve oluşturmak durumundadır (Can ve Tecer, 1978).

Yönetim tanımı uzmanlarca birçok şekilde yapılmıştır. Ilgar'a göre "örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi için, planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüne" yönetim denilmektedir (Ilgar, 2000).

Yönetim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için planlanan eylemlerden oluşan bir süreçtir (Başaran, 1989).

Yönetim ile ilgili tüm bu farklı ifade ve tanımların ortak olan yönleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- a) Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma,
- b) İnsan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili biçimde kullanma,
- c) örgüt için belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama,
- d) Örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirmedir.

Bir kurumda neler yapılacak ve nasıl yapılacaktır sorularına verilecek cevaplar yönetim denilen bir sentezi oluşturur. Burada neler yapılacaktır sorusunun cevapları yönetim biliminin konu alanını ve nasıl yapılacaktır sorusunun cevabı ise yönetim ilke ve tekniklerini kapsar (Taymaz, 2000).

Yönetimin görevi insanları başarabilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmaktır (Drucker, 1994'ten aktaran Yakut, 2006). Yönetim bu görevleri yerine getirirken sürekli olarak toplumsal değişimleri izlemek ve değişen toplumsal istemlere göre amaçlarını gerçekleştirmek zorundadır (Başaran, 1989). Yönetim bilimi, yalnız yönetimi inceleme ve olayları saptamakla yetinmez, istenilen amaçlara yöneltmeye yarayacak ilkeleri de ortaya koymaktadır (Tortop, 1988'den aktaran Taymaz, 2000). Yönetimin amacı; insan, zaman, para, malzeme, yer gibi unsurları daha az kullanarak çok verim elde etmek ve teşkilatın amaçlarını gerçekleştirebilmek için etkili bir işleyişe kavuşturarak işleyişini sürdürmektir (Dumrul, 1987'den aktaran Yakut, 2006). Bunun sağlanabilmesi için de bilimsel yöntemlerle yetişmiş, teşkilatın yapı ve işleyiş konusunda bilgi beceri sahibi olan kişilerden oluşacak etkili bir yönetici profiline gereksinim vardır.

2.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim ile yönetim arasındaki ilişkinin üzerinde önemle durmak gerekmektedir. İşletme yönetimindeki geleneksel işgören anlayışının, eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenemez. Eğitim örgütlerinin ürünü ne bir maldır ne de bir hizmettir. Eğitim sisteminin ürünü insan kaynaklarıdır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır (Kaya, 1993).

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Sınıf yönetimi ise eğitim yönetimi, sıra dizinin ilk basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır (Başar, 1994).

Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir. Eğitim yönetiminde üç önemli

insan gücü kaynağı (1) yönetici, (2) öğretmen, (3) öğrencilerdir. Öğrenci henüz istene nitelikleri kazanmamış olan, ancak eğitim süreci içinde işlenen bir kaynaktır. Öğretmen, insan kaynaklarının işleyen, çok değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetir. Eğitim yöneticisi hem işlenen insan gücü kaynağı olarak öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, hem de işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun bir örgütsel iklim sağlaması beklenen kişidir. İnsan kaynakları yaklaşımı, insanın diğer maddi ve parasal kaynaklardan daha önemli olduğunu kabul eder. Çünkü maddeye de para ya da yön veren insandır. Hiçbir kaynak insandan daha değerli olamaz. Yönetimde insan kaynaklarının önemi gerçek anlamda bilinmediğinden, bazı yöneticiler insan kaynaklarını makine, para ya da malzeme gibi görmektedir. Bu yönetsel bir hatadır. Eğitim yöneticisine düşen en önemli görev, gelişmeye açık bir varlık olan insanı, kendi istekleri doğrultusunda uygun bir örgütsel ortam hazırlayarak yetiştirmek olmalıdır (Çelik, 1999).

Eğitim yönetimi kamu yönetimi ve genel yönetim alanlarındaki gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Yönetimindeki bireylerin davranışlarını değiştirmede etkili olması beklenen eğitim yöneticilerinin gerekli yeterlikleri kazanabilmeleri için hizmet öncesinde ve hizmet içinde gelişen ve yenileşen yönetim alanında yetiştirilmeleri gerekir (Taymaz, 2000).

2.2.1. Eğitim Yönetiminin Özellikleri

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin eğitim alanına uygulanması olarak görülür. Bu nedenle eğitim yönetiminin özellikleri eğitimin amaç ve işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı genelde insandır. Bu bakımdan diğer sistemlerden farklılık gösterir eğitim yönetiminin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Kaya, 1993).

1. Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmetlerde bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya yeni davranışlar kazandırır.

İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.

2. Eğitim amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını da geliştirmedir. Öğrenciler okulda eleştirici düşüncüyü geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.

3. Eğitim kurumlarında yetiştirilenler eğitildikleri alanlar dışında çalışmak isteyebilirler, bu durumda eğitim- insan- iş dengesi bozulabilir.

4. Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan davranışın ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanarak başarının değerlendirilmesi güçtür.

5. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevre insanıdır. Bu nedenle çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve çevrenin etkisi kaçınılmazdır.

6. Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak denetleyenlerin sayısı çoktur. Değişik birey ve grupların beklentileri de farklı olacağından, özellikle okul yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.

7. Toplumun eğitim sisteminden beklentisi ile ilgisi dengeli değildir. Beklentiye kıyasla ilgisi azdır, bu nedenle işbirliğinin sağlanması güçtür.

8. Eğitim kurumu olan okullarda görev alan öğretici personel genelde mesleki eğitim görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri bakanlık tarafından çoğunlukla öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların bir kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim ve deneyimleri olmadan atanması teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirmektedir.

9. Eğitim kurumları ülkenin her yerinde ve en küçük yerleşim birimi olan köylere kadar yayılmıştır. Eğitim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların verimli biçimde yönetilmesinden sorumludur.

10. Eğitim kurumları çevre ve yörenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.

2.3. Eğitim Yönetimi Süreçleri

Yönetim süreci, örgütü yaşatma sürecidir. Yönetim örgütü yaşatmak için, örgütün etkililiğini yükseltmek ve toplumun gereksinimlerini karşılamak zorundadır.

Yönetim süreci aynı zamanda bir sorun çözme sürecidir. Yönetim örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini engelleyen sorunları çözmek zorundadır.

Yönetim görevi; kamuoyunun dikkatini çekmek açısından en önemli örgütsel eylemdir. Fayol'a göre yönetim; planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdüm sağlama ve denetlemeyi kapsayan bir süreçtir. Yöneticinin başarısı büyük ölçüde, bu görevlerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine bağlıdır. Fayol, planlamayı geleceğe yönelik kararlar almak, örgütlemeyi örgütteki madde ve insan kaynaklarını belirli bir şemaya göre kullanmak, emir vermeyi personeli yönlendirmek, eşgüdümü işbölümü ile ayrılmış olan kişiler ve işlevler arasında bağıntı kurmak, denetimi ise kişilerin ve birimlerin planlara, kurallara ve amaçlara uygun olarak çalışıp çalışmadığını görmek olarak tanımlıyor (Kaya, 1993).

Yönetim süreçleri, örgüt yapısının, amaca ulaşmak için, belli bir yöntemle ilgili çalıştırılması ile ilgili etkinliklerin tümüdür (Binbaşoğlu, 1988).

Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için, yönetimin bilimsel anlamda süreçlere ayrılması gerektiği, bunun israfı önleyeceği ve etkililiği arttıracığı söylenebilir. Yönetim süreçleri, çeşitli yazarlar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmışlardır. Bunlardan biri de Gregg tarafından yapılanıdır. Gregg'e göre yönetim süreçleri (aktaran Aydın, 2005):

1. Karar verme,
2. Planlama,
3. Örgütleme,
4. İletişim kurma,
5. Etki, yöneltme
6. Eşgüdümleme,
7. Değerlendirmedir.

Bu ögeler bir bütün olarak yönetim sürecini oluşturmaktadır, ögelerin tümüne gereksinim vardır, hiçbiri tek başına olamaz. Bu ögelerin tümü aynı zamanda ve aynı etkinlikte yer alabilir.

2.3.1. Karar Verme

Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme yönetim sürecinin kalbidir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır.

Her örgüt, etkili olabilmek için karar verme yeteneğine sahip olmak zorundadır. Kararlar liderler, gruplar, örgüt dışı yasal güçler tarafından verilebilir. Kararın nasıl ve kim tarafından verildiği dikkate alınmaksızın “ Kararlar uygulanmadıkça örgüt işleyemez” fikrinin kabul edilmesi gereklidir.

Karar vermede kullanılan temel tekniklerin iyi bilinmesi, bir yöneticinin başarılı olabilmesi için gerekli koşullardan biridir. Karar vermede geleneksel yöntemleri bir yöneticinin, geçmiş deneyimlerine ya da diğer kişilerin deneyimlerine bakarak karar vermesidir ki, bu yöntemler günümüzde uygulanmakta olan ilkelere uymamaktadır. Günümüz koşullarına uyan karar verme süreci, analitik- yaratıcı bir karar yöntemidir (Hesapçioğlu, 1989).

Değişimin oldukça hızlı olduğu toplumumuzda, dinamik bir çevre içinde yer alan eğitim yöneticisi, olayların değişim yönünü ve niteliğini kavrayıp, ona göre kararlar vermek durumundadır. Bu durum kararların gecikmeksizin ve doğru biçimde verilmesini gerekli kılmaktadır. Bu ise karar konusu olan sorun hakkında yeterli bilgiyi ve olası her seçeneğin değerlendirilmesini gerektirir (Çınar, 1996).

Karar genelde geleceğe yöneliktir. Gelecek kesin olarak bilinmediğinden karar veren insana bir risk yükler. Kararın uygulanması sonunda isabetli olup olmadığı hakkında yine hükme varılır. Karar süreci aşağıdaki özellikleri taşır.

1. Yönetim işlevleri kararla başlar, kararla biter.
2. Bir amaca yönelik bir seçimdir, bir tercihtir.
3. Karar, hüküm, yargı yönetimin eksenidir.

4. Karar verme zihinsel bir süreçtir.
5. Bir örgütte karar süreci, değişiklik yapmak, insanları etkilemek, anlaşmazlıkları halletmek, çatışmaları yönlendirmek gibi sorunları çözmek için kullanılır.
6. Gruba karar yetkisi verilir, sorumluluk aktarılmaz.
7. Örgütte her karar kendi basamağında alınır.

Üst: Amaç ve politika ile ilgili kararlar.

Orta: Politikaları uygulamaya dönüştürecek kararlar.

İlk: Uygulama ve işlemlerle ilgili kararlar (Taymaz, 2000).

Karar verme sürecinin aşamaları şöyle sıralanabilir.

1. Problemin tanınması, tanımlanması ve sınırlandırılması.
2. Problemin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi
3. Çözümlerin değerlendirilmesi esas olacak ölçütlerin ya da standartların saptanması
4. Bilginin toplanması
5. Çözümlerin formüle edilmesi, seçilmesi ve önceden test edilmesi.
6. Çözümün uygulamaya konulması

Okul yöneticisinin karar süreci bakımından yapacağı ilk girişim, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini birer karar organı olarak görebilmek ve bunu kabul edebilmektir. İkinci olarak karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavramalı ve bu ilkeyi uygulamalıdır. Bir kararın etkileyeceği birey veya gruplar o kararın alınmasına ne kadar çok katılırsa, uygulamaya da o kadar çok katılır. Bu olanak kendilerinden ne kadar çok esirgenirse, uygulamaya da o kadar çok karşı çıkarlar. Son olarak okul yöneticisi kararı izlemesi gereken diğer yönetim süreçlerini bilmek ve gerçekleştirmek zorundadır (Bursalıoğlu, 2005).

2.3.2. Planlama

Planlama, “alternatiflerin tespiti ve geliştirilmesi ile bu alternatiflerin optimal olan bir tanesinin seçimi işlemlerini kapsar” şeklinde tanımlanmaktadır. Planlama

faaliyetleri, gelecekte ulaşılması istenilen duruma ilişkin bir öngörüde bulunmayı amaçlamaktadır (Hesapçıoğlu, 1989).

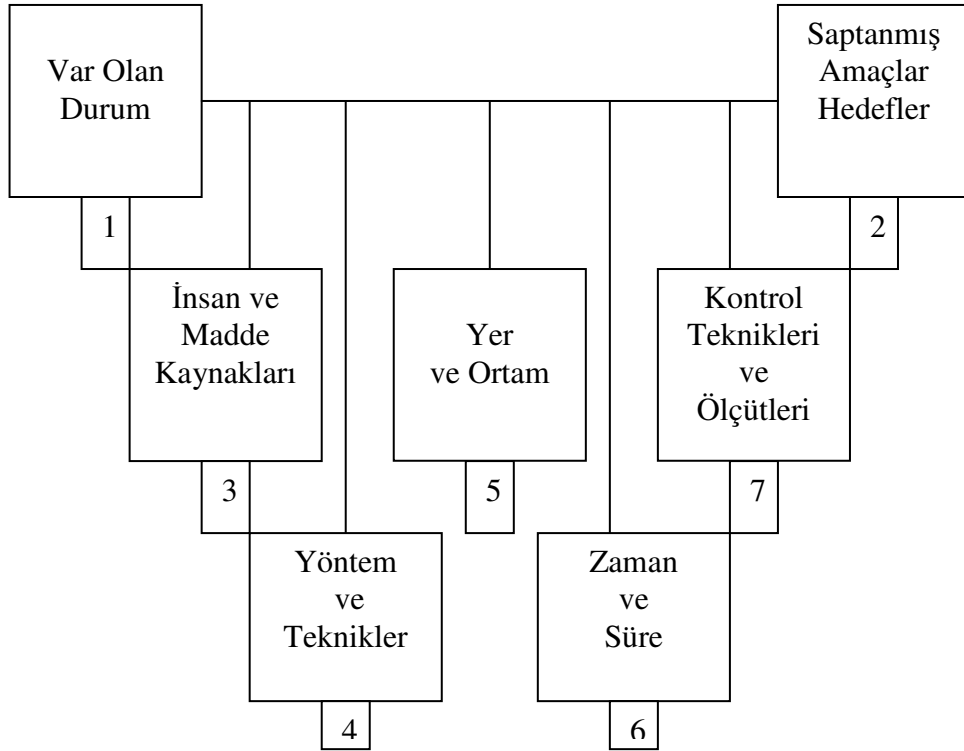
Plan, örgütün işlemesi sırasında iç ve dış etkenlerin etkisiyle amaçlarından sapmasını önlemek için yapılır. Bir plan, örgütün insan gücünün nasıl sağlanacağının, nasıl kullanılacağının ötesinde bu insan gücünü nasıl geliştireceğini, yetiştireceğini göstermelidir (Başaran, 2000b).

Bir örgütte insan kaynaklarının sağlanması ve kullanılması için bir araç görülen plan aşağdaki özellikleri taşır.

1. Plan geleceğe yönelik yapılan bir çalışmadır.
2. Planlama bir seçme ve karar eylemidir.

Bir örgütte planlar beş- onbeş yıllık olan uzun süreli, bir- beş yıllık olan orta süreli ve bir yıl veya daha az olan kısa süreli olarak aşağdaki işlemlerle hazırlanır.

şekil 2.1. Planlama Aşamaları (Taymaz, 2000).



Planlama ile girdilerin tespiti, kullanım planlaması (yönetim planı) hizmet veya ürünlerin üretilmesi (üretim planları), değerlendirmenin yapılması, bir dizi planlama ile ilgili alınan kararları içine almaktadır. Planlama aynı zamanda, bir karşılaştırma sürecidir (Çakallı, 2001).

Planlama sürecinde yanıtlanması gereken sorular vardır:

1. Gerçekleştirilmesi ya da başarılması gereken nedir?
2. Nasıl gerçekleştirilecektir?
3. Ne zaman yapılacaktır?
4. Ne kadar sürede yapılacaktır?
5. Kim tarafından yapılacaktır?
6. Nasıl yapılacaktır?
7. Gerekli kaynaklar nereden sağlanacaktır?

Planlama bir anlamda bu soruların yanıtlanmasıdır.

Planlama sürecine katılımın sağlanmasıyla çeşitli yararlar elde edilir:

1. Birey kendi gelişmesi ve doyumu açısından yararlı bulduğu değer verdiği ve oluşmasına katkıda bulunduğu durumlarda tüm yeteneğini kullanır.
2. Farklı görüş deneyim ve yeteneklerin işe karışması ile daha sağlıklı bir çözüm bulma daha sağlam bir karar verme olasılığı artar.

Yönetici etrafındakilere yapılması gerekenleri dikte ettirme yerine, planlama sürecinde gerçek anlamda etkin olmalarını sağlamak için fırsat ve olanak sağlamalıdır. Yönetici, üyelerinin yeteneklerini harekete geçirmesini bilen bir insan olmalıdır. İlgili tüm personelin planlamaya doğrudan katılmaları sağlanmalıdır. Katılma için bir baskı uygulanmamalı ama istekli ve ilgili olanlar da engellenmemelidir.

2.3.2.1. Eğitimin Planlaması

1. Eğitim planlaması, uzun bir dönemi kapsamalıdır.
2. Eğitim planlaması, toplumsal ve ekonomik kalkınma planları ile bütünleşmelidir.
3. Eğitim planlaması, eğitim sistemini bir bütün olarak almalı ve kapsamalıdır.

4. Eğitim planlaması, eğitimsel gelişmenin hem nitel hem de nicel yönleri ile ilgilenmelidir.

5. Eğitim planlanması, eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Günümüzde eğitim planlaması, sistemin içine girmeli ve onu daha anlamlı, etkili ve verimli kılmak üzere değiştirmelidir.

2.3.3. Örgütlenme

Bir amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen topluluğa örgüt denir. Örgütlenme, işletme varlıklarının ve işletmede çalışanların bir amaca yönelik olarak belli bir düzene sokulması işlemidir.

Örgüt; amaç, insan, görev, konum, iletişim, insanlar arası ve insanla iş arası ilişkilerden oluşur. Her bireyin planlı olarak etkinliğe katkıda bulunması ve bireylerin tümünün yetenek ve enerjilerinin etkili ve uyumlu olarak kullanılması amaçlanır.

Her örgüt iki boyuttan oluşur. Bunlar formal ve informal boyutlardır. Formal örgüt düzen ve tutarlılık için, informal örgüt ise, canlılık ve dirilik için gereklidir.

Örgüt, amaç, insan, görev, konum, iletişim insanlar arası ilişkilerden oluşur. Örgütte çalışan insanların etkinliğe katkıda bulunmaları, yetenek ve enerjilerini etkili ve uyumlu olarak kullanmaları beklenir (Aydın, 2005). Örgütlenmede aşağıdaki özellikler dikkate alınır.

1. Örgütün yapısına biçim veren etkenlerden en önemlisi karar sürecidir.
2. Hangi kararların kimler tarafından alınacağı yapının anatomisini oluşturur.
3. Kararların nasıl uygulamaya dönüştürüleceği, kimin kime emir vereceği, yapının fizyolojisini oluşturur.
4. Örgütün amacının saptanması
5. Amaçtan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi

Örgütlenme sürecinin aşamaları şöyle sıralanmaktadır:

1. Formüle edilen politikaların ve planların uyulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi
2. Bu etkinliklerin ayrıntılandırılması ve sınıflandırılması
3. Bu etkinliklerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre etkili olan yürütülebilecek biçimde gruplandırılması
4. Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektiği yetkinin verilmesi
5. Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması

Öyleyse örgütleme yöneticinin düzensizlikten bir düzen yaratma sürecidir. Örgütleme süreci sonunda oluşan yapı, iş ve sorumluluk konularında bireyler arasındaki çatışmayı azaltır ve ortak bir çaba için uygun bir ortam yaratır.

Örgütleme ile görev, yetki ve sorumluluklar iyi biçimde dağıtılarak ve ast üst ilişkileri açık şekilde ortaya konarak örgütün başarılı olması sağlanır. Buna göre örgütleme yeterliğinin bir okul müdürünün okulunu yönetirken göstermesi gereken önemli bir yeterlik alanı olduğu söylenebilir (Toprakçı, 2001).

2.3.4. İletişim

Geniş anlamda iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkiler geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçlarıyla kullanılır. Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim de örgüt açısından o kadar önemlidir (Bursalıoğlu, 2005).

Ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için iki ya da daha fazla kişinin bireysel rollerinin eşgüdümü zorunlu olduğunda, bir örgüt oluşmaktadır. Bu durum iletişimi zorunlu kılmaktadır, iletişim olmadan örgüt olamaz. İletişim olmadan ortak bir amacın oluşturulması, bu ortak amaç doğrultusunda bireysel çabaların eşgüdümleşmesi olanaksızdır.

Eğitim yöneticisinin yönettiği kurumun amaç ve özelliklerinden dolayı iletişim sürecinde de formal olmaktan çok informal durumlardan yararlanır. Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri aşağıdaki Şekilde zetlenebilir (Bursalıoğlu, 2005):

1. Girişimi başkalarından önce ele almak.
2. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak
3. evresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak
4. Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak
5. Katılanları güdülemek
6. Başarılı işleri ortaya koymak
7. Gereksime ile doyum arasında denge kurmak
8. Söylentilere gerçeklerle engel olmak
9. İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek
10. Başkalarının fikirlerine saygı göstermek
11. nemli haberleri yinelemek
12. Her iletişim aracından yararlanmak
13. Destek ve karşı güçleri tanımak
14. İletişimi aralıksız sürdürmek

Eğitim rgtlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için yönetici ğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir. Okulda olup bitenden ğretim kadrosunun haberdar olmalarını sağlar, onların görüşlerini belirtmelerine fırsat ve olanak sağlar. Örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına katılım özendirilir.

İletişim, yönetim sürecinin önemli bir ögesidir. İletişimsiz örgütsel bir çaba olamaz. İletişim sistemi, örgütte her yönde bir enformasyon akışını sağlayıcı nitelikte olmalıdır.

2.3.5. Etki- yöneltme

Bir örgütte yöneticinin görevi, çalışan insanların eylemlerine yön vermektir. Bu nedenle yönetici insanları örgüt amaçları ve verilen kararlar doğrultusunda etkiler, onlara emir ve talimatlar verir. Yönetimin görevi örgütte çalışanların yaratıcılık yeteneklerini en üst düzeye çıkarmalarına yardım etmektir (Aydın, 2005).

Örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmede ve eşgüdümlemede başarılı bir yönetici çeşitli etkileme yolları kullanır. En yaygın olanı “yetki”nin kullanılmasıdır.

Yönetimsel liderliğin ölçütü, örgüt üyelerinin etkilenme dereceleriyle ölçülür. Şu noktalara dikkat edilebilir:

1. Örgüt üyeleri açısından çekici örgüt amaçlarının saptanması
2. İlgili personelin kişiliklerinin ve liderlik becerilerinin vurgulanması
3. Kullanabilecek herkese, gerekli enformasyonun sağlanması
4. Örgüte bağlılığın geliştirilmesi
5. Yararlı önerilerin verilmesi
6. Bireylerin gelişimlerinin sağlanması
7. Yöneticiye ve diğer statü liderliğine verilmiş yetkilerin kullanılması

Bu yolların hepsi, işgörenleri etkilemede yöneticiler tarafından kullanılabilir.

Yönetim açısından yetki, eyleme geçme ya da geçmeme konusunda başkalarına emir verme hakkı olarak ifade edilebilir. Yetki yasal güç anlamına gelmektedir.

Yönetim, belli bir amacı gerçekleştirmek için etkinlikleri örgütleme ve kontrol etme, çeşitli üretim etkenlerini ve insan emeğini bir araya getirerek, onlara iş gördürerek,

amaca ulaşmak olarak alındığında, söz konusu eylemlerin gerçekleşmesini olanaklı kılan güç, yetkidir.

Güç: Yönetici davranışının etrafındaki durumları etkilemesi.

Yetki: Yöneticinin belli davranışları gösterebilme hakkı.

Sorumluluk: Yöneticinin belli davranışlarda bulunma zorunluluğudur.

Yöneticilerin yetki ve sorumluluklarının denk olması gerekir. Bu denklik temel bir örgüt ilkesidir. Yetkisiz sorumluluk, işlerin yapılmamasına; sorumluluğunu aşan yetki de yetkinin kötüye kullanılmasına yol açabilir

2.3.6. Eşgüdümleme- koordinasyon

Bir örgütte görevli insanların yapılan çalışmalardan haberli olmaları ve işbirliği yapmaları gerekir. İşbirliği katılanların aynı amacı paylaşması, koordinasyon birbirlerinin eylemlerinden haberli olmalarıdır (Bursalıoğlu, 2005).

Eşgüdümleme; örgütteki birimlerin ve çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları ile yaptıkları çalışmalardan olmalarının sağlanması, yapılacak çalışmalar hakkında ilgililerin birbirinden haberdar kılınması, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi ve uzlaştırılması, değişik birim ve personel grupları çalışmalarının bir bütünlük içinde yürütülmesi olarak tanımlanabilir (Taymaz, 2000).

Eşgüdümleme üç evrede düşünülebilir:

1. Birinci evrede grubun tüm üyeleri için ortak bir davranış planı oluşturulur.
2. İkinci evrede planın tümü ya da ilgili kısımlarının ilgili bireyler tarafından anlaşılması sağlanır.
3. Üçüncü evrede de her birey plana uygun olarak davranmaya isteklendirilmektedir.

Eşgüdümleme ilkeleri:

1. Doğrudan ilişki ilkesi. Bireyler arası görüş alışverişi doğrudan iletişimle daha etkili bir biçimde yapılmaktadır.
2. Eşgüdüm, planlamanın ve politika oluşturmanın başlangıç aşamalarında gerçekleştirilmelidir. Başlangıçta eşgüdüm sağlanmadığı takdirde daha sonraki aşamalarda sağlanması zordur.
3. Belli bir durumdaki etkenler, karşılıklı ilişki içindedirler.
4. Eşgüdüm sürekli bir işlem olarak düşünülmelidir. Bir konuda eşgüdüm sağlandığında “artık işlem tamamlanmış” demek değildir, sürekli eşgüdüme gitmek gerekebilir.

2.3.7. Değerlendirme

Yönetim süreçlerinin sonuncusu kontrol ve değerlendirmedir. Kontrol konulmuş ölçütlere göre başarının ölçülmesi, değerlendirme amaçlara ulaşma derecesinin tarafsız olarak belirlenmesidir (Bursalıoğlu, 2005).

Değerlendirme, tüm yönetim sürecinin önemli, ayrılmaz bir ögesidir. Değerlendirme süreci ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilir.

Değerlendirmenin Önemi: Değerlendirmenin genel amacı, örgütsel etkililik derecesini arttırmaktır. Amacı daha etkili biçimde gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır.

Değerlendirme ile:

1. Girişimin güçlü yanları saptanır.
2. Yetersizlikler belirlenir, azaltılır ya da giderilir.
3. Amaçların yeniden gözden geçirilmesini ve değiştirilmesini gerekli kılacak kanıtlar sağlayabilir.

4. Amaçları gerçekleştirmek için daha iyi kararlar ve planlar gerektirebilecek sonuçlara götürebilir.
5. Planların uygulanmasında, iş görenlerin daha etkili katkılarını gerektirecek kanıtlar sağlayabilir.

Başarılı olmak isteyen yöneticiler, değerlendirme sürecinin önemini bilmek ve etkili liderlik yapabilmek için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmak durumundadır.

Örgütte çalışan insanlar genelde denetlenmekten hoşlanmazlar ve denetime karşı olumsuz bir imaj vardır. Denetlenen insanlar aşağıda sıralanan tepkilerde bulunurlar (Başaran, 1989).

1. Veri saklama
2. Yanıltıcı bilgi üretme
3. Kaygı geliştirme
4. Arka arama
5. Tepki değiştirme
6. İşbirliğinden kaçma
7. Problem yaratma
8. Denetimden kaçma

2.4. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1981). Aslında okul tek başına bir eğitim kurumu değildir. Öğrencinin ailesi ve içinde bulunduğu çevre de birer eğitim kurumudur. Eğitim planlaması ve uygulaması yapılırken kültürel, toplumsal ve

ekonomik işlevleri göz önünde bulundurulur (Adem, 1981'den aktaran Taymaz, 2000).

2.5. Yöneticilik ve Amaçları

Yöneticilik nedir? Aslında, yöneticilik ne yapılması gerektiğine dair kararlar vermek ve diğer insanları bu kararları yerine getirmeleri için organize etmek ve yönlendirmekten ibarettir. Bu tanım göstermektedir ki bir yönetici açısından en gerekli olan araçlar birlikte çalıştığı insanlardır. Yönetim için gerekli olan bilgi, teknoloji, materyaller vs. ancak insanlar aracılığı ile kullanılabilen kaynaklardır (Ramazanoğlu, 2002)

Yönetim sonuç elde etmek içindir. Yönetici sonuç elde etmeye çalışırken farklı olaylarla ve sorunlarla karşı karşıya kalır. Bu tür durumların üstesinden ancak beraber çalıştığı kimselerin katkı ve yardımlarıyla gelebilir. Yöneticinin bir başka özelliği de kendini de yönetiyor oluşudur. Yönetici sahip olduğu becerileri, bilgiyi ve yeteneklerini sadece diğer insanları yönlendirmek için değil koşulları anlayabilmek, sorunları çözebilmek, doğru kararlar vermek ve istikrarlı hareket etmek için de kullanır. İş arkadaşlarından hatta herkesten fikir ve öneriler alır. Fakat son kararı kendisi verir ve verdiği kararların gerçekleşmesini sağlamaya çalışır.

Sonuç olarak, daha önce de belirtildiği gibi yöneticilik yöneticinin emrinde olan insanlarla ilgili, mali ve maddi kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasıyla olumlu sonuçlar elde edilmesi sürecidir. Bu açıdan yönetici ise ona bağlı olarak çalışan bilgi, tecrübe ve çabalarından faydalanarak bu kaynakların düzgün ve rasyonel kullanımını sağlayan kişidir (Ramazanoğlu, 2002).

Okul müdürleri yönetici olarak yürürlükteki mevcut yasalara göre, başında bulunduğu kurumun kuruluş amaçlarını, bu amaçlara ulaşabilmek için kullanılacak yol ve teknikleri, uygulamalar sırasında ortaya çıkan engelleri aşmada uygulanacak yöntem, kısaca, amaca ulaşmada en doğru ve en kısa yolu seçmekte güçlük çekmeyecek biçimde deneyime ve bilgiye sahip olmalıdır (Çağlayan, 2002).

Erdoğan (2004) klasik ve modern yönetici olmak üzere iki tip yöneticiden bahsetmektedir. Klasik yönetici; emirler veren, itaat isteyen, statükocu, otoriter olan yönetici iken, modern yönetici ise; katılıma önem veren, sadece konuşulmuş değerleri izleyen değil yenilerini de oluşturan, esnek, insan ilişkilerine önem veren, etkili ve verimli yöneten, saygın olan bireydir.

Yöneticinin yetkiyi kullanım tarzı ile yöneticilik davranışı ortaya çıkmayacağını savunan Kurt ve Terzi (2005); yönetici davranışlarını üç şekilde sergilediklerini belirtmişlerdir: Otoriter, demokratik ve ilgisiz.

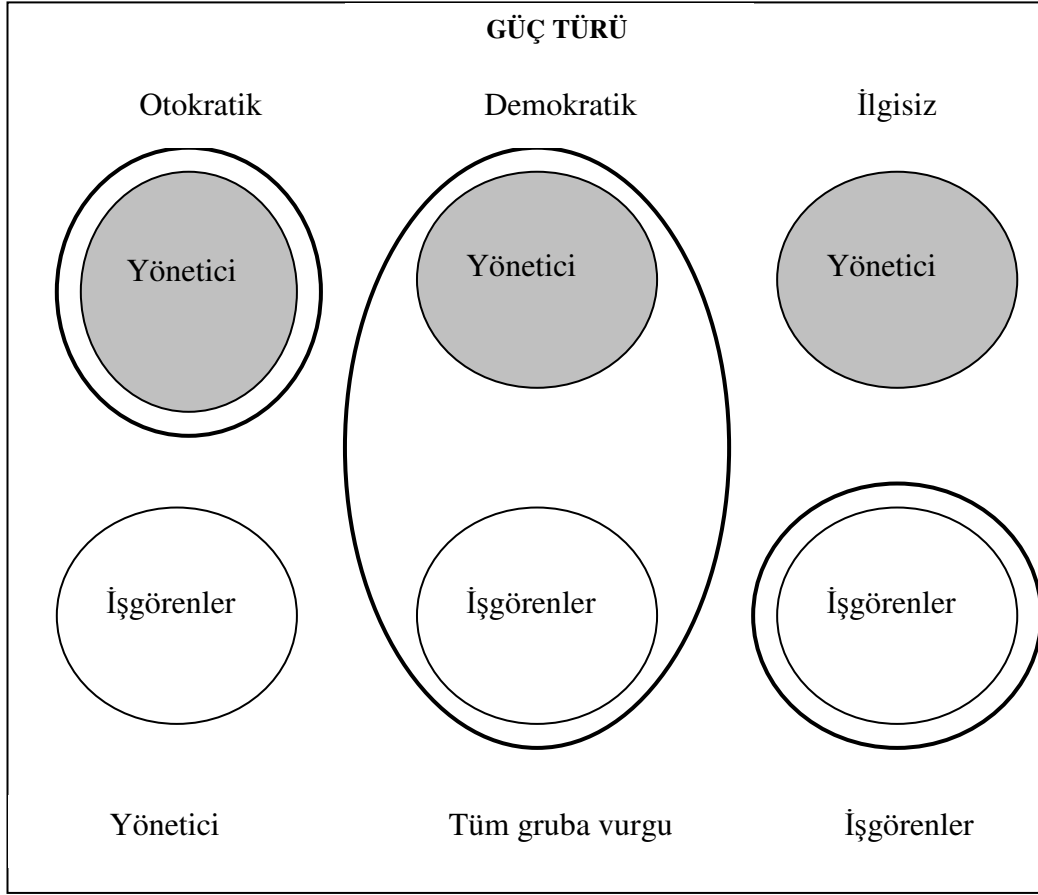
Otoriter yöneticilik, tüm kararları astlarına danışmadan alır. Grubunun karara katılma sürecine izin vermez. Kişisel değerlendirmelerine dayalı olarak ödül veya ceza verir. Tehdit ve cezalandırmayı esas alır. Erk kaynağı yasalar ve makamıdır. Astlarıyla biçimsel ve kuralcı ilişkisi vardır. Demokratik yöneticilik ise; kararları katılıma dayalı olarak alırlar, performansa dayalı değerlendirme yapar. Astlarına onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda liderlik davranışının belirlemeye çalışır. Yetki paylaşımına dikkat eder. İlgisiz yöneticilik de; üstlerinin yetkilerini kullanmamaları sonucu ortaya çıkmıştır. Örgütteki çatışmalar zamana bırakılmıştır. Yöneticide takım ruhunu geliştirmek için çaba yoktur. Astlarına tam serbestlik sağlar. Onları kendi hallerine bırakır. Güç ve sorumluluktan kaçınır (Yıldırım, 2006).

Bursalıoğlu'da (2005) yöneticilerin özelliklerini filozofik, psikolojik ve teknik olarak üç boyut altında ele almıştır. Filozofik boyut; yöneticinin değer sistemlerini, psikolojik boyut kişilik özelliklerini, teknik boyut ise bilgi ve becerilerini içerir.

Erdoğan da yöneticinin sahip olması gereken özellikleri şöyle sınıflamaktadır:

- 1.Yönetici bilgili olmalı
- 2.Yönetici yetenekli olmalı
- 3.Yönetici deneyimli olmalı
- 4.Yönetici ahlaklı olmalı (Erdoğan, 2004).

Şekil 2.2. Otoriter, Demokrat ve İlgisiz Yöneticilerinin Özellikleri



(Aktaran Kurt ve Terzi). Newstorm W. & K. Davis (1993,27), Organizational Behavior'da uyarlanmıştır.

2.6. Yöneticinin Roller

Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir. Yönetici başında bulunduğu kurumu temsil eden kişidir. Çoğu kez toplum tarafından kendisinden ve kişiliğinden çok kurum temsilcisi olarak görülür ve ona göre davranılır. Bu nedenle yönetici davranışları kurum adına yapılıyor kanısı yaygındır (Dale, 1969'dan aktaran Taymaz, 2000).

Yöneticilik rolü, bir yöneticiden beklenen davranışlar bütünüdür. Eren (2003) yöneticinin işini üç grup halinde ve on farklı role ayırarak incelemektedir. Bunlar aşağıdaki Çizelge 2.1. ile gösterilmiştir.

Çizelge 2.1. Yönetici rolleri ve bunlara ilişkin faaliyetler (Eren, 2003).

Grup	Rol	Faaliyet
Bilgisel	Kontrol	İhtiyaç duyulan bilgileri aramak ve elde etmek, periyodikleri ve raporları taramak, kişisel ilişkiler kurmak
	Dağıtma	Diğer örgüt üyelerine bilgi aktarmak, onlara bilgi notları ve raporlar göndermek telefon konuşmaları yapmak
	Sözcülük	Sözlü konuşmalarla, raporlarla, kısa mesajlarla dış örgütlere bilgi aktarmak
Bireyler arası	Temsil	Resmi törenler ve sembolik görevlerle, ziyaretçileri kabul etmek, resmi ve hukuki dokümanları imzalamak
	Lider	Astları yönetmek motive etmek, astları eğitmek, öğüt vermek, iletişim kurmak
	İlişki	Örgüt içi ve örgüt dışı bilgi ilişkileri oluşturmak, bu ilişkileri yazılı mektuplar, telefonlar ve toplantılar yaparak gerçekleştirmek
Karar verme	Girişimci	İyileştirici projelere girişmek, yeni fikirleri ortaya çıkarmak, başkalarına fikir oluşturma hakkı verme
	Anlaşmazlık çözme	Tartışma ve kriz ortamlarında düzeltici çabalara girişmek, astlar arasındaki çatışmaları çözmek, çevresel krizlere adapte olma
	Kaynak dağıtma	Kaynakların kimlere dağıtılacağına karar verme, program ve bütçe önceliklerini belirlemek
	Müzakerecilik	Sendika, satış, satın alma ve bütçe kontratlarının müzakerelerinde bölümlerini temsil etme ve departman çıkarlarını savunma

Bir okulun yönetiminde rol oynayan çeşitli öğeler vardır. Bu öğeler iç ve dış olmak üzere iki gruba ayrılabilir. İç öğeler, bir okulun yapısında yer alan ve kendisini oluşturan yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve eğitici olmayan diğer personeldir. Dış öğelerin başlıcaları, okulun yapısında olmayan, ancak yönetimde rol oynayan ve etkileyen merkez yöneticileri, veliler, çevredeki baskı grupları, gönüllü veya meslek kuruluşları ve endüstri temsilcileridir (Bursalıoğlu, 1981).

Okul yöneticileri genelde şu özellikleri yerine getiren kişiler olmalıdırlar:

- Okulunu çok iyi tanımalıdır
- Okulun kültürel görevini ve tarihini araştırmalı ve tanımalıdır.
- Sadece yasal ve resmi işlemlerle uğraşmamalıdır.
- Müfredat ve programlarla yetinmemeli, bunları kendisi geliştirmelidir.
- Ortak bir vizyonu ve misyonu oluşturup bilinçli bir anlayışa sahip olmalıdır.

- Problemleri gerçekçi bir gözle görebilmelidir.
- Etrafındaki kişileri etkileme gücüne sahip olmalıdır.
- Rutinleşmiş işlerin dışına taşıp liderlik yapmalıdır.
- Astarları ile maddi ve manevi paylaşım içinde olmalıdır.
- Katılımcı bir anlayışa fırsat tanınmalıdır.
- Çevre ve aile ile iyi bir iletişim kurmalıdır.
- Okulunda sürekli yenilik peşinde olmalıdır.
- Okulunu dışa tanıtmada önemli görevler üstlenmelidir.
- Okulun beklentilerini ve başarısını etkileyen yemekler ve toplantılar düzenlemelidir.
- Eğitim dünyasındaki tüm yenilikleri yakından takip etmelidir.
- Tüm çalışanların görev ve sorumluluklarını belirlemelidir.
- Çalıştığı insanlara değer vermelidir.
- Öğrenci etkinliklerini hızlandırmalıdır.
- Örnek davranışlarıyla okulda sevilen insan olmalıdır.
- Okulu geleceğe taşıyan, çevreye tanıtan stratejiler oluşturmalıdır.
- Yapılan çalışmaların planlamasını belirlemelidir.
- Çevreye açılmayı ve büyümeyi görev bilmelidir.
- Başarıyı tüm çalışanları ile birlikte paylaşmalıdır.

2.7. Liderlik

İkel toplumlardan, en gelişmiş demokratik toplumlara kadar liderlik daima önemini koruyan bir işlev olmuştur. İnsanlar oluşturdukları gurupları yönetecek, hedeflerine ulaştıracak lider ve yöneticilere her zaman ihtiyaç duymuşlardır. Gurupların etkinlik ve verimliliği söz konusu olduğunda çabaların birleştirilmesi, koordinasyonu gerektiğinde liderlere gereksinim duyulmuştur. Kriz ve değişim dönemlerinde liderlerin fonksiyonları son derece önemli olmuştur.

Tarihte ve günümüzde gerek toplum gerekse örgüt ölçeğinde liderlik örneği çoktur. Bu örneklerden klasik iyi lider örneği şüphesiz Mustafa Kemal'dir. Yenilmiş, işgal edilmiş bir imparatorluktan, en elverişsiz koşullarda bağımsız bir ulus devlet kurma

başarısını göstermiştir. Bu başarısının ardında Anadolu'daki çok farklı gurup ve kişileri aynı amaca, ulusal bağımsızlık amacına doğru birleştirebilmek becerisi yatar.

Liderlik konusu, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının, çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000'den fazla ampirik araştırma yapılmıştır. Bu konuda çok değişik tanımlar yapılmıştır. Liderlik konusunda önemli görülen tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

- Liderlik; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2000).
- Liderlik; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis& Nanus, 1994).
- Liderlik; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976'dan aktaran Tezel, 2006).
- Liderlik; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977'den aktaran Tezel, 2006).
- Liderlik; hükmetmek değil, insanları ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmaya ikna edebilmektir (Goleman, 1999'dan aktaran Tezel, 2006).
- Bazı yazarlar liderliğin öncelikle bir sanat olduğu görüşündedirler. Liderlik bir anlamda, belirli durum veya koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranış ve eylemlerini etkileme sanatı olabilmektedir (Şimşek, 1996).
- Liderlik, insanları zor kullanmadan belirli yönlere doğru harekete geçirmektir (Koray, 1997).
- Bursalıoğlu (2005) lideri, “grubun tecrübelerini değerlendirip düzenleyen ve bu tecrübeler yoluyla grubun gücünden yararlanan kimse” olarak tanımlar.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak ele alınmıştır. Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle liderlikle lider arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir. (Aydın, 2005). Liderliği bir etkileme süreci olarak gören tanımlarda, lider bu süreci harekete geçiren birey olarak kabul edilmiştir.

Bütün tanımlarda; sözcük kullanılmış ya da kullanılmamış olsun, etkileme ve eşgüdüm (koordinasyon) liderliğin temel süreçleridir. Morphet ve arkadaşları; bir kişinin grubunda lider durumunda olup olmadığını anlamaya yardımcı olabilecek bazı ipuçları veriyorlar (aktaran Kaya, 1993). Eğer bir kişi: bir grubun görevlerini, amaçlarını ve hedeflerini anlamasına yardımcı oluyorsa, bir gruba görevlerini, amaçlarını ve hedeflerini başarmada yardımcı oluyorsa ve bir grubun gereksinimlerini sağlıyor ve grubun sürekliliğini sağlıyorsa o kişi liderlik rolü oynuyor demektir.

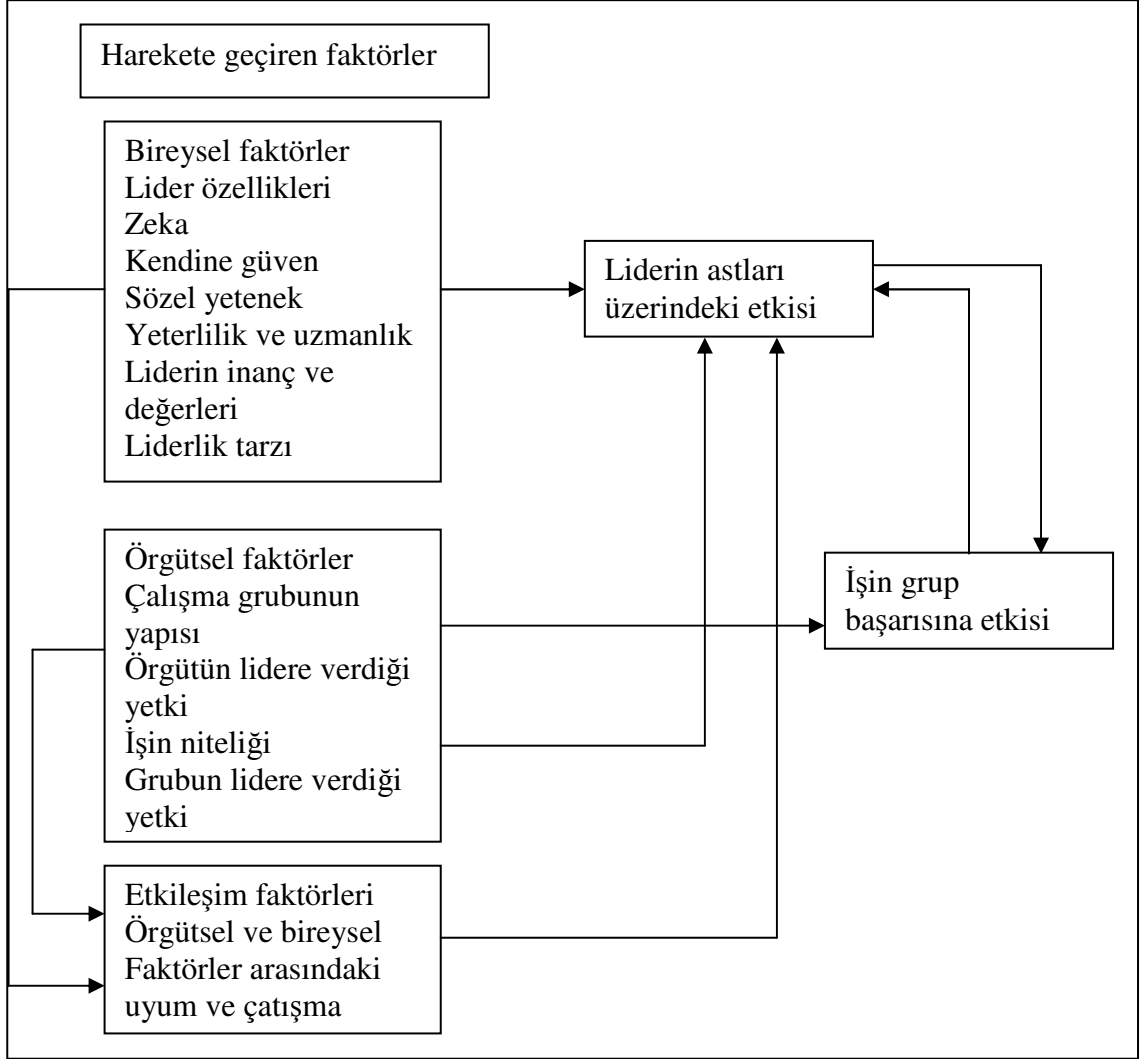
Lider grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı: belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Öyleyse; yönetici de, örgütünü en verimli, en ussal bir biçimde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda lider olmak zorundadır (Kaya, 1993).

Güç ve etki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterir. Informal lider ise gösterdikleri liderlik davranışlarıyla bir gruba bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi bir formal lider olarak görülebilir. Bunun yanında okul yöneticisinin öğretmenleri güdülemesi, değerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna da getirebilir.

Liderlik izleyicilerin bir fonksiyonu olarak görülmekle birlikte, çevre koşulları ve şartlara da bağlı olmaktadır (Erdil; İmamoğlu, 1998). Bu demek oluyor ki, liderliği etkileyen bir takım faktörlerin varlığı da söz konusudur. Liderliğe etki eden bu faktörlerin arasındaki ilişkileri anlayabilmek için genel bir liderlik modeli vermekte fayda vardır. Şekil 2.3. teki modele göre liderliğin etkili olmasını sağlayan faktörle şunlardır (Hitt; Middlemist; Mathis, 1979'dan aktaran Kılıç, 2006);

1. Bireysel faktörler
2. Örgütsel faktörler
3. Örgütsel ve bireysel faktörler arasındaki uyum ya da çatışma

Şekil 2.3. Genel liderlik modeli



(Hitt; Middlemist; Mathis, 1979'dan aktaran Kılıç,2006).

Şekil 2.3.'te görüldüğü üzere modelde liderliğe etki eden faktörler yer almaktadır. Bireysel faktörlerden kast edilen zekâ, kendine güven, hitabet yeteneği gibi liderin kişilik özellikleri ile uyguladığı liderlik tarzıdır. Liderliğin etkili olmasını sağlayan örgütsel faktörler ise çalışma grubundaki bireylerin kişilik özellikleri, işe karşı tutumları, liderin örgütteki yasal pozisyonu, işin yapısının belirli olup olmadığı ile çalışma grubundaki bireylerin lidere tanıdığı yetkidir. Örgütsel ve bireysel faktörler arasındaki uyum ya da çatışmadan kast edilen ise liderin çalışan ve örgütle olan karşılıklı etkileşiminde uyguladığı liderlik tarzının kabul edilip edilmemesi durumudur. (Kılıç, 2006).

Bir yandan etkili yönetimsel davranışta bulunmak, öte yandan liderlik rolünü başarıyla oynayabilmek için yönetici- liderlerin taşıması gerekli niteliklerin, bilgi ve becerilerinin neler olduğu öteden beri yanıtlanması gereken bir soru olmuştur. Bazı yazarlar, liderlerin doğduğunu, eğitilerek yetiştirilemeyeceklerini ileri sürerken, pek çok yazar da liderlik tutum ve becerilerinin eğitimle geliştirilebileceğini savunmuşlardır (Kaya, 1993).

Birinciler eğitimi önemsemeyip kişilik özelliklerini tanımaya ağırlık verirken, ikinciler etkili liderliğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları saptamak amacıyla araştırmalar yapmışlar ve bu araştırma bulgularının ışığı altında yönetici adaylarını yetiştirmek için uygun programlar geliştirme girişimlerinde bulunmuşlardır (Kaya, 1993).

Stogdill, 1949 ve 1974 yılları arasında liderlik özelliklerine ilişkin yaptığı araştırmada 163 özellik belirlemiştir. Yukl, aynı bulguları yeniden değerlendirmiştir. Tablo' da liderlerin özellikleri ve yetenekleri yer almaktadır.

Çizelge 2.2. Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
Duruma uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevreye uymada çevik	Kavramsal yetenek
Hırslı ve başarı yönelimli	Yaratıcı
İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
İşbirlikçi	Etkileyici konuşma
Karar verici	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma
Bağlılık	Örgütlenme
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilme
Enerjik	Sosyal beceriler
Dirençli	
Kendine güven	
Stres hoşgörüsü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

(Yukl, G.A., 1989'dan aktaran Çelik, 1999).

2.7.1. Liderlerin Güç Kaynakları

Liderin etki ya da güç kaynakları nelerdir? Grup üzerinde nasıl etkili olmaktadır? Liderin iyi anlaşılabilmesi için önce liderin güç kaynakları analiz edilmelidir. Liderin beş farklı etki ya da güç kaynağı vardır. John French ve Bertram Raven (1982) tarafından sınıflanan ve yöneticinin gücünü alabileceği kaynakları şunlardır (Koçel, 2001):

2.7.1.1. Yasal Güç

Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998). Yasal güç, liderin astları üzerindeki yetkisine dayanan ve astlar tarafından kabul edilen bir güçtür. Örneğin okul örgütlerinde yöneticinin büyük bir yasal gücü vardır. Okul yöneticisi okulun hiyerarşik yapısı içinde öğretmenlere karşı gücünü kullanabilmektedir.

Bir yönetici, astlarından bir iş isteyebilir, ancak astlar bunu yapmazlarsa; onları kınayabilir ve cezalandırabilir. Bu yüzden yasal güç yetki ile benzerdir; fakat yalnız yasal güç sahibi olma ile yönetici lider olamaz.

2.7.1.2. Ödüllendirme Gücü

Liderler genellikle örgütteki ödül gücünden yararlanarak astlarının yeteneklerini değerlendirirler. Liderler iş görenlerin istediği ödülü kontrol ederler. Kime ne kadar ödül verileceğine liderler karar verir. Örneğin, ödül gücü ücret, yükseltme, değerlendirme ve övgü gibi güçleri kapsayabilir. Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin doğrudan öğretmenlerin ücret belirleme gibi bir yetkileri yoktur. Ancak, öğretmenlerin sicilini değerlendirme, yükseltme ve aylıkla ödüllendirme gibi konularda okul yöneticisi ödül gücünü kullanabilir.

2.7.1.3. Cezalandırma Gücü (Zorlayıcı Güç)

Bu güç, ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır. Örneğin, zorlayıcı güçler, rütbe indirme, ücret artışını engelleme,

davranışları cezalandırma, kötü sicil notu verme gibi güçleri içermektedir. Okul yöneticisinin yasal gücüne bağlı olarak zorlayıcı gücü de bulunmaktadır. Okul yöneticisinin öğretmeni azarlaması, düşük sicil notu vermesi ya da yasalara aykırı davranması durumunda onu cezalandırması zorlayıcı gücünü oluşturmaktadır. Ceza vermek bir zorlayıcı güç kaynağıdır (Koçel, 2001).

2.7.1.4. Uzmanlık Gücü

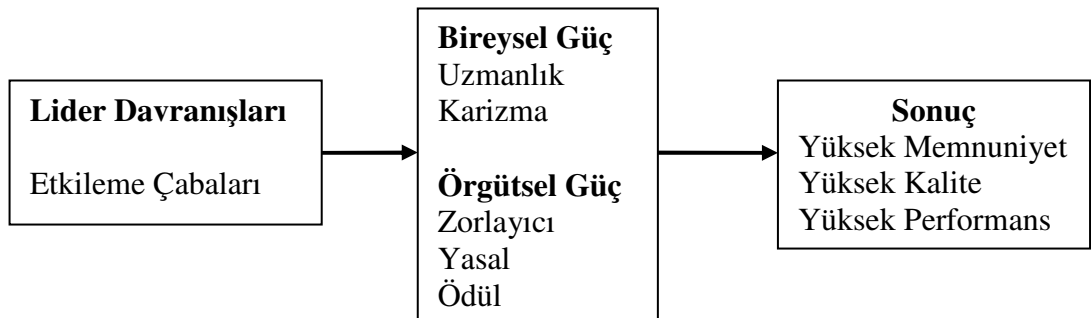
Bu güç, grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir. Lider analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahiptir. Çağdaş okul örgütlerinde uzmanlık gücü, daha çok okul yöneticisinin eğitim ve deneyim durumuna bağlıdır. Eğer bir yönetici bilgili veya tecrübeli olarak algılanıyorsa, o yönetici astlarını kolaylıkla etkileyecektir. Organizasyonlarda kurmay personel bu tür güce bir örnektir (Koçel, 2001).

2.7.1.5. Karizmatik Güç

Karizmatik güç, liderin izleyenler üzerinde sahip olduğu güçlü etkiye dayanır. Bu karizmaya dayalı güç, liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtmaktadır. Tarihsel süreç içindeki karizmatik liderlerden Atatürk, Mahatama Gandhi ve Martin Luther King önemli örnekleri oluşturmaktadır.

Yöneticilerin astlar için çekici olması, astları lidere benzetmeye itecektir. Bu da onları lider tarafından daha kolaylıkla etkilenir hale getirecektir (Koçel, 2001).

Şekil 2.4. Liderliğin Etki/Güç Kaynakları



(Mullins, 1996'dan aktaran Koçel, 2001).

2.8. Liderlik Teorileri

Liderlik kuramlarının gelişimini, “özellikler kuramları”, “davranışsal kuramlar”, “durumsallık kuramları” ve “neo-karizmatik kuramlar”dan oluşan dört ana aşama şeklinde özetlenebilir. Özellik kuramları çerçevesinde lider özelliklerinin araştırılması liderleri tanımlayabilmek için yeterli olmayınca, davranışsal liderlik kuramları lider davranışı ve grup performansı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. İdeal lider özellikleri ve ideal lider davranışından sonra ise, liderin etkinliğini ve liderlik biçimini karşılaştığı duruma uygun olacak şekilde değiştirebilmesine bağlı gören durumsallık yaklaşımına geçilmiştir. Nihayet, belirtilen lider merkezli üç kuramın ardından lider ve izleyicileri arasındaki ilişkilere bir bütün olarak odaklanan neo-karizmatik kuramlar ya da güncel liderlik yaklaşımları ele alınmıştır (Demirbilek, 2003).

- Özellikler teorisi(Traits Approach)
 - Davranışsal liderlik teorisi ve liderlik
- a)Ohio State Üniversitesi liderlik çalışmaları
 - b)University of Michigan liderlik çalışmaları
 - c) Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi(Managerial Grid) modeli
 - d)McGregor'un X ve Y teorileri
 - e)Likert'in sistem 4 modeli
- Liderlikte Durumsallık (Koşul Bağımlılık) teorisi(Contingency Approach)
- a)Reddin'ın Üç Boyutlu Liderlik Teorisi
 - b)Fred Fiedler'in Etkin liderlik modeli
 - c)Amaç-yol teorisi(Path-goal theory of leadership)
 - d)Vroom- Yetton Normatif Liderlik Kuramı

- Dönüşümcü(Transformatif) Ve Karizmatik Liderlik Yaklaşımı

a)Karizmatik liderlik

b)Dönüşümcü Liderlik

2.8.1. Özellikler Teorisi

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askerice bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Napoleon, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi unutulmaz ve karizmatik liderlerin yaşadıkları dönem içinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar araştırma konusu olmuş ve bu kişilerin liderlik özellikleri araştırılmıştır (Erdoğan, 2004).

Bu teoriye göre lider fiziksel ve kişilik (personality) özellikleri açısından izleyicilerden farklıdır. Liderlerin hangi açılarından izleyicilerden farklı olduğunu açıklayabilmek için yüzlerce araştırma yapılmış ve örnek olarak verilen şu özellikler üzerinde durulmuştur: Yaş, boy, cinsiyet, ırk, ağız sözlülük, yakışıklılık, kendine güven, başkalarına güven duyma, hissel olgunluk, güzel konuşma yeteneği, zeka, bilgi, kişiler arasında ilişki kurma yeteneği, inisiyatif sahibi olma, kararlılık, dürüstlük, samimiyet, doğruluk ve iş başarma yeteneğidir.

Liderler; başarı, hırs, enerji, zeka, sebat gösterme, analitik düşünce, inisiyatif, yönetme arzusu, dürüstlük, kendine güven ve iş bilgileri ile lider olmayanlardan ayrılırlar. Bu özellikler, yönetim düzeylerinde de farklılıklar gösterir. Kişinin özelliklerini, liderlik davranışlarına dönüştürmesi için çeşitli yeteneklere, vizyona ve vizyonu yürütme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Can vd., 1995).

Önderlik sürecini sadece “önder” değişkeni olarak ele alan bu teori eleştirilere uğramıştır. Yapılan araştırmalarda bazen etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadığı belirlenmiş; bazen grup üyeleri arasında (izleyiciler) arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir. Bu sonuçlar, liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi

için başka değişkenlere de bakılmasını zorunlu kılmıştır. Liderin sahip olduğu özellikler yerine, izleyicilerin özelliklerine, liderin nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır. Böylece karşımıza Davranışsal Liderlik Teorisi çıkmıştır.

2.8.2. Davranışsal Liderlik Teorisi ve Liderlik

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Davranışçı kuramlar, liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Davranışsal kuramlar, lider davranışını iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır.

Liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu teorinin ana fikri, liderleri başarılı ve etkin yapan hususun, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğudur. Liderin astlarıyla iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vs. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele almıştır.

Davranışçı kuramlar lider davranışını analiz ederken, grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Davranışçı kuramlara göre etkili lider, bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler:

1. Görev yönelimli lider davranışı sergileyerek iş görenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.
2. Grup üyelerine destek sağlayarak işgörenlerin bireysel hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur.

Liderlik stili, hem liderin kişilik eğilimini yansıtır, hem de bir anlamda liderin çalışanlara karşı olan tutumunu gösterir. Liderlik kuramları arasında “davranışçı” kuramlar, liderin bu stillerini “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme”; “göreve dönük liderlik” ve “insana-çalışana-ilişkiye dönük liderlik” şeklinde tanımlamışlardır. Bunlardan yapıyı kurma liderin işleri ve kaynakları tahsis etmesi, işlerin nasıl yapılacağını göstermesi, performans standartları koyması, denetleme ve değerlendirmesi gibi göreve dönük etkinlikleri içerir. Bu stilde bir anlamda

çalışanların çocuk yerine konulması söz konusudur. Öyle ki, her şeyi lider söyler, astlar da sadece ve sadece söyleneni yapmakla yükümlüdür. Buna karşılık anlayış gösterme stili, liderin çalışanlara açıklık ve dürüstlük göstermesidir; onlara ve ihtiyaçlarına eğilmesidir (Blake & Mouton, 1975'ten aktaran Taymaz & Hesapçioğlu, 1998).

Bazı liderlik araştırmaları bir liderin bu iki stilden birinde başarılı olabileceğini ileri sürmüşken bazıları da bir liderin her iki boyutta da başarılı olabileceğini bulmuşlardır. Bazıları da bu iki stil ya da boyutun, esasen bir sürekliliğin ki aşırı kutupları olduğunu, liderlerin gerçekte bu iki boyut arasında bir davranış gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Ohio State Üniversitesinin liderlik araştırmaları bu stilleri “yapıyı kurma”, “anlayış gösterme” olarak isimlendirmişken, hemen aynı dönemlerde Michigan Üniversitesinin liderlik araştırmalarında benzer içeriklere, “göreve dönüklük”, “insana dönüklük” isimleri verilmiştir. Benzer şekilde Robert Blake ve Jane Mouton (1975) da bu boyutlara “ürün-görev yönelimlilik”, “ilişki yönelimlilik” adlarını vermişlerdir (aktaran Taymaz & Hesapçioğlu, 1998).

Görülen odur ki davranışçı liderlik kuramlarının bu alt ekolleri, farklı kavramlarla özünde aynı içeriği, aynı liderlik stillerini tanımamış durumdadırlar. Bu kuramlar bu davranışların, liderin bir eğilimi olarak her durumda belki de farklı düzeylerde uygulandıklarını belirtmişlerdir. Ancak özellikle de “durumsal liderlik” kuramları hareketi, liderin etkili olabilmesi için bu stillerden hangisi duruma daha uygunsa onun uygulanması gerektiğini; her duruma uygun, her durumda işlevsel bir liderlik stilinin bulunmadığını ortaya koymuş durumdadır. Bu durumda lidere düşen, durumu çok iyi teşhis ederek, durumun gerektirdiği liderlik stilini uygulamaktır. Bunun için de liderin önce liderlik stilleri repertuarına sahip olması, sonra da durumun gerektirdiği liderlik stilini derhal uygulayabilmesi içi oldukça esnek olması gerekmektedir. Liderin durumu sağlıklı bir şekilde teşhis edebilmesi için sezgi gücü ve toplumsal algı ve duyarlılığının gelişmiş olması beklenir. Bunun için de liderin önce kendinin, sonra da astlarının ihtiyaç ve güdülerinin, yeteneklerinin, içe ya da dışa dönük olup olmamalarının, içten ya da dıştan kontrollü olup olmadıklarının bilgisine sahip olması gerekir. İşte bütün bu bilgilerden sonra liderin, durumun

gerektirdiği uygun liderlik stilini uygulayabilecekleri beklenir (Taymaz & Hesapçioğlu, 1998).

Davranışsal kuramın gelişmesinde, çeşitli uygulamalı araştırmalar ve teorik çalışmaların katkısı olmuştur. Bu çalışmalar sonucunda birtakım liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Aşağıda bu çalışmalar ve liderlik tarzları ele alınacaktır.

2.8.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

1945 yılında liderin nasıl tanımlandığını tespit etmek amacı ile Ohio State Üniversitesi İşletme Araştırmaları Bürosu tarafından başlatılan araştırma kapsamında, çok sayıda değişik örgütte Lider Davranışı Tanımlama Ölçeği (Leader Behavior Description Questionnaire- LBDQ) uygulanarak veriler faktör analizine tabi tutulmuştur (Can vd, 1995).

Araştırma programının ilk safhalarında 1800 lider davranışı belirlenmiştir. İstatistiksel analiz ve uzman yorumu neticesinde bu liste en etkin lider davranışını gösteren 150 ifadeye indirgenerek, bu 150 adet tanımlayıcı ifade sorulara dönüştürülmüştür (Örneğin; Ne kadar sıklıkla yöneticiniz grup tarafından yapılan önerileri uygulamaya koyar?). Bu sorular anket haline getirilmiş ve lider davranışlarını tanımlayan anket (Leader Behavior Description Questionnaire, LBDQ) olarak isimlendirilmiştir. Söz konusu orijinal anket Hemphill ve Alvin Coons tarafından geliştirilmiştir (Çelik, 1999).

Anket daha sonra hava üssündeki personelden elde edilen verilerle Halpin ve Wiener tarafından geliştirilmiştir. Onlar orijinal 130 ifadeyi almışlar ve 4 bağımsız faktörün 130 ifadeyi özetlediği sonucuna varmışlardır. Bunlar;

1. Anlayış: Karşılıklı güven, dostluk, destek, cana yakınlık ve saygı davranışlarını kapsamaktadır.
2. Yapıyı Harekete Geçirme: Yapılacak işi organize eden, ilişkileri ve rolleri tanımlayan, iletişim kanallarını ve işin yapılma şekillerini belirleyen lider davranışlarını ifade etmektedir.

3. Üretim Odaklı: Yapılacak işin önemli olduğunu vurgulayarak verimi arttırmayı hedefleyen lider davranışlarıdır.
4. Sosyal Duyarlılık: Kişiler arası ilişkilere, grup içi ve dışı baskılara duyarlı bir davranış şeklidir.

LBDQ'nun Halpin ve Wiener tarafından geliştirilen versiyonu günümüzde daha fazla kullanılmaktadır. Araştırmacılar zaman içinde 3. ve 4. faktörleri az bilgi sağladığı gerekçesiyle devre dışı bırakmışlardır. Böylece yapıyı harekete geçirme ve anlayış boyutları en önemli lider davranış boyutları olarak ortaya çıkmıştır.(Dessler, 1976'dan aktaran Kılıç, 2006) .

- Yapıyı Harekete Geçirme: Bu boyutta lider, çalışanların hedefe ulaşması için kendi rolünü yapılandırır ve tanımlar. Yani liderin işi, iş ilişkilerini ve hedefleri organize etme davranışlarını kapsamaktadır. Bu davranışın boyutunda lider grup üyelerine belirli görevler verir ve onların belirlenmiş performans standartlarına uyumunu sağlayarak, işin zamanında bitirilmesi için gereken çabayı gösterir.(Robbins, 1979'dan aktaran Kılıç, 2006) .
- Anlayış: Bu davranış kapsamında lider güven, karşılıklı saygı, dostluk, destek ve işçinin çalışma ortamının iyileştirilmesine dönük davranışlar sergiler. Anlayış davranış boyutu yüksek olan lider çalışanlarına kişisel problemlerinde yardım eder, arkadaşça davranır, kendisine kolay yaklaşılabilir ve çalışanlarına eşit muamele eder.(Robbins, 1979'dan aktaran Kılıç, 2006).

Anlayış ve yapıyı harekete geçirme şeklindeki lider davranışları birbirinden bağımsızdır. Bazı liderlerde anlayış boyutu yüksek iken, yapıyı harekete geçirme boyutu düşüktür. Bazılarında anlayış düşük olurken diğer boyut yüksek olmaktadır. Yine bazı liderlerde her iki boyut da düşük ya da yüksek olabilmektedir (Wexley; Yulk, 1977'den aktaran Kılıç, 2006).

K.Lewin tarafından test edilen yapıyı harekete geçirme ve anlayış ölçekleri Çizelge 2.3' de gösterilmektedir.

Çizelge 2.3. Yapıyı Harekete Geçirme ve Anlayış Liderlik Davranışlarını En İyi Betimleyen İfadeler

Anlayış	Anlayış	Yapıyı Harekete Geçirme
İyi iş çıkaran çalışmanı takdir eder.	1,48	3,15
Astlarının morallerinin yüksek olmasına önem verir.	1,39	4,55
Astlarına eşit muamele eder.	1,97	5,21
Arkadaşça davranır ve kolay yaklaşılabılır.	1,52	4,61
Yapıyı Harekete Geçirme		
Demir yumrukla yönetir.	5,85	1,48
Astların işleri standartlara uygun ve detaylı bir şekilde yapılmasında ısrar eder.	5,39	1,48
Astların verdikleri kararların kendisine bildirilmesinde ısrar eder.	4,30	2,30
Daha fazla çaba için astlarına ısrar eder.	6,30	1,94
Hangi işin nasıl yapılacağına detaylı bir şekilde karar verir.	4,85	1,12

*Ölçek: 1.0= daima karakteristik özelliğidir. 7.0= asla karakteristik özelliği değildir.

(Dessler, 1976 aktaran Kılıç, 2006).

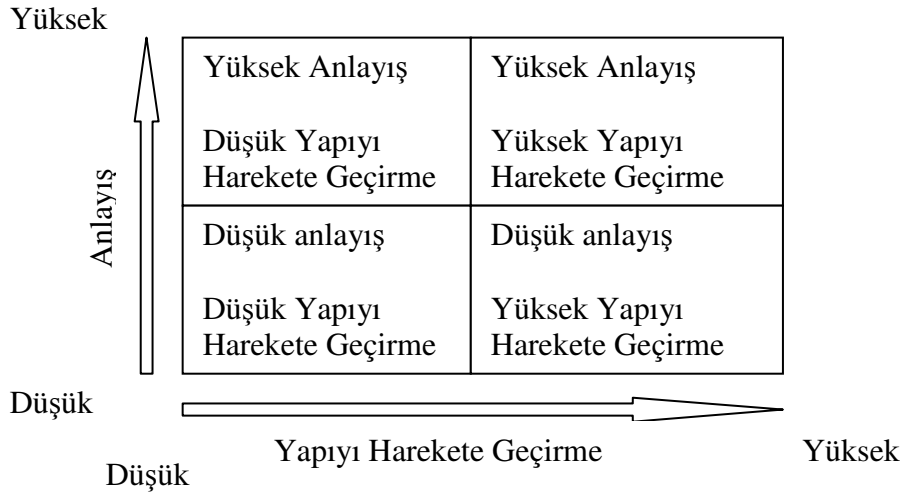
Üniversitesindeki LBDQ konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları şöyle özetlemiştir (Çelik,1999):

1. Liderlik Davranışını Betimleme Anketi (LBDQ) tarafından görev ve ilişki yönelimli olmak üzere liderin iki temel davranış boyutu belirlenmiştir.
2. Etkili lider davranışı, göreve ve ilişki yönelimli davranışa yüksek önem vererek, yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir.
3. Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.
4. Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde, uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleri yanında; kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik görülmektedir.

5. Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin betimlemesi arasında zayıf bir ilişki vardır.
6. Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır.

Olası dört lider davranışından en etkilisi hem anlayış hem de yapıyı harekete geçirme boyutlarından her ikisinin de yüksek olduğu davranış boyutudur. International Harvester’de yapılan bir çalışmada ise araştırmacılar her iki boyutla ilgili karmaşık sonuçlar elde etmişlerdir. Yapıyı harekete geçirme boyutu yüksek olan yöneticiler, üstler tarafından yüksek notla performansları değerlendirilirken, çalışanlar arasında ise memnuniyetsizliğe neden olmuşlardır. Yüksek anlayış boyutu gösteren lider davranış tarzı ise bir üst tarafından olumsuz olarak değerlendirilirken, çalışanlar arasında devamsızlığın azalmasına neden olmuştur (Kılıç, 2006).

Şekil 2.5. Anlayış ve Yapıyı Harekete Geçirme Modeli



Ohio State Üniversitesi'nin bulguları; Eren'e (2000) göre çizelge şeklinde şöyle ifade edilmiştir.

Çizelge 2.4. Ohio State Üniversitesi'nin Bulguları

OHIO STATE ÜNİVERSİTESİ ÇALIŞMASI	
Kişiyi Dikkate Alan Tarz	İşe Ağırlık Veren Tarz
Dostça Davranma	Planlama
Astlara Danışma	Koordine Etme
Astlara İtibar Etme	Yönetme
Astlarla İletişim Kurma	Problem Çözme
Destek Verme	Astların Rollerini Belirleme
Astların İsteklerini Temsil Etme	Yetersiz İşi Eleştirme
	Astlara Baskı Uygulama

Ohio Üniversitesi'nin yaptığı araştırmalar sonucunda, eğer lider işgören merkezli, katılımcı ise, işgörenlerin şikâyetleri ve işgücü devri oranlarının en düşük, iş tatminin en yüzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Eğer lider iş merkezli, yapıyı harekete geçiren (initiating structure) bir liderse, aynı konularda daha başarısız bulunmuştur. Bu nedenle en etkili liderler işgören merkezli, katılımcı (demokratik) olanlardır. Bu iki boyutlu yaklaşımın, katı biçimde görev yönelimli bilimsel yönetim akımı ile o dönemin insan ilişkiler okulu arasındaki açığı azalttığı belirtilmektedir (Öktem, 1993). Ohio çalışmalarıyla elde edilen göreve odaklı ve çalışana odaklı lider davranışı bundan sonra yapılan diğer çalışmalara temel teşkil etmesi açısından da önem arz etmektedir.

2.8.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

1947'de, çeşitli endüstri dallarında farklı kademelerde çalışan personel üzerinde yapılan araştırmanın amacı; grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemektir. Araştırma sonucunda, lider davranışlarının

iki faktör etrafında toplandığı görülmüştür: Kişiyeye yönelik davranış ve işe yönelik davranış (Koçel, 2001).

Bu çalışmaya göre işe yönelik lider, grup üyelerinin(izleyicilerin) önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve mevkiye dayanan resmi(formal) otoritesini kullanan bir davranış gösterir. Buna karşılık kişiyeye yönelik lider, yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini artıracak çalışma koşullarının geliştirilmesine çalışan ve izleyicilerin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir.

İş merkezli davranış sergileyen lider, performansı yakından izlemekte ve denetlemektedir; yasal ödüllendirme ve cezalandırma güçlerine dayanmakta ve işe yakın ilgi göstererek astlarına ne yapılacağını açıkça anlatmaktadır. Kişi merkezli davranış sergileyen lider ise astlarının mutluluğuna özen göstermekte; özellikle grup oluşturma ve geliştirme ile katılma konularına ağırlık vermektedir (Can vd, 1995). Bu çalışmaların ulaştığı genel sonuç, kişiyeye yönelik bir liderlik davranışının daha etkin olduğudur (Koçel, 2001).

2.8.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi(Managerial Grid) Modeli

Blake ve Mouton Teksas Üniversitesi'nde, Yönetim Tarzı Matrisini geliştirmişlerdir. Hem Ohio State hem de Michigan Üniversitelerinin Çalışmaları bu çalışmada onlara yol göstermiştir. Bu çalışmada, Kişiler Arası İlişkilere Yönelik Olma ve Üretime Yönelik Olma, yönetim tarzı matrisinin eksenlerini oluşturmaktadır. Bu eksenler 1'den 9'a kadar puanlandırılmışlardır.

Bu matris içinde takım yönetimi olarak nitelendirilen (9.9) yüksek performans için en uygun stil olarak görülmektedir. Bu stil içerisindeki astlar ve lider ortak amacı benimsemişlerdir. Lider ise karşılıklı güven ile kişisel ve organizasyon amaçlarına duyulan saygıyı kullanarak, performansın maksimize edilmesini sağlar (Budak, 2004).

Şekil 2.6. Yönetim Tarzı Matrisi



(Koontz, Harold ve O'Donnel, Cyril ve Wehrich Heinz, 1980'den aktaran Kılıç, 2006).

Böyle bir modelin en önemli yararı yöneticiler ve liderlerle gösterdikleri davranışı kavramsallaştırma (conceptualize) imkânı vermesidir. Ancak uygulamalı araştırmaların bu modeli fazla desteklememesi, onu araştırmacılar ve teorisyenler nezdinde tartışmalı hale getirmiştir.

2.8.2.4. McGregor'un X ve Y teorileri

McGregor'a göre yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. McGregor 'a göre, bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir ve X teorisi ve Y teorisi olarak adlandırılabilir. X teorisi şu varsayımları içermektedir:

- Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışır.
- Ortalama bir insan sorumluluk yüklenmek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.

- Bu özellikleri dolayısıyla insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırılmalıdır.
- Buna karşın Y teorisi varsayımları şunlardır:
- Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar tabiidir.
- Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleridir.
- Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
- Dolayısıyla yöneticinin yapması gereken uygun bir ortam yaratmak suretiyle insanın kendini geliştirmesini ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktır.

Buna göre X teorisi inancındaki liderler daha çok otoriter ve mücadeleci bir davranış gösterirken; Y teorisinin varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı (participative) bir davranış gösterecektir.

2.8.2.5. Liderlikte Durumsallık (Koşul Bağımlılık) Teorisi(Contingency Approach)

Liderlik eşitliğinin üçüncü değişkeni 'koşullar' değişkenidir. Durumsallık teorileri liderlik olayının oluştuğu koşullara ağırlık veren teoridir. Bu teorilerin genel varsayımı değişik koşulların (durumların) değişik liderlik tarzları gerektirdiğidir. Durumsallık teorileri henüz başlangıç safhasında olmasına rağmen liderlik olayının açıklanmasında önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Durumsallık kuramları liderlik biçiminin, özel bir durumun gereklerine göre biçimlenmesi ve çeşitlenmesi gerektiğini. Bu nedenle tek bir yaklaşımın bütün koşullar için geçerli olmayacağını belirtir. Liderler davranışlarını, değişen koşullara göre ayarlamalıdır. Otokratik biçimler. Hızlı ve popüler olmayan kararlara gereksinim varsa uygundur fakat bu arada katılımın yararları kaybolur. Demokratik biçimler, astların güdülenmesini ve iş sargınlığını artırır. Bu liderlik durumda, verilmiş kararlara genel olarak uyum ve ne yapılması gerektiği konusunda bir fikir birliği vardır. Ancak kararlar, katkıda bulunacak deneyim ve uzman bilginin

yokluğundan dolayı başarısız olabilir. Böylece farklı çalışma durumları, farklı liderlik biçimleri gerektirir. Kuramın savunucularına göre yönetimin rolü, liderler ile durumlar arasında eleştirmeyi sağlamaktadır. Lider, çeşitli durumların gereklerine dikkat ederek liderlik biçimini yeniden oluşturmalıdır.

2.8.2.6. Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi

Reddin’e gelinceye kadar liderliğin iki boyutu üzerinde durulduğu gözlenmektedir. Liderlik iki boyutla açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlar “ilişki” ve “görev” boyutlarıdır. Reddin, bu “ilişki” ve “görev” boyutlarına üçüncü bir boyut olarak “etkililik” boyutunu eklemiştir. Bu nedenle Reddin’in kuramı üç boyutlu kuram anlamına gelen 3-D kısaltması ile anılmaktadır (Aydın, 2005).

Reddin’e göre etkili liderlik tarzları şunlardır (Çelik, 1999);

1. Geliştirici: bu liderlik biçiminde lider maksimum düzeyde ilişkiyle ve minimum düzeyde görevle ilgilenir. Geliştirici lider izleyenlere güven verir.
2. Yönetici: Hem görev hem de kişiye yüksek düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir. Yönetici lider, çok iyi motive eden, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkları tanıyan ve grup yönetimden yararlanan kişidir.
3. Bürokrat: bu liderlik biçimini benimseyen kişi, hem göreve hem e kişiye çok az ilgi gösterir. Bürokrat tipi lider, esas olarak kurallara önem verir. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.
4. İyi niyetli otokrat: Bu liderler göreve yüksek düzeyde ve kişiye önem verirler. Bu biçimi kullanan lider ne istediğini bilir ve çalışma arkadaşlarını gücendirmeyecek davranışlar sergiler.

Reddin’e göre etkisiz liderlik tarzları ise aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Luthans, 1977’den aktaran Kılıç, 2006);

1. Uzlaştırıcı: Bu tarzı benimseyen lider hem işe hem de kişiye çok önem verir. Hatta bazı durumlarda sadece birine göre karar vermek gerekebilir. İşte böyle durumlarda her ikisine de önem verdiği için karar vermekte zorlanabilir. Bu

nedenle bu tarzı benimseyen lider kararsız kalmayı tercih edebilir. Çünkü her ikisinin baskısı onu oldukça fazla etkileyebilir.

2. Misyoner: Böyle bir yönetim tarzına sahip bir lider kişiye maksimum, işe ise minimum ilgi gösterir. Bu tarz, iyi tavır sergilemeyi arzulayan bir yönetici tipidir ve bir uyum beklentisi içindedir.
3. Otokrat: Bu tarz bir yönetici işe maksimum kişiye ise minimum ilgi gösterir. Başkalarına güveni yoktur. Sadece işin yapılmasına önem verir. Bu nedenle de diğer kişilere karşı hoş davranmaz.
4. İlgisiz: İşe ve kişiye minimum ilgi gösterir ve pasiftir.

2.8.2.7. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli

Durumsallık teorisi en uygun liderlik davranışının koşullara ve durumlara göre değişeceğini söylemektedir. Bu konuda en çok bilinen çalışma Fred Fiedler'in liderlerin etkinlikleri ile ilgili çalışmasıdır.

Fiedler'in çalışması yaklaşık kırk yıl önce psikoterapik ilişkileri incelemekle başlamıştır. Fiedler'in liderlik teorisinin önemi, bir taraftan liderlik teorilerine yeni bir boyut getirirken, diğer yandan durumsallık yaklaşımını liderlik teorilerine yaklaştırmasından kaynaklanmaktadır. Hangi tür liderlik davranışının uygun olabileceğini gösteren çalışmaların fazla olmaması nedeniyle Fiedler'in durumsallık liderlik yaklaşımı önemli bir çıkış olarak kabul edilmektedir (Özalp; Eren; Öcal, 1992).

Fiedler, liderin ortaya çıktığı durumlar üzerinde kurduğu modelinde, lider ve grup arasındaki ilişkiler, grubun liderin yeteneklerine güven derecesi, astların yaptıkları işin doğası (zor, çeşitli, tekdüze vb.) ve lidere ne derecede otorite verildiği gibi etmenler üzerinde durmaktadır. Kuram liderlik biçimleri ile durumun istekleri arasında eleştirme yapılması ve uyumun sağlanması durumunda grup etkinliğinin artacağını varsaymaktadır.

Liderlerin davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli durumsal değişken vardır. Bunlar:

- Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler (leader-member relations),
- Başarılabacak işin niteliği (task structure)
- Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi (position power)

Fiedler'e göre en olumlu ve en olumsuz sayılan durumlarda işe yönelik (task oriented) liderlik davranışını etkin ve uygun iken, nispeten olumlu ve nispeten olumsuz durumlarda kişiye yönelik (person oriented) liderlik davranışı uygun ve etkin olacaktır.

2.8.2.8. Amaç-Yol Teorisi(Path-Goal Theory of Leadership)

Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen bu teori büyük ölçüde motivasyon konusundaki bekleme teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre bir insanın davranışlarını etkileyen iki faktör vardır.

- Kişinin belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı (bekleme).
- Bu sonuçlara kişinin verdiği değer (valens).

Bekleme teorisinin liderlik açısından anlamı şudur:

- Liderin izleyicilerin beklemeğini etkileme derecesi (yol).
- Liderin izleyicilerin valensini etkileme derecesi (amaç).

Kısacası liderin en önemli işi, izleyiciler için önemli sayılacak amaçlar belirlemek ve izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirecekleri yolu bulmalarına yardım etmektir.

House'un yol-amaç kuramının temeli, güdüleme kuramlarından beklenti kuramına dayanır.Yol-amaç kavramı,liderin astların hem işle ilgili,hem de bireysel amaçlarla ve bu iki amaç kümesi arasında bulunan yol ya da bağlarla ilgili algıları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışır.Yani bu kurama göre,lider astlarını ödüllere götüren yol,kaynak olarak görülür.Kuram,liderin ana işlevinin işin ortaya çıkarılmasındaki etkisi olduğu gibi,davranışlarını da mevcut duruma göre ayarlaması olduğunu varsayar. House, eğer grup lideri işin yerine getirilmesi sırasında ortaya çıkan eksiklikleri karşılayabiliyor, denetleyebiliyorsa astların liderleriyle tatmin olacağını

belirtmektedir. Böylece bu yaklaşımda, beklenti kuramına gönderme yapılarak performansın, çabanın performansa yol açtığı (beklenti) ve bunun da değerli ödüllere götürdüğü (araçsallık) yollar olarak gelişmesi gerektiği görüşü olarak vurgulanmaktadır.

Evans liderin astları, amaca ulaşmak için yapılması gereken davranışlar ve bu davranışların sağlayacağı ödüller konusunda aydınlatması gerektiğine inanmakta ve liderin bu işlevini “yolu aydınlatma” olarak adlandırmaktadır. Evans’a göre, destekleyici lider davranışı, astlar için başlı başına bir ödüdür ve güdüleyicidir. Lider ayrıca yönlendirici, rehber olma özelliğini de taşımaktadır. Evans liderin, astların performansı üzerine olabilecek en büyük etkisinin, istenen ödüllere ulaştıracak yolu aydınlatmak ve bu ödülleri ancak etkin performans karşısında sunmak olacağını iddia etmektedir (Bilgin, 1986).

2.8.2.9. Vroom- Yetton Normatif Liderlik Kuramı

Model, liderlik davranışı ve katılımı karar süreci ile ilişkilendirmekte, astların karar süreçlerine katılımlarına ilişkin norm ve standartları belirlemeye yönelmektedir. Modele göre; kararın etkinliği, kararın kalitesi ve astlarca kabul edilmesine dayalıdır (Can vd, 1995).

Buna göre, lider açısından sorun, her durumun özelliklerinin çözümlenmesi ve sonuca göre en etkili biçimde davranılmasıdır. Fiedler’in liderlik modeli, farklı durumlarda farklı liderlik biçimlerinin uygun ya da etkili olacağı görüşüne dayanırken, Vroom ve Yetton’un kuramında daha da ileri gidilmekte ve belirli koşullarda etkili olabilmek için liderlerin nasıl davranmaları gerektiği belirlenmeye çalışılmaktadır (Aydın, 2005).

Bu kuramın bazı sınırlılıkları vardır. Çünkü bu kuramın temel noktasını kendi kendine bilgiden yararlanma oluşturmaktadır. Yöneticilerin kabul etmesi ve istemesine bağlı olarak astlar karar verme sürecine katılmaktadır. Bu durumda liderin astlarını karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyici olmaktadır (Çelik, 1999).

Liderin etkililiği değerlendirildiği zaman her üç durumsallık kuramı arasında farklılık görülecektir. Fiedler liderin etkililiğini performansa dayandırırken, House işgörenlerin iş doyumunu ve performansına, Vroom ve Yetton ise kararın kalitesi ve kabulüne dayandırmaktadır. Bireysel performansın geliştirilmesi en önemli araç olarak görüldüğü zaman, Fiedler ve House'nın kuramı daha yararlı olabilir (Çelik, 1999).

2.9. Liderlikte Çağdaş Yaklaşımlar

Yönetim ve organizasyon alanında ortaya çıkan gelişmeler ve yeni kavramlar, liderlik alanında da yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Hızlı değişim liderlik anlayışında da farklılıkların oluşmasına ve yeni boyutların eklenmesine neden olmuştur.

Çünkü yeni koşullar liderlerin yeni üstünlükler ve yeni yetkinlikler kazanmasını zorunlu hale getirmiştir. Günümüzün küreselleşen iş dünyasında değişim kavramının işletmeler için kazandığı önem de göz önüne alındığında, yepyeni sistemler ile yeni liderlik uygulamalarının gündemin ön sırasına oturması şaşırtıcı değildir. Liderlik son yıllarda özellikle işletmeler için önemini daha çok anlaşılmaya başlanan bir kavram haline gelmiştir (Iraz ve Göksel, 2004).

2.9.1. Karizmatik Liderlik

Karizma, birçok farklı anlam ve özellik içerir. Bunlardan bir kısmı genel olarak şu şekildedir. Karizma lidere, izleyicilerin lidere duydukları güvenin oluşturduğu özel bir otorite şekli sağlar; izleyiciler liderin olağanüstü özelliklere sahip olduğunu düşündükleri için ona bağlılık gösterirler; liderin sahip olduğu bu olağanüstü özellikler doğuştan gelen özellikler değildir ancak izleyiciler bu özellikleri lider olmanın göstergesi olarak yorumlarlar (Vega, 2004).

Karizma, lider ile izleyenler arasında psikolojik mesafe gerektirir (Kılınç, 1997). Bir organizasyonun en üst düzeyindeki lider, basitleştirilmiş ve sihirli bir düşünce olanağını sağlayacak derecede üyelikten uzak mesafededir. Bu nedenle sistemin üst düzeyleri ile çalışanlar arasında, alt düzey liderlerin elde edemeyeceği duygusal bir

bağ gelişebilir. Politika belirleme ve yeni bir yapı geliştirme, karizmatik liderliğe en uygun liderlik davranışıdır.

Karizmatik liderlerin özellikleri; heyecanlandırıcı bir vizyona sahip olma, yaptıkları ile örnek olma, sahip olduğu heyecan, coşku ve enerji ile diğerlerini motive etmek şeklinde sıralanabilir (Carrel vd.,1997'den aktaran Tengilimlioğlu, 2005). Gerçekten de karizmatik bir liderde, insanları, normal olarak beklenenden daha fazla motive etme kapasitesi vardır.

Sosyologlar ve siyasi tarihçiler, karizmatik liderlik teorisinin ilk olarak Weber (1947) tarafından ileri sürüldüğünü kabul etmektedirler. Weber'in klasik üçlü tipolojisinde yetki; karizmatik, geleneksel ve rasyonel-yasal olarak üçe ayrılır. Karizmatik güç yetkisi, istikrarsızlık ve kaos ortamlarında ortaya çıkan bir anlayıştır. Bu tipolojide; karizmatik yetki, izleyicilerin lidere atfettiği insanüstü ayrıcalıklı özelliklerdir. Bu ilişkinin devamlılığı, liderin atfedilen bu özellikleri göstermesine bağlıdır (Aytaç, 2003).

Politik ve dini liderleri inceleyen Robert House, karizmatik liderlerin; kendilerine ve astlarına güven duyan ve onlardan büyük beklentileri olan, ideolojik görüş sahibi kişiler olduklarını düşünmektedir. İzleyenler kendilerini liderleriyle ve onun göreviyle özdeşleştirirler, lidere aşırı bağlılık ve güven gösterirler, liderin değer ve davranışlarına özenirler ve liderle ilişkilerinden kişisel saygınlık elde etmeye çalışırlar (Can, 1997).

Karizmatik liderlerin kişilik özelliklerini belirlemeye çalışan birçok araştırma yapılmıştır. En ayrıntılı analiz, Jay Conger ve Rabindra Kanungo tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacılar, karizmatik liderlerin gelenek ve göreneklere uymayan, iddialı ve kendine güvenen kişiler oldukları, statükoyu korumaktan ziyade köklü değişimleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır (Arıkan vd, 2001).

2.9.2. Dönüşümcü – Yenilikçi (Transformasyonel) Liderlik Yaklaşımı

Dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştiren, organizasyonları değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişidir (Luthans, 1995'den aktaran

Kılıç, 2006). Dönüşümcü liderler, örgütsel yapıyı harekete geçirir, astlarına ödülleri verir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp, bu ihtiyaçları tatmin etmeye çaba sarfeder. Grupta ve arkadaşları dönüşümcü liderin fonksiyonlarını; çalışanları katılımcılık anlayışı içerisinde harekete geçirme, onları mobilize etme ve vizyon niteliğinde senaryolar üretme olarak sınıflandırmaktadır.

Dönüşümcü lider insanlar arası ilişkileri geliştiren ve onların arasındaki iletişimi artıran bir kişiliğe sahiptir (Şoşik vd., 2004'ten aktaran Tengilmlioğlu, 2005). Dönüşümcü lider aynı zamanda, grubun ve organizasyonun kendini anlaması ve güven duygusunu artırmasına önem verme yolu ile astların sadece varolma amacı gütmekten uzaklaştırarak, başarı ve büyümeye doğru yönlendirir, yaratıcılıklarının geliştirilmesini sağlayacak örgütsel iklimi oluşturur.

Dönüşümsel liderlik tarzı, günümüzün belirsiz ve çalkantılı ortamındaki değişimlere uyum sağlamakta gerek duyulan bazı özellikleri (değişimi okuyabilme, cesaret sahibi, güçlüklerle uğraşma yeteneğine sahip olma vb.) kapsayan bir liderlik tarzıdır. Dönüşümcü ya da değişimci (transformasyonel) liderler, kendilerine bağımlı astlar yaratmak değil, bağımsız, eleştirel düşünebilen ve böylece işletmeye önemli katkıları olabilecek, yenilikçi astlar yaratmayı hedeflemektedirler. Riskleri göze alabilir, hata yapmaktan korkmazlar. Hataların kendileri için bir gelişme fırsatı olduğunu farkındadırlar. Özetle transformasyonel liderler reformcu, değişimci ve yenilikçi bir kimliğe sahiptirler.

2.10. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Liderlik ve yöneticilik birbirine yakın iki kavram olmakla birlikte; yönetici ile lider iki farklı kişiliktir. Yönetici, örgüt ortamına atama yoluyla gelirken; lider ise örgüt içinde çalışanlarca seçilen kişidir. Bu nedenle yönetici ve lider kavramlarını birbirine benzer olarak görmemek gerekir.

Bennis (1996), yöneticilik ve liderlik arasındaki farkları şöyle tanımlamaktadır; “Yöneticilik ile liderlik arasında derin farklar vardır. Her ikisi de önemlidir. Yöneticilik uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek anlamına gelir. Liderlik ise etkilemek ve tutulacak yönü seçmek,

davranışları ve görüşleri yönlendirmektir. Aradaki fark çok önemlidir. Yöneticiler işleri doğru yaparlar, liderler ise doğru işleri yaparlar. Bu farklar, bir yandan gelecek perspektiflerini ve kararlarını gerektiren görev ayrımında ortaya çıkarken, öte yandan da günlük işlerin doğru yapılması, yani verimlilikle belirginleşir.”

Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Yönetici ağacı düşünür; liderin ise bakış açısı çok geniştir. Lider ormanla ilgilenir. Drucker'e göre etkili liderler sadece karar vermezler. Bu kişiler örgüte çok geniş bir açıdan bakar ve iş görenler üzerinde çok büyük bir etki oluştururlar. Liderler günlük sorunları çözmeye ya da ortaya çıkarmadan çok, stratejik düşünceleri denerler. Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysaki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar. (Lunenburg & Ornstein, 1991'den aktaran Efe, 2001).

Lider ile yönetici arasındaki farklılıkları şöyle özetleyebiliriz (Erdoğan, 2004): Lider, grup üyelerince izlenen kişidir. Tüm yöneticiler lider değildir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlenen kişidir. Lider atamayla gelmediği için onun hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur. İnfomal liderler iş gruplarının lideridir; ancak bunlar yönetici değildir. Lider, grup üyelerinin duygusal olarak da kabul ettiği kişidir.

Zaleznik'e göre yönetici rasyonel karar veren ve sorun çözen kişidir. Lider ise grup üyeleri beklentilerini karşılayan kişidir.

Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Liderin temel ilgi alanı ise izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmediği zaman başarısız olurken, lider grup beklentilerini karşılamadığı zaman başarısız olur.

Yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Hedeflere ulaşmak için yöneticiler, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Lider ise; bağlı olduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda üyelerini

etkileyerek davranışa yönelten kişidir. Grubu bir vizyon altında birleştirmeye çalışan liderler, stratejik düşünceleri denerler. Yönetici başkaları tarafından göreve getirilirken lider ise bulunduğu gruptan çıkarak aynı grubu davranışa yöneltir. Yönetici gücünü yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapılardan alırken; lider ise gücünü kişisel özelliklerinden alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Zaleznik ise bu konuda şu tezi savunmaktadır; “yöneticiler ve liderler birbirlerinden son derece farklı iki insan tipidir. Yöneticinin amaçları arzularından çok gereklerden doğar, yönetici bireyler ya da bölümler arasındaki çatışmaları dağıtma konusunda üstündür, bütün çatışmaları yatıştırarak örgütün günlük işlerinin yapılmasını sağlar. Buna karşılık lider, amaçlara yönelik kişisel etkin tavırlar benimser. Çevrede bulunan potansiyel fırsat ve ödülleri ararken izleyenlerine esin kaynağı olur ve kendi enerjisiyle yaratıcı süreçleri harekete geçirir. Personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri yoğundur ve buna bağlı olarak da çalışma ortamı çoğunlukla kaos içerir” (Zaleznik, 1999).

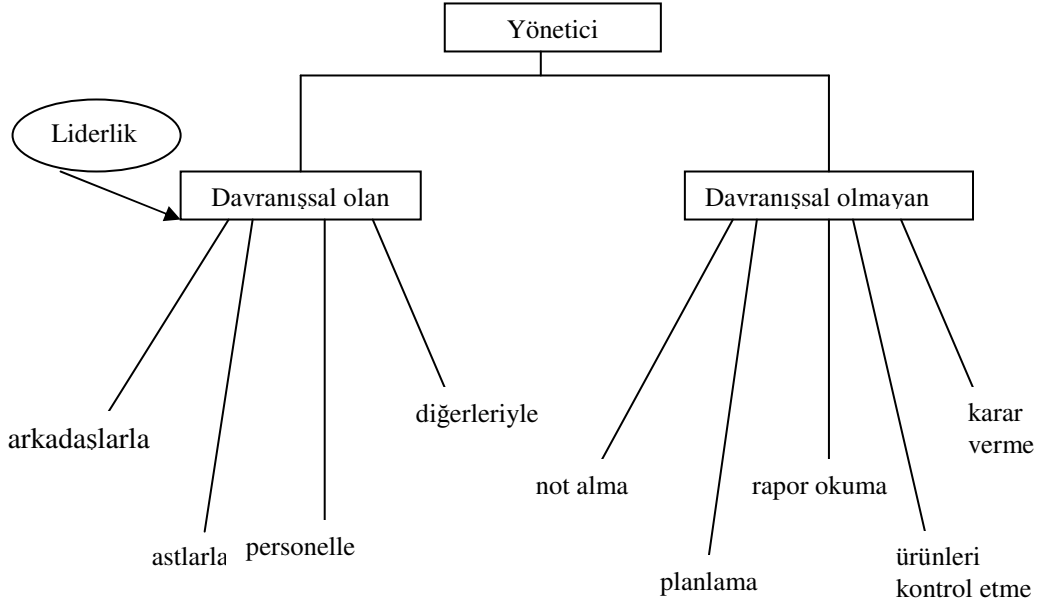
Özden (2002) ise yöneticilik ve liderlik özelliklerini şöyle tabloşturmuştur:

Çizelge 2.5. Özden’e Göre Yöneticilik ve Liderlik Özellikleri

YÖNETİCİ	LİDER
Yönetir.	Yönlendirir.
Mevcut düzeni sürdürür.	Yenilik peşindedir.
Otoritesi statüsünden kaynaklanır.	Otoritesi kendindedir.
Yetkileri kendisinde toplar.	Astlarını yönlendirir.
İtaati vurgular.	Katılımı vurgular.
Planlara aşırı bağlıdır.	Alternatif yaklaşımlara açıktır.
Belirlenmiş amaçlara hitap eder.	Yeni amaçlar ortaya atar.
İşi doğru yapar.	Doğru iş yapar.
Kontrolü vurgular.	Güveni esas alır.

Şekil 2.7.’ de görüldüğü üzere yönetim, liderlikten daha geniş bir anlama sahiptir ve liderlikte özellikle davranışsal bir yön ağır basarken, yöneticilik, davranışsal olan ve olmayan unsurlara ilişkin bir süreci tanımlamaktadır.

Şekil 2.7. Liderlik ve yöneticilik arasındaki ilişki

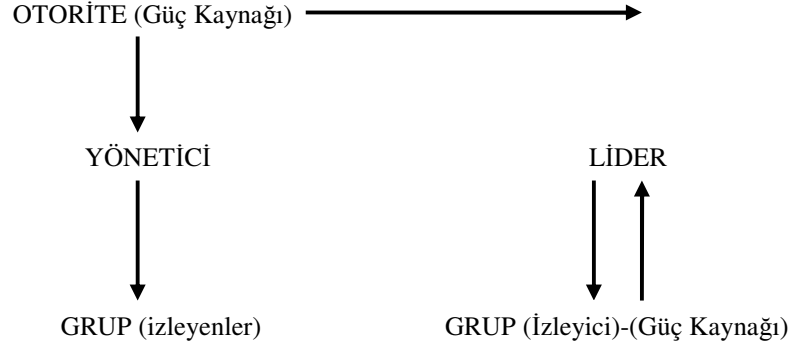


(C. Samuel, Certo; Principles of Modern Management: Functions and Systems, Wm. C. Brown Company Publishers, College Division, USA 1980'den aktaran Kılıç, 2006).

Lider ve yönetici arasında temel fark, güç ve otorite kaynaklarıdır. Lider gücünü izleyenleri ile arasındaki etkileşimin kalitesi ve yoğunluğundan almaktayken; yönetici gücünü bulunduğu makamdan, statüden ve yasal güç kaynağı otoritesinden almaktadır. Lider ve yönetici kavramlarının farklılaşma yönleri aşağıda Şekil 2.8.'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir (Eraslan, 2004).

Şekil 2.8' de görüldüğü gibi lider, hareketlilik, etkileşim, canlılık ve karizma ile ilgili iken; yönetici, hiyerarşi, denge ve kontrol ile ilgilidir (Eraslan, 2004).

Şekil 2.8. Lider Yönetici Güç Farklaşması



Buradan hareketle yönetici ile lider arasında bir ayrım olmasına rağmen; biri diğerinden daha önemlidir denilemez. Çünkü yönetici, örgütünü en verimli ve sağlıklı bir şekilde işletebilmek için lider de olmak zorundadır. Ancak her yöneticinin liderlik yeterliliklerine sahip olamayacağı gibi her liderin de yöneticilik yeterliliklerine sahip olmaması doğaldır. Fakat unutmamak gerekir ki; iyi bir yönetici olmak için aynı zamanda liderlik yeteneklerine sahip olmak gerekmektedir.

2.11. Okul Yöneticisinin Liderlik Davranışları

Liderlik belli bir ortamda bir bireyle grubun diğer üyeleri arasındaki oldukça dinamik bir ilişkidir. Liderlik belli bir ortamda bir bireyle grubun diğer üyeleri arasındaki oldukça dinamik bir ilişkidir. Liderin kişisel özelliklerinden çok, yaptıkları önem taşır. Bu nedenle, liderlikten çok lider davranışı üzerinde yoğunlaşmak gerekmektedir (Aydın, 2005). Toplum önderlik hakkında daha çok şey öğrendikçe, güçlü önderliğin, etkili rol davranışının sonucu olduğu daha açık biçimde ortaya çıkmıştır. Önderlik, kişinin özelliklerinden çok eylemleriyle ortaya çıkar (Davis, 1988'den aktaran Tabancalı, 1995).

Okul yöneticilerinin liderliği, özellikle 1980'lerden itibaren etkili ve başarılı okullar olarak nitelendirilen okullar üzerinde gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarla birlikte yeniden gündeme gelmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları üzerinde geçmişte de çeşitli araştırmalar yapılmış olmasına karşılık bu yıllardan itibaren eğitim ve okul yönetiminde yeni bir liderlik kavramlaştırması olarak öğretim

liderliğinden sıkça söz edilmeye başlanmıştır. Böylece okul yöneticiliği yerine de eğitim ve öğretim liderliği ifadeleri daha çok tercih edilir olmuştur (Şişman, 2002).

Yöneticilerin gösterdikleri liderlik davranışları insanları ve yöneticiliği nasıl algıladıklarını yansıtmaktadır. Ancak liderlik davranışları tek kaynaklı değildir. Grup, ortam gibi değişkenler bu davranışları etkilemekte, bu davranışlar da grup ve ortamı etkilemektedir. Yöneticilerin gösterdiği bu davranışlar, yönettikleri örgütü ve örgüt çalışanlarını etkilemektedir. Çünkü yapılan araştırmalar, liderin, onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır (Yılmaz, 2004).

Liderlik davranışlarını boyutlaştırmak, bunların daha iyi anlaşılmasına olanak vermektedir. Bu davranışların iki boyutu, Yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurmak, kendisi ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtmek, örgütün kalıplarını, kanallarını ve prosedürlerini koymaktır, anlayış boyutu ise arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği kapsar (Bursalıoğlu, 2005).

Halpin'in kullanımında "Yapıyı Kurma" deyimini liderle çalışma grubunun üyeleri arasındaki ilişkiyi belirler. İyi bir örgüt yapısını, sağlıklı bir iletişim kanalını ve prosedürü simgelemektedir. "Anlayış Gösterme" boyutu ise, arkadaşlığı, karşılıklı güveni, saygıyı ve liderle izleyenler arasındaki ilişkilerin içtenliğini ifade etmektedir (Aydın, 2005).

Okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı çağın gereklerini karşılayamamaktadır. Üstelik ülkemizdeki okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi bir eğitimden geçmemişlerdir. Eğitim yönetimi alanında bir eğitimden geçmeyen okul yöneticilerinin rollerini gereği gibi oynamaları mümkün değildir. Bununla birlikte insanların beklenti düzeyleri artmış, davranışları karmaşıklaşmıştır. Böylece insanlar örgütsel ortamdan daha çok stres duymaya başlamışlardır. Geleceğin insanlarını bilgi toplumuna taşıyacak okul yöneticisi yeni roller oynamak zorundadır. Artık günümüzün öğretmen ve öğrencisi eskisinin öğretmen ve öğrencisinden çok farklıdır. Okul yöneticisinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini arttırabilmesi için sürekli olarak kendini yetiştirmesi gerekir (Çelik, 1996).

Okul yöneticilerinden, okulun idari işleri ve başarısıyla birlikte liderlik görevini de üstlenmesi beklenmektedir. Örgütsel başarının, önderin sorumluluğu altında görevini de iş görenlerinin ortak amaçlar doğrultusunda etkilenecek, bunların harekete geçirilmesini gerekli kılmaları gereği, eğitimde kalkınmanın giderek daha çok bir liderlik sorunu olarak görülmesine yol açmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Bu noktada liderlik, yönetimin başarısı için gerekli bir unsur olarak görülmektedir. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Gerçekten de eğer etkili olmak isteniyorsa yönetici grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1993).

Liderlikle ilgili yapılan çok sayıdaki araştırma ve uygulama çalışmaları göstermektedir ki liderlik öğrenilebilir. Liderlik ne bir şahsa ne de bir duruma bağlıdır. Öyleyse bu yetenekleri geliştirmek isteyen kişi istediği liderlik davranışlarını kendisinde gerçekleştirebilir. Sadece istemek ve bu yönde çaba göstermek yeterlidir. Ayrıca kişinin liderlik yeteneklerini sergileyebileceği ve bunları yerleşik davranış haline getirebileceği uygun ortamlarda bulunması da önem taşımaktadır.

2.12. Karar Verme

Karar verme zihinsel bir süreç olup insanın en önemli yaşam becerilerinden biridir. Karar verme akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış bulunan insana özgüdür. İnsanın tüm eylem ve davranışı bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir karar verme işlemidir. Fakat uygun ve doğru kararlar bireyin yaşamında olumlu değişim ve gelişmelere sebep olurken, yanlış kararlar bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İnsan günlük yaşantısı içinde birçok karar verme durumunda kalmaktadır. Verilen bu kararların insan hayatı üzerindeki etkisi az olduğunda, çoğu zaman bireyler üzerinde çok iyi düşünmeden gelişigüzel karar verilebilmektedir. Ancak okul ve meslek seçimi, eş seçimi gibi insan yaşamını önemli ölçüde etkileyecek bazı kararlar ki, bunlar üzerinde detaylı bir şekilde düşünmeyi gerektirmektedir. Son yıllarda teknolojik, ekonomik ve siyasi gelişmelerle birlikte bireylerin sosyal yaşantıları daha karmaşık hale gelmekte ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede seçenekleri artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Bu da

insanın karar verme işlemini güçleştirmekte ve karar verirken seçenekler üzerinde daha fazla düşünmesini gerekli kılmaktadır (Hamamcı ve Çoban, 2006).

Karar verme kavramı farklı uzmanlık alanlarından araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Karar verme sürecini anlama, sürecin öğelerini açıklama pratikteki faydaları nedeni ile önemlidir. Süreçteki bireysel farklılıkların önemli nedenlerinden biride karar verme stilleridir. Karar verme çalışmalarında öncelikli ilgi, bireylerin kararlarında neyi temel alarak nasıl karar nasıl karar verildiğinin araştırılması olmuştur. Bu noktada karar verme stilleri ve karar verme stratejileri anahtar kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili literatürde uzmanların farklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir (Taşdelen, 2001).

Çok basit bir tanımla karar verme, bir bireyin, bir yöneticinin ya da bir örgütün birkaç seçenek arasından birini seçmesidir. Yöneticinin temel sorumluluğu karar vermesidir. Bu nedenle bazıları karar verme ile yönetimi eş anlamlı sayarlar (Can, 1997).

Kuzgun (1993), çevresine esnek bir uyum gösteren insanın, ihtiyaçlarını karşılama çabalarını sürdürürken karar verme davranışı gösterdiğini belirterek, karar vermeyi, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götürecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş olarak tanımlamaktadır.

Ayrıca karar verme kavramı a) karar, eylemi etkileyen her türlü yargı; b) karar verme insanın istediği sonuca ulaşmak için alternatifler arasından seçim yapması; c) karar verme, bir sorunu çözmek için uygulanacak yaptırımı tespit etme süreci; d) yapılan değerlendirmeler sonucunda hüküm verme süreci; e) olay ya da sorunla ilgili bilgileri yorumlayarak ve kıyaslama yaparak bir yargıya varma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Taymaz, 2000).

Karar verme ile ilgili tanımların ortak özelliklerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Mert, 1997'den aktaran Acıbozlar, 2006):

- Etken eylemin seçimidir.
- Eylemi etkileyen her türlü yargıdır.

- Yapılan değerlendirmeler sonucunda hüküm verme sürecidir.
- Amaca ulaşmada, değişik davranışlar içeren alternatifler arasından etken olanın seçimi işlemidir
- Problem zme işlemidir.
- Olay ya da sorunlarla ilgili bilgileri yorumlayarak ve kıyaslama yaparak bir yargıya varmaktır.
- Bir süreçtir.

Karar vermek, bir durum karşısında, çeşitli düşünce ve öneriler arasında ”en doğru olarak kabul edilen birini seçmektir (Binbaşıoğlu, 1988).

Seçim yapılamıyorsa kaynakların nasıl kullanılacağı bilinmiyor demektir. En önemli ve tekrar geri kazanılamayacak bir maliyet unsuru olarak “zaman” işlemektedir. Yönetici tercih yapamamaktadır. Dolayısıyla hem amaca ulaşılması gecikmekte, hem de “doğru mu yapılıyor yanlış mı yapılıyor” değerleme imkânı ortaya çıkmamaktadır. Böylece kıt kaynaklar bir anlamda israf edilmiş olmaktadır. Bu nedenle “en kötü karar bile kararsızlıktan iyidir” deyişi yönetim uygulamalarına yerleşmiş bulunmaktadır (Koçel, 2001).

Yöneticinin doğru ve verimli karar alabilmesi, her şeyden önce, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir. Karar yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin ekseni olduğuna göre, eylemi etkileyen her türlü yargı karar niteliğindedir. (Bursalıoğlu, 2005).

2.13. Karar Verme Süreci

Toplumsal yaşamın karmaşıklaşması bireylerin seçeneklerini artırmakta, bu da seçme işlemini güçleştirmektedir. Bireylere etkili karar verme yöntemlerinin öğretilmesi, her şeyden önce, karar verme sürecinin incelenmesi; bu sürecin gerisindeki dinamiklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bakımdan günümüzde ekonomi, eğitim siyaset gibi alanlarda bireylerin nasıl karar verdikleri, sosyal bilimcilerin üzerinde önemle durdukları bir konu olmuştur (Vroom, 1964’ten aktaran Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için şu üç koşulun bulunması gerekir:

1. Karar verme gereksinimini ortaya çıkaran bir seçme sorununun varlığı ve bu sorunun birey tarafından hissedilmesi,
2. Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması,
3. Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Karar verme süreci bir okul örgütünde, eğitim hedefleri doğrultusunda seçim yapabilme gücünü ifade eder. Bir okul yöneticisi, önünde duran maddi kaynaklar ve insan kaynakları ile yapılacak işler arasında bir örgütlenme ve eşgüdümleme yaparak, okul örgütünün yönetsel sürecini planlar; örgüt içindeki iletişim sürecini etkili bir şekilde işleterek okulu, eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçları doğrultusunda yönlendirir (Akdağ, 2002).

Kararlara katılma, karar yetkisinin aktarılması değil, kararların paylaşılmasıdır. Yoksa her çeşit yönetimde olduğu gibi, okul yönetiminde de, aktarılmadığı sürece, karar yetkisi sorumlu yönetici ve makamındır (Bursalıoğlu, 2005).

Dereli (1995), üyelerin örgüt yönetiminde karar sürecini etkileme boyutları konusunda şunları belirtmektedir:

1. Bilgi sağlama: Yönetimin karar aşamasında tartışma konusu olabilecek bilgileri işgörenlere vermesi.
2. Tavsiye ve danışma: Görüş ve fikir alışverişinde bulunma ve yöneticinin değişik düşünceleri değerlendirme olanağı bulması.
3. Birlikte karar verme: Yöneticinin personel ile birlikte karar vermesi.
4. Özyönetim: Örgüt üyelerinin örgütle ilgili kararları bizzat kendilerinin alabilme yetkisi.

Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılığını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir.

Karar verme sürecine ilişkin araştırmalar, karar verme durumunu etkileyen iki unsurun varlığını öne sürmektedir. Bunlar:

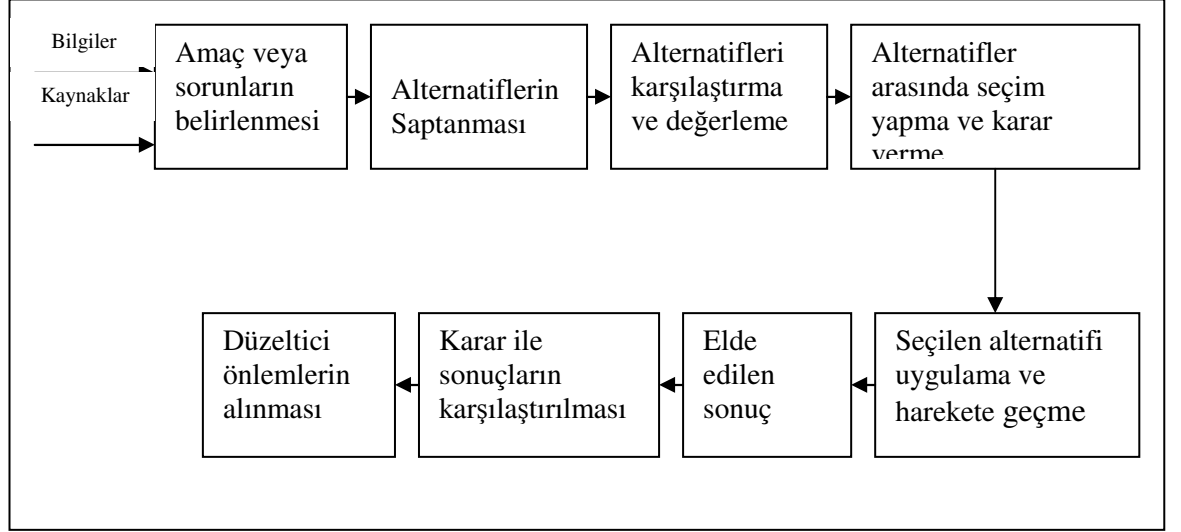
- 1- Fayda değeri ki, bunlar objektif ya da sübjektif olabilir.
- 2- Olası sonuçlar ki, bunlarda aynı şekilde objektif ya da sübjektiftir.

Yönetmel kararların verilmesinde karar verme sürecindeki aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005).

- Gözlem; çeşitli kanallardan elde edilen bilgiler veya yöneticilerin örgüt ve çevresinde uygun olmayan hususları erk etmesi,
- Sorunu Farketme ve Tanımlama; yöneticinin sorunun çözümüne yönelik bir karar verme ihtiyacını hissetmesi,
- Amaçları Oluşturma; değişmeye yönelik verilecek kararların neyi başaracağının belirlenmesi,
- Sorunu Anlama; sorun olan hususların gerçek doğasını doğru ve tam olarak anlama ve teşhis etme,
- Seçenekleri Belirleme; sorunun niteliğine göre, çözüm olabilecek seçeneklerin tespit edilmesi,
- Seçeneklerin Değerlendirilmesi; her bir seçeneğin amaçları karşılama derecesinin belirlenmesi ve sıralanması,
- Seçme; etkili sonucu elde etmek açısından, en uygun seçeneğin belirlenmesi,
- Uygulama; gerekli değişikliklerin yapılması,
- Uygulama Aşamasının Gözlemlenmesi ve Değerlendirilmesi; sorunun çözüm veya azaltılmasında uygulamaya konan seçeneğin, ne düzeyde etkili olduğunu izleme ve değerlendirme. Tatmin edici sonuca ulaşılamaması durumunda tüm sürecin yeniden başlatılması.

Karar verme sürecinin aşamaları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

Şekil 2.9. Karar Verme Sürecinin Safhaları ve Uygulama- Kontrol İlişkileri (Eren, 2003).



Araştırmacılar, belli durumlar karşısında hangi şekillerde karar vermenin doğru olacağını belirleyebilmek için cevaplanması gereken yedi soru tespit etmişlerdir (Zel, 1996);

1. Sorun bir kalite sorunu mu?
2. İyi karar verebilmem için yeterli bilgim var mı?
3. Sorun yapısal mı?
4. Etkin uygulama için, astların kararı kabul etmeleri önemli mi?
5. Eğer kararı tek başıma almam gerekiyorsa, astlarımla bu kararı kabul edeceklerinden emin olabilir miyim?
6. Sorunun çözümünde ulaşılabilecek hedefler astlar tarafından kabul görür mü?
7. Astlar arasındaki çatışmalar, tercih edilen çözümlerle benzerlik taşıyor mu?

Liderin, bu yedi aşamalı karar verme süreci sonunda hangi davranış biçimini sergilediği veya sergileyeceği ortaya çıkmaktadır.

Karar verme durumunda olan birey, önce hedefin ne olduğunu düşünecek, hedefe ulaşmak için izlemesi gereken alternatif yolların neler olduğunu belirleyecek, her alternatif için katlanılacak sonucu tahmin etmeye çalışacak, bir değerlendirme

yapacak ve sonuç olarak alternatiflerden birini seçerek karar davranışını gerçekleştirecektir.

2.14. Karar Verilirken Dikkat Edilecek Hususlar

Örgütte herhangi bir işi yapmadan, eylemde bulunmadan önce karar verilir. Bu nedenle karar verme süreci yönetim süreçlerinin ilkinin oluşturur. Yönetici sorunu duymadığı, çözmesi gerektiğini düşünmediği zaman karar vermesi söz konusu değildir. Sorunu duymama nedenlerinden başlıcaları, sorunun ortaya çıkmasından hoşlanmama, görmek istememe, benimsememe, başarısızlıktan çekinme, kendini yetkili bulmama, külfetine katlanmak istenmemesidir (Başaran, 1989).

1. Örgütte karşılaşılan her sorun hakkında karar vermeyi gerektirir.
2. Amaç, sorun, neden açık olarak ortaya konur ve tanımlanır.
3. Karar vermeyi gerektiren sorunla ilgili yeterli bilgi sağlanır.
4. Veri, duyum, söylenti, haber karar vermede esas olarak alınmaz.
5. Sorunla ilgili tek seçenek olduğunda karar vermeye gerek yoktur.
6. Belirlenecek alternatifler yasalara ve geleneklere aykırı olamaz.
7. Alternatiflerin en iyisi değil, en uygun ve uygulanabilir olanı seçilir.
8. Seçilen alternatiften daha uygun olanı bulunursa karar değiştirilir.
9. Karşılaşılan sorunla ilgili başka çare yoksa yargısı kabul edilmez.
10. Verilen her karar değerlendirilerek uygunluğu hakkında yargıya varılır (Taymaz, 2000).

2.15. Karar Verme Sürecini Sınırlayan Etkenler

Bir örgütte eylemi etkileyen her türlü yargı karar niteliğindedir. Bu etkinin derecesi çözüm alternatiflerinin dikkatle değerlendirilmesi ve en uygun olanının seçilmesine

bağlıdır. Karar sürecini sınırlayan etkenler, biyolojik, psikolojik ve sosyolojiktir. Başlıcaları (Taymaz, 2000);

1. Amaçların iyi tanımlanamaması
2. Sorunun anlaşılabilmesi
3. Bilgi ve seçeneklerin yetersizliği
4. Seçeneklerin subjektif değerlendirilmesi
5. Örnek izleme alışkanlığı
6. Zamanın sınırlı olması
7. Kişisel seçimler- duygusallık
8. Beklenmedik sonuçlar
9. Sorumluluğu belirleme güçlüğü
10. Yetkinin patolojileri
11. Katılmama, gizlilik, güvensizlik, karışma, çatışma, korku.

Yetkinin karar sürecine gerektiğinden önce girişi de, sınırlayıcı bir etken olabilir. Üst basamakların gizlilik, alt basamakların da korku nedeniyle birbirine eksik bilgi vermesi, kararın doğruluk derecesini düşürür. Zaman ögesi de, problem kronik veya son aşamaya gelmeden karar verebilmek bakımından, dikkate alınması gereken bir etkidir (Bursalıoğlu, 2005).

Aşağıda sıralanan faktörler karar veren yöneticiye risk yükler (Kaya, 1993);

1. Kararın dayandığı bilgi ve iletişim kaynaklarının yetersizliği,
2. Kararın verildiği örgütü büyüklüğü, etkilenenlerin çokluğu,
3. Kararın uygulanmasındaki harcamaların çokluğu,
4. Kararın geçerli olacağı zamanın uzunluğu.

2.16.Karar Verme Kuram ve Modelleri

Örgütün yapısına biçim veren etkenlerden biri karar sürecidir. Örgüt yapısı karar yetkilerinin dağılımına göre kurulur. Karar verme ile ilgili iki kuram vardır.

1. Normatif veya Akılcı Görüş Kuramı

- Karar vermeyi bir amaç, ihtiyaç veya sorun ile başlayan bir süreç olarak görür.
- Karar verme mantıksal ve aşamalı bir süreçtir.
- Karar verici etkin bir çözümle sonuçlanan bir dizi aşamalı adımları izler.
- Karar vericinin bu süreçteki aşamaları izlemede akılcı davranacağı varsayılmaktadır.

2. Betimsel Kuram

- Karar verenin herhangi bir neden veya akıldan çok kendi kişiliği, duyguları, değerleri ve deneyimlerinin etkisi altında kaldığı kabul edilir.
- Karar vericinin hangi yollarla karar alması gerektiği konusu yerine gelecekte hangi aşamalarla karar aldığına bakılır.
- Karar vericinin gerçekten akılcı veya mantıksal karar verip vermediği sorgulanır (Taymaz, 2000).

Bir örgütün yaşamını sürdürmesi ve gelişmesi yönetimce alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Yöneticinin doğru veya isabetli kararlar verebilmesi, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgili olmasını gerektirir (Bursalıoğlu, 2005). Karşılaşılan sorun ve ihtiyacın durumuna ve ortama göre kararlar aşağıdaki modellerden biri esas alınarak verilir.

1. Kişisel- otokratik; Yönetici kararları tek başına verir.
2. Danışma yoluyla; Yönetici uzman veya astlarına danışır.
3. Grupla Çalışma; Yönetici grupla birlikte karar verir veya gruba karar verir. Yetki ve sorumluluk kendisinde kalır.
4. Yetki Devri; Yönetici astlarına görev ile birlikte görevin gerektirdiği yetki ve sorumluluğu devreder.

2.17. Karar Verme Seviyeleri

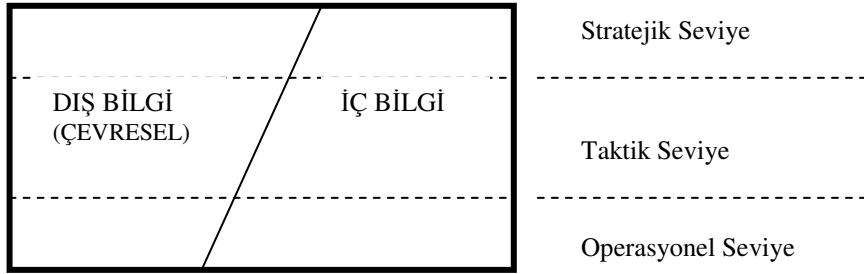
1. Stratejik karar verme (stratejik planlama)
2. Taktik karar verme (yönetimsel kontrol)

3. Operasyonel karar verme (operasyonel kontrol)

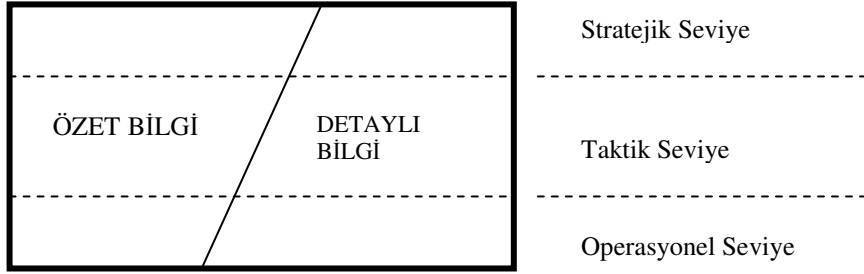
Yönetim seviyelerinde ihtiyaç duyulan bilgiler birbirinden farklıdır. Örneğin, stratejik seviye yöneticinin kullandığı ya da ilgi duyduğu bilgiler taktik seviye ile genellikle farklı olacaktır. Şekil 2.10'da yönetim seviyelerinin bilgi ihtiyacı, bilgi kaynakları ve bilgi kullanımı açısından verilmiştir.

Şekil 2.10. Yönetim Seviyelerinin Bilgi İhtiyaçları

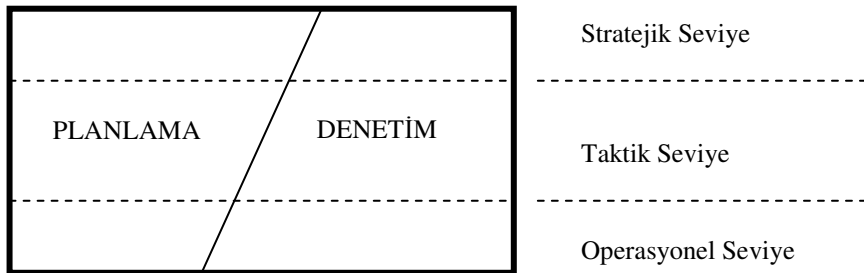
a) Bilgi Kaynağı Açısından



b) Bilgi Şekli Açısından



c) Yönetim Faaliyetleri Açısından



Şekil 2.10a'da, operasyonel seviye yönetim kademesinde sistem içerisinde üretilen bilgiler daha fazla kullanılırken, stratejik seviyeye doğru gidildikçe sistem dışından elde edilen bilgilerin kullanımının da arttığı görülmektedir. Şekil 2.10b'de sistem içinde elde edilen bilginin özet olması stratejik seviye yöneticiler için önemli iken, alt seviyelere inildikçe detaylı bilgiye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Son olarak Şekil 2.10c'de ise, yönetim seviyelerinden yukarı doğru gidildikçe, planlama faaliyetlerine yönelik bilgi kullanımının, alt seviyelere doğru gidildikçe denetim faaliyetlerine yönelik bilgi ihtiyaçlarının arttığı gözlenmektedir (Gökçen, 2002)

2.18. Karar Verme Görevleri

Karar verme süreci boyunca, karar verecek olan kişinin doğru kararlar verebilmesi, karar verme sürecini nasıl geçirdiği ile yakından ilgilidir. Kesici, (2002), karar verme konusunda bireylere düşen görevler olduğunu belirtmiştir. Carney ve Wells (1995), bu görevleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir (Aktaran Kesici, 2002):

1. Doğru, güncel ve ayrıntılı bilgiler toplama (ayrıntılı bilgiler),
2. Seçeneklerin bir listesini oluşturma. Bir karar için en az iki seçeneğin olmasına dikkat etme. Mutlaka en az iki seçenek arasında gerekli kılmak.
3. En ince farkları ve detayları görebilme, değerlendirme ve seçenekleri belirleme.
4. Seçenekleri eleyerek bire indirme.
5. Karar için gerekçeler geliştirme.
6. Kararı yeniden değerlendirme, gözden geçirme.

2.19. Karar Sürecinde Değerlendirme

Değerlendirme, planlı yapılan çalışmalar sonucunda amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar değerlendirmesi üç aşamada yapılır:

1. Karar öncesi; Amaç, ihtiyaç, sorunu tanımlanması
2. Karar aşamasında; En uygun alternatifin seçilmesi

3. Karar sonrası; Kararın uygulanması sonucunda amacın gerçekleşmesi, ihtiyacın karşılanması, sorunun çözülmesi.

Değerlendirme yapılırken aşağıdaki ilkeler esas alınır.

1. Açıklık; Amaç ve sürece katılma
2. Tutarlık; Uygulamada çatışmaları azaltma
3. Bütünlülük; Mesleksel ve kültürel birlik sağlama
4. Süreklilik; Politikayı uzun süre sürdürme

Karar için seçenekleri, dolayısıyla verilen kararları değerlendirmede aşağıdaki üç ölçüt kullanılır (Taymaz, 2000).

1. Amaçlılık, amaca uygunluk
2. Rasyonellik- akılcılık
3. Kabule değer

2.20. Karar Verme Biçimi

Okul yöneticisinin karar sürecinde uyması gereken ilk kural, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini karar organı olarak görmesi ve kabul etmesidir. Bu öğeler iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. İç öğeler, yöneticinin yardımcıları, öğretmenler, eğitici olmayan personel, öğrenciler ve okulun maddi kaynaklarıdır. Dış öğeler, üst yönetim, yerel yönetimler, veliler, çevredeki gruplar, çevrenin sosyal ve coğrafi yapısıdır. İkincisi, karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavraması ve bu ilkeyi uygulamasıdır. Bir kararın etkileyebileceği birey veya gruplar kararların alınmasına ne kadar çok katılırsa, uygulamaya da aynı oranda katılır, karar katılmaları esirgenirse uygulamaya katılmazlar hatta karşı çıkarlar (Bursalıoğlu, 2005).

Bir sorunun çözümüne girişen bireyin yapması gereken işlemler şunlardır:

1. Sorunun kaynağını ve kapsamını belirlemek,
2. Ne gibi çözüm yolları olduğunu araştırmak,

3. Bu çözüm yollarının her birinin kendisine ne ölçüde çekici geldiğini (sağlayacağı yararları) belirlemek,
4. Var olan çözüm yollarının her birinin sorunu istenilen biçimde çözme olasılığını tahmin etmek,
5. Her bir seçeneğin gerektirdiği niteliklere ve olanaklara ne ölçüde sahip olduğunu belirlemek,
6. Sahip olunan olanaklarla en çok istenilen sonuca götürecektir seçeneğe yönelmek,
7. Sonucu her aşamada değerlendirmektir.

Ancak her bireyin karar verirken bu basamaklarda ifade edilen davranışları göstermediği gibi, bir kimsenin çeşitli karar durumlarında farklı tepkiler gösterdikleri gözlenmektedir. Yukarıda açıklanan mantıklı ve planlı karar verme biçiminden başka, sezgilerine güvenen, bağımlı, aşırı titiz, kadercı gibi insanların benimsedikleri karar biçimleri de vardır (Taymaz, 2000).

Robinson yapılan çeşitli sınıflamalarda karar verme sorumluluğunu üstlenme ve bunun için sistemli araştırma yapma ölçütünü başarılı ve etkili karar için temel kabul etmekte, bunun dışındakileri istenmedik karar biçimleri olarak değerlendirmekte, sadece sezgiye dayalı karar biçiminin bazı hallerde etkili bir yol olabileceğini belirtmektedir (Taymaz, 2000).

Harren (1979) bir mesleki karar verme stili modeli önermiştir. Üç stil tanımlamıştır: bağımlı, rasyonel ve sezgisel. Bağımlı karar vericiler kararlarının sorumluluklarını diğerlerine yansıtır. Zıt olarak, rasyonel ve sezgisel karar vericiler karar onları etkilediği için kişisel sorumlulukları olduğunu düşünürler. Ayrıca, rasyonel karar vericiler genellikle temkinli ve dikkatli bir yaklaşım izlerler. Sezgisel karar vericiler karar vermede diğerlerine göre daha hızlıdır ve temel doğrular için önsezilerini kullanırlar (Taşdelen, 2001).

Bireylerin karar verirken benimsedikleri karar biçiminin bilinmesi onlara götürülecek hizmetlerin planlanması açısından önemlidir. Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çerçevesinde öğrencilere etkili karar verme yöntemlerini öğretmek, her şeyden önce, onların genellikle benimsedikleri karar biçimlerini belirleme, onları grup rehberliği saatlerinde sürekli ve düzenli olarak

gözlemekle gerçekleştirilebilir. Ancak kısa yoldan çok sayıda öğrenci ya da bireyin karar biçimi hakkında bilgi edinmenin yolu bir ölçek ya da envanter uygulamaktır (Taymaz, 2000). Bu araştırmada kullanılan ölçme aracı (KSÖ), bu gereksinimi karşılamak amacıyla geliştirilmiştir.

2.21. Karar verme stratejileri

Karar verme konusunda yapılan çalışmaların önemli bir bölümü, kavrama stratejik problem çözme yaklaşımı olarak yaklaşmışlardır. Karar vermenin; aile içinde nasıl ele alındığı, mesleki rehberlik alanında mesleki olgunlukla ilişkisi, farklı gelişim dönemlerinde gösterilen özellikler ve kültürlerarası çalışmalarda da gruplar arası farklılaşp farklılaşmadığı dikkat çeken araştırma konuları olmuştur. Ülkemizde ise karar verme ile ilgili yapılan araştırmaların, Kuzgun (1992) tarafından Karar Verme Stilleri Ölçeği'ni geliştirmesi ile yoğunluk kazandığını söylenebilir (Taşdelen, 2001).

Kuzgun tarafından geliştirilen bu ölçme aracı ile ölçülecek karar verme tipleri belirlenirken şu boyutlar esas alınmıştır (Kuzgun & Bacanlı, 2005):

- Seçenekleri incelerken sistematik ve ayrıntılı inceleme yapma ya da birdenbire karar verme
- Karar verirken kendi isteklerine ya da başkalarının önerilerine öncelik verme
- Bir karar verdikten sonra değiştirmeme

Bu boyutlara göre şu karar biçimleri belirlenmiştir:

Sezgisel: Karar verirken duyguların doğruya götüreceğine inanma ve hoş giden seçeneğe yönelme.

Bağımlı: Karar verirken başkalarının önerilerine önem verme, başkalarının doğruyu bileceğine inanma.

Mantıklı: Karar verirken seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu olumsuz yönlerini değerlendirme.

Aceleci: Kararı geciktirmenin yaratacağı belirsizlikten rahatsız olma ve hemen kararı kesinleştirme.

Kararsız: Verdiği kararı hemen değiştirmeye kalkışma, hiçbir karardan hoşnut olmama.

2.22. Liderlik ve Karar Verme

Bir yöneticinin lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir. Bu etkileme gücünden yoksun bir kişi, sadece yönetici olarak nitelenebilir. Lider yönetici örgütün işleyiş doğrultusuna ilişkin özel bir bilinç ve anlayışına sahip plan kişidir (Bursalıoğlu, 2005).

Örgütteki ilişkilerin sağlıklı bir yapıya ulaşması boyutunda yöneticiler; I. ve II. kademe öğretmenlerinin beklentilerinin karşılanması, iş doyumlarının yükseltilmesi, sorunların paylaşılması ve çözülmesi, aralarında işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin kararlara katılması, güdülenmesi ve verimi artırmak için yeni politikaların saptanması gibi birçok yeni görev ve yükümlülükle karşı karşıyadır.

Okul yöneticilerinin, karşılaştıkları sorunları aşabilecek kişilik özellikleri sahip olmadığını; hem öğretmenlerinin bakış açısıyla hem yöneticilerin kendini algılaması açısından belirlemek, konu ile ilgili yeni politikalar üretmesinde yararlı olabilir. Okul müdüründe bulunması gereken bu liderlik özellikleri, “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” biçiminde ele alınabilir. Liderlik davranışlarını iki boyuta indirgemek bu boyutların daha iyi anlaşılmasına olanak vermektedir (Kuzgun, 2005).

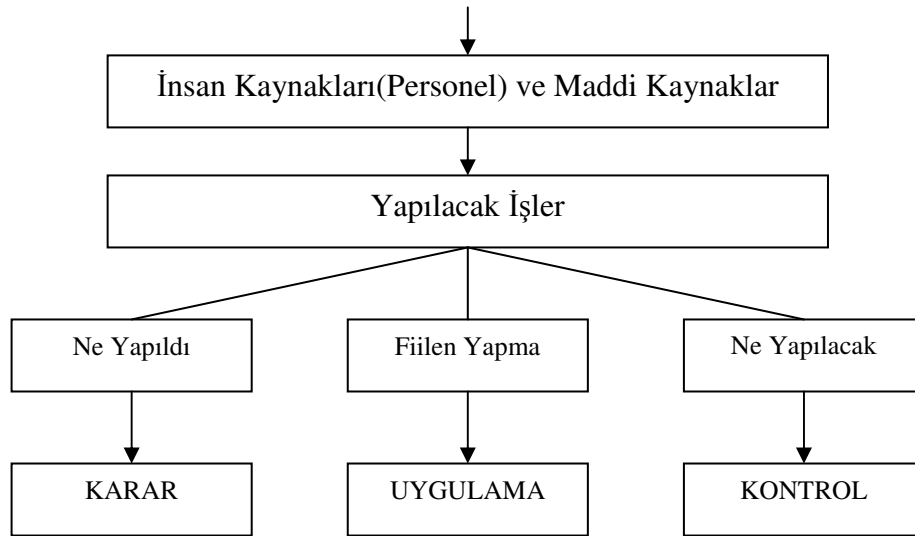
Liderler, mesleklerinin en önemli işlevi karar verme olan kişilerdir. Verdikleri kararlardan önce kendileri, sonra örgüt daha sonra da çevre etkilenir. Bir örgütün başarılı olması karar verme sürecinin iyi ve sağlıklı işlenmesine bağlıdır. Karar vermede başarılı olabilmek için yöneticilerin kritik düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Çünkü kritik düşünen yöneticiler daha sağlıklı karar verebilirler.

Yönetimde karar verme süreci örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek ya da çözmek ve örgüt üyelerini etkilemek amacıyla kullanılır (Eren, 2003).

Yönetici belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kendisinin emrine beşeri ve maddi kaynakların verildiği bir kişidir. Bu kaynaklar kullanılarak organizasyonun amacı gerçekleştirilecektir. İşte karar verme burada karşımıza çıkmaktadır. Yönetici “hangi işler” in yapılacağını belirlemeli ki personel o işi yapabilsin. Dolayısıyla yönetici çeşitli yönetici çeşitli alternatifler arasından bir seçim yapmak zorundadır. Seçilen alternatif yöneticinin kararını ifade eder (Koçel, 2001).

Kararın neden yöneticilik işinin temeli olduğu aşağıdaki şekil yardımı ile açıklanabilir:

Şekil 2.11. Yönetici Karar Verme İlişkisi



Karar verme sürecinde, yönetici tarafından atılacak belli adımlara bakılmaksızın, bazı resmi tanımlar yapılabilirmeli, alternatif çözümler formüle edilip, analiz edilmeli ve karar vermedeki yaklaşımlar göz önüne alınmalıdır. Bu uygulama, problemi çözmeye olduğu kadar stratejik planlama, orta vadeli planlama ve faaliyet planları için de geçerlidir (Kuzgun, 2005).

Yöneticinin aldığı kararlar iki sebepten dolayı çok önemlidir. Birincisi, yöneticinin aldığı kararlar direkt onun kariyer fırsatlarını, ödüllendirilmesini ve iş memnuniyetini

etkilemektedir. İkincisi, yöneticinin kararları örgütün başarısına veya başarısızlığına katkıda bulunmaktadır (Kreitner ve Kinicki, 2004'ten aktaran Giray, 2004).

Her birey karar verirken farklı stratejiler kullanabilmektedir. Örneğin bazı bireyler mantıklı ve planlı karar verme biçimini benimserken, bazıları bağımlı, aşırı titiz, sezgisel ve kaderci gibi karar biçimlerini sergilemektedir. Kuzgun'da karar verme stratejilerini mantıklı, içtepisel, bağımsız ve kararsız olmak üzere dört başlık altında toplamıştır. İçtepisel karar verme stratejisi; seçenekler üzerinde yeterince düşünmeden, içten geldiği gibi karar verme biçimidir. Mantıklı karar verme stratejisi; karar verirken seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirme ve bunun sonucunda bir karara ulaşma sürecidir. Bağımsız karar verme stratejisi; başkasından yardım almadan kendi başına karar verebilir. Kararsızlık ise, verdiği kararı hemen değiştirmek isteme, hiçbir karardan hoşnut olmama durumu olarak tanımlanmaktadır (Hamamcı & Çoban, 2006).

2.23. İlgili Araştırmalar

Liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve yurt içinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazılarının sonuçları şöyledir:

Ohio Üniversitesi Araştırma kurulunca 1950 ve sonraki yıllarda endüstri, eğitim, politika alanlarındaki liderlik rollerini yerine getirme durumunda bulunanların davranışları kapsamlı bir şekilde incelenerek, "Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği: LBDQ" geliştirilmiştir. Liderin gözlemlenebilen davranışlarını saptamayı amaçlayan bu anketin orijinali Hemphill ve Coons tarafından değiştirildi. Halphin ve Winer'de bu ölçekte gerekli değişiklikleri yapmıştır. Çalışmaların sonucunda lider davranışlarının iki temel boyutunun (yapıyı kurma ve anlayış gösterme) olduğunu ortaya koymuştur (Önal, 1979).

1975 yılında Üstündağ'ın yapmış olduğu araştırmada müdürlerin kendi algılarına göre, göstermekte oldukları gerçek liderlik davranışları ile göstermeleri gereken ideal liderlik davranışları arasında yapıyı kurma boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmuş, anlayış gösterme boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin kendi algılarına göre, müdürlerin gösterdikleri gerçek liderlik

davranışları ile göstermeleri gereken ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Müdürlerin çalışmalarında gösterdikleri gerçek liderlik davranışları konusunda öğretmenlerle, müdürlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İyi bir yöneticide bulunması gereken ideal liderlik davranışları konusunda da öğretmenlerin ve yöneticilerin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur (Aktaran Atasoy, 1985).

Kabadayı'nın, 1982 yılında araştırmada, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen güdülenmesi araştırılmıştır. Bu araştırmada Maslow'un insan gereksinimleri sıra dizininden yararlanılmıştır. İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin tüm ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz oluşları arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul müdürleri, liderlik davranışında ve gereksinimlerin sıralanmasında, her bir basamaktaki gereksinmelerini karşılama derecesi yönünden, öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık göstermişlerdir (Kabadayı, 1982).

Everett, 1987 yılında öğretmenlerin iş doyumları ve müdürlerinin algılanan liderlik davranışlarıyla ilgili yaptığı araştırmada .05 düzeyinde liderlik davranışı ve iş doyum arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Everett, bu araştırmada liderliğin iki faktörünün; yapıya yönelik olma ve insana yönelik olma boyutunun, öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisi incelenmiş ve liderliği "insana yönelik" olarak algılanan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. (Everett, 1987).

Tabancalı (1995) tarafından yapılan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" boyutlarıyla ilgili liderlik davranışlarını inceleyen çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin "yapıyı kurma" boyutu ile ilgili liderlik davranışları, birinci ve ikinci kademe öğretmen grubunun görüşlerine göre % 80 oranında gösterilmiştir. Bu sonuçlardan okul müdürlerinin "yapıyı kurma" boyutunu önemsedikleri yorumu çıkartılabilir.

Bu konuda yapılan diğer bir araştırma, Ferik'in 1997 yılında yapmış olduğu, örgüt büyüklüklerine bağlı olarak liderlik tarzları ve iş doyumunu arasındaki ilişkilere dir. Bu araştırmada da, Ohio State üniversitesince geliştirilen " liderlik davranışları

betimleme ölçeği” kullanılmış yapıyı dikkate alan, insana ağırlık veren liderlik stillerinin iş doyumu üzerindeki etkisi, örgüt büyüklüklerine bağlı olarak incelenmiştir. Bu araştırmada örgütlerin, büyük, orta ve küçük ölçekli olmalarına bağlı olarak liderlik tarzlarının da değiştiği, küçük ölçekli işletmelerin büyük ölçekli işletmelere nazaran insana ağırlık veren tarzı benimsedikleri tespit edilmiştir (Ferik, 1997).

“Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada Çemberci, araştırmamızda da kullanılan Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeğini eğitim yöneticileri ve öğretmenler üzerinde uygulamıştır. Elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir (Çemberci, 2003).

- Yapıyı kurma boyutunda yönetici ortalaması ile öğretmen ortalaması arasında yapılan anlamlı bir fark bulunmuştur. Yöneticiler kendilerini, öğretmenlerin algıladığından çok daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır. Aynı durum anlayış gösterme boyutu içinde geçerlidir. Bu alt ölçekte de, yöneticiler lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yöneticiler kendilerini, öğretmenlerin algıladığından daha yüksek düzeyde insana yönelik olarak algılamaktadırlar. İki ayrı alt ölçek ile doğru orantılı olarak toplam liderlik puan ortalamalarında da benzer sonuç elde edilmiştir.
- Yöneticilerin görev değişikliğine göre liderlik ölçeği yapıyı kurma boyutu için yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık müdürlerin lehine gerçekleşmektedir. Müdürler kendilerini, müdür yardımcılarında daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır. Anlayış gösterme boyutu için yapılan analizde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Toplam liderlik puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yine müdürler lehine gerçekleşmiştir.
- Cinsiyet değişkenine göre Liderlik Ölçeği için yapılan istatistiksel analiz sonucunda Yapıyı Kurma ve Toplam liderlik için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak anlayış gösterme boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkeklerin anlayış gösterme liderlik puan ortalamaları, kadınlarınkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

- Hem toplam liderlik hem de yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında en yüksek ortalama 46 yaş ve üstü gruptan elde edilmiştir. En düşük ortalama ise 20–25 yaş arası olan eğitim personelinin elde edilmiştir. Bu durum zamanla kazanılan tecrübenin liderlik davranışlarına olan etkisinin açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir.
- Yaş değişkenine göre Liderlik Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan istatistiksel analizler sonucunda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Eğitim personelinin yaşları değiştikçe, liderlik özellikleri algıları farklılaşmaktadır.
- Medeni durum değişkenine göre liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin hem alt hem de iki alt boyutunda da evlilerin grup ortalamaları, bekârlardan anlamlı derecede daha yüksektir.
- Görev süresi değişkenine göre Liderlik Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Kuzgun (1993) geliştirmiş olduğu karar stratejileri ölçeğinde, belirlenen dört alt ölçek ile lise öğrencileri ve yetişkinlerin karar stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlar şunlardır: Lise öğrencilerinin cinsiyetleri bakımından, kız öğrencilerin mantıklı ve bağımsız karar ölçekleri ile kararsızlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin içtepisel karar alt ölçeği puan ortalamasının kız öğrencilerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Lise öğrencileri ile yetişkinlerin karar stratejileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Kuzgun (1993), çeşitli meslek gruplarında yaptığı çalışmada, doktor, subay, hukukçu ve sanatçıların karar verme stratejilerini belirlemiş, tüm bu meslek grubundaki kişilerin en fazla mantıklı, en düşük kararsız karar verme stratejisine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu yönü ile sonuçlar araştırmamızla uyum göstermektedir. Ayrıca Kuzgun çalışmada doktorların subaylardan daha çok içtepisel karar verme stratejisini benimsediklerini tespit etmiştir.

Yönetici adaylarında karar verme ile kaygı ilişkilerini araştıran Sinangil (1992), İşletme Bölümü birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerine Kuzgun'un "Karar

Stratejileri Ölçeği” ile Le Compte Öner’in “Durumluk Sürekli Kaygı Envanterini” uygulamıştır. Sonuçta; işletme bölümü birinci ve son sınıf öğrencileri arasındaki karşılaştırmalar da karar verme stratejilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin karar verme stratejilerinde içtepsel boyut ağırlık kazanırken, dördüncü sınıf öğrencilerinden mantığın baskın bir strateji olarak yer aldığı görülmektedir.

Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerin karar verme stilleri üzerindeki etkilerini inceleyen Ersever (1996), deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonuçları şöyledir: Etkileşim grubu yaşantısına ve karar verme becerileri kazandırma programına (KVBKP) katılması, birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin, içtepsel karar verme davranışlarında bir azalmaya ve mantıklı karar verme davranışlarında bir artışa neden olmuştur. Araştırmanın bulguları, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, karar stratejileri ölçeği, içtepsel karar verme ve mantıklı karar verme alt ölçeklerinde, etkileşim grubu yaşantısından ve KVBKP’ndan eşit derecede yaralandıklarını ortaya koymuştur.

Eldeleklioğlu (1987), karar stratejileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda; anne ve babalarını demokratik olarak algılayan ergenlerin, mantıklı karar vermeleri ile bağımsız karar vermeleri arasında olumlu ilişki, kararsız olmaları ile olumsuz ilişki bulunmuştur. Anne ve babalarını koruyucu-otoriter olarak algılayan ergenlerin kararsız olmaları ve içtepsel karar vermeleri arasında olumlu ilişki bulunurken, otoriter tutum ile mantıklı karar verme arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Yıldız (1998) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul yönetimindeki karar verme sürecine katılım düzeylerini incelemiş ve araştırma sonunda, öğretmenlerin okul yönetimindeki karar sürecine katılma dereceleri ara-sıra düzeyinde çıkmış olup, kararlara katılmaya istek dereceleri ise çoğunlukla düzeyinde çıkmıştır.

Tiryaki (1998), üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonunda üniversite birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında kararsızlık stratejisi açısından

anamlı bir farklılık bulunmuştur. Birici sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre içtepisel karar verme stratejisini daha fazla kullandıkları belirlenmiş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre mantıklı karar verme stratejisini daha fazla kullandıkları, ancak aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Kesici (2002), üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmak amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulgularında, karar verme stratejileriyle ilgili şu bulgular elde edilmiştir;

- Kızların mantıklı karar verme stratejileri puan ortalamaları erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
- IV. sınıf öğrencilerinin içtepisel ve bağımsız karar verme stratejileri puan ortalamaları I. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
- Güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilerin içtepisel ve kararsız karar verme stratejileri puan ortalamaları sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.
- Araştırma bulguları psikolojik ihtiyaçların karar verme stratejilerini etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarından; uyarılık, özerklik, başatlık, kendini suçlama ve sebat içtepisel karar verme stratejisini etkilemektedir.

Deniz (2002), üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal düzeylerinin TA- baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmak amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmıştır.

- Araştırma bulguları karar verme stratejilerinden kararsız karar verme ve içtepisel karar verme stratejilerinin baskın ben durumlarına göre farklılaştığını, bağımsız karar verme ve mantıklı karar verme stratejilerinin ise baskın ben durumlarına göre farklılaşmadığını göstermiştir.
- Kızların mantıklı karar verme stratejisi puanları erkeklerin puanlarından önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

- Üniversite öğrencilerinin bağımsız karar verme, mantıklı karar verme ve içtepesel karar verme stratejilerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmazken; kararsız karar verme stratejisi puan ortalamalarında birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.
- Araştırma bulgularına göre üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre mantıklı karar verme stratejisi puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve mantıklı karar verme stratejisi puanlarında en yüksek ortalamanın sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrencilerde olduğu gözlenmiştir.
- Bağımsız karar verme stratejisi ile sosyal beceri düzeyi olarak alınan değişkinlerden, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve toplam sosyal beceri düzeyi arasında aynı yönde, bağımsız karar verme stratejisi ile sosyal kontrol alt ölçeği arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mantıklı karar verme stratejisi ile duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık, sosyal kontrol ve toplam sosyal beceri düzeyi arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Kararsız karar verme stratejisi ile duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık arasında 0.05 düzeyinde aynı yönde, kararsız karar verme stratejisi ile sosyal kontrol arasında ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. İçtepesel karar verme stratejisi ile duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık arasında aynı yönde, içtepesel karar verme stratejisi ile sosyal kontrol arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Izgar (2003), okul yöneticilerinin karar verme stratejileri ve yeterliklerini inceleyen çalışmasında şu sonuçlar elde edilmiştir: Yöneticilerin bayan ve erkek olmaları onların bağımsız karar verme stratejilerini etkilemektedir. Bayan yöneticilerin bağımsız karar verme stratejileri puan ortalamaları erkek yöneticilerden yüksek çıkmıştır. Buna dayanarak, bayan yöneticilerin erkek yöneticilere göre bağımsız karar verebilme stratejisi açısından daha yeterli oldukları söylenebilir. Yöneticilerin mesleki kıdemlerinin yüksek olması, onların mantıklı karar verme stratejilerini etkilemektedir. Mesleki kıdem arttıkça mantıklı davranış gösterme yeterliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Diğer mesleki kıdem grupları ve bağımsız, kararsız ve içtepesel karar verme stratejilerinde anlamlı bir fark görülmemektedir.

Yöneticilerin öğrenim durumlarının mantıklı karar verme stratejisini etkilediği görülmektedir. Lisansüstü öğrenim gören yöneticilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak, mantıklı karar verme stratejisi açısından lisansüstü öğrenim gören yöneticilerin yeterliliklerinin diğerlerine göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Dinklage, Jepsen Haren ve Kuzgun'un çalışmalarında karar verme stratejileri arasında mantıklı karar verme stratejisi etkili bir karar için en uygun ve istenilen, kararsızlık ise en istenmeyen strateji olarak belirtilmektedir. Araştırmacılar çalışmaları sırasında bazı bireylerin diğerlerinden daha nitelikli kararlar verdiklerini ve daha karar verme güçlükleri ile karşılaştıklarını, bazı bireylerin ise verdikleri karardan hoşnut olmayarak, kararı değiştirme, karara bağlanamama gibi güçlükler yaşadıklarını gözlemlemişlerdir (Kuzgun, 2005).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere tarama modeline uygun hazırlanmıştır. Çalışmada var olan durum olduğu gibi betimlenmek istenildiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006–2007 öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır.

Kartal Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre resmi ilköğretim okullarında görevli 54 müdür, 24 müdür başyardımcısı, 132 müdür yardımcısı tespit edilmiştir.

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldığından örneklem tayinine gidilmemiştir. Evrende bulunan 210 resmi ilköğretim okulu yöneticisine veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak 15 okul müdürünün araştırmaya katılmak istememesi, o dönem yapılan görev yeri değişiklikleri, bazı müdür ve müdür yardımcılarının görev yerlerinde olmaması ve anketlerin eksik doldurulması (8 anket) gibi nedenlerden dolayı toplam 157 anket elde edilmiştir. Uygulanan anketler evrenin % 80 ini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları olarak iki ölçek ve bir de bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarında Kişisel

Bilgi Formu, Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği (LBDQ), Karar Stratejileri Ölçeği (KSÖ) uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form okul müdür ve müdür yardımcıları tarafından doldurulan ve okul yöneticilerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, meslekteki kıdem, yöneticilikteki kıdem, yöneticilik görevinden önceki öğretmenlik kıdemi, algılanan gelir düzeyi, hizmet içi eğitim kurs ve seminerlere katılımı konularında bu form aracılığıyla okul yöneticilerinden bilgi alınmaya çalışılmıştır.

3.3.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği

Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği (The Leader Behavior Description Questionnaire:LBDQ) Hemphill ve Coones (1950) tarafından geliştirilmiştir.

Yapıyı kurma ve ilişki alt boyutlarından oluşan LBDQ Önal tarafından 1979 yılında Türkçeye çevrilmiştir. Ancak araştırmacı güvenilirlik ve geçerliliğini test etmemiştir. Ölçek Ergün (1981) tarafından tekrar gözden geçirilerek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca Ergün tarafından yapılan testler 1990 yılında Ergene tarafından tekrarlanmıştır. 32 öğretmen üzerinde üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirliği, yapıyı kurma boyutu için .82 ($p<.001$) ilişki boyutu için .77($p<.001$) olarak bulunmuştur. Ayrıca iş doyum ölçeği ile ölçüt- bağıntı geçerliği yapıyı kurma alt boyutu için .91 ($p< .001$), anlayış gösterme boyutu için .87 ($p< .001$) ölçüt bağıntılı geçerlik katsayıları bulunmuştur.

Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği; Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme şeklinde tanımlanan iki alt boyuta sahiptir. Yapıyı kurma puanı yüksek çıkan bireyin daha çok iş yönelimli, Anlayış Gösterme puanı yüksek çıkan bireyin ise daha çok kişi yönelimli olduğu söylenebilmektedir. Her iki alt boyutta 15'er maddelik Likert tipi puanlanan 5 kategorideki denek tepkilerine (hemen her zaman ile hemen hiçbir

zaman arasında) dayanan bir ölçektir. Olumlu maddelerde “her zaman”5, “çoğu zaman” 4, “ara sıra” 3, “nadiren” 2, “hiçbir zaman” 1 şeklinde; olumsuz maddeler ise ters puanlanmıştır. Yapıyı kurma boyutunda 3. ve 7. maddeler; Anlayış gösterme boyutunda ise 5., 7., 8. ve 9. maddeler ters puanlanmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçekten maksimum 150, minimum 30 puan; alt ölçekler ise maksimum 75, minimum 15 puan alınabilecektir. Bu araştırmada, müdürler hangi alt ölçekten daha fazla puan almışsa, “o alt boyuta ilişkin liderlik davranışına sahip” şeklinde tanımlama yoluna gidilmiştir (Çemberci, 2003).

3.3.3. Karar Stratejileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı olan Karar Stratejileri Ölçeği (KSÖ), Kuzgun (1993) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek içtepsel, mantıklı, bağımlı ve kararsız olmak üzere 4 alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır.

Bu karar biçimlerinin her birini betimleyen 15'er madde yazılmış ve maddelere verilen yanıtlar beş basamaklı bir ölçekte derecelenecek şekilde düzenlenmiştir.

Hazırlanan ölçek 100 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve her alt ölçekteki maddelerin toplam puanla ilişkilerine bakılmıştır. Ait olduğu ölçeğin toplam puanı ile ilişkisi .30'un üzerinde ve diğer ölçeklerin toplam puanları ile ilişkisi arasında .10'luk fark olan maddeler kabul edilmiştir. Her alt ölçek için bu niteliklere sahip 10'ar madde seçilmiştir. Oluşturulan ölçekte madde- toplam ilişki katsayıların ortalaması .39, ortancası .38'dir (Kuzgun & Bacanlı, 2005).

Karar Stratejileri Ölçeğindeki sorulara kişi A) Hiçbir zaman, B) Ara sıra, C) Sıklıkla ve D) Her zaman yanıtlarını verebilir. Puanlama işleminde A yanıtına 1, B'ye 2, C'ye 3 ve D'ye 4 puan verilecektir.

Alt ölçekleri oluşturan maddelerin numaraları aşağıda verilmiştir.

Mantıklı/ Sistemik karar biçimini ölçen maddeler: 2, 3, 6, 9, 27, 29, 33, 34, 38, 40

İçtepsel karar biçimini ölçen maddeler: 1, 11, 15, 17, 18, 21, 26, 28, 32, 35

Bağımlı karar biçimini ölçen maddeler: 4, 10, 12, 14, 19, 22, 25, 30, 31, 37

Kararsızlığı ölçen maddeler: 5, 7, 8, 13, 16, 20, 23, 24, 36, 39

Bağımlı karar verme alt ölçeğindeki altı çizili olan 10, 19, 22, 25, 30 ve 31 numaralı maddeler tersinden puanlanacaktır(Kuzgun& Bacanlı, 2005).

Yanıtlar	Puanlar
Hiçbir zaman	(1)
Ara sıra	(2)
Sıklıkla	(3)
Her zaman	(4)

Karar verme stratejileri ölçeğinde en düşük 40 puan, en yüksek ise 160 puan alınmaktadır. 40 ile 80 arasında puan alanların düşük karar verme stratejisine, 81 ile 120 arasında puan alanların orta düzeyde karar verme stratejisine ve 121 ile 160 arasında puan alanların yüksek karar verme stratejisine sahip oldukları kabul edilmektedir. Alt ölçeklerinin her birinden ise en düşük 10, en yüksek 40 puan alınmaktadır.

Mantıklı Karar Stratejisi alt ölçeği diğer üçünden tamamen farklı bir özellik göstermektedir. Bağımlı, kararsız ve içtepesel stratejileri arasında .30 dolayında bir ilişki olması bunların yaklaşık %10 dolayında aynı varyansı paylaştıklarını göstermektedir. Ancak bu hali ile de bu ölçeklerin birbirinden farklı değişkenleri ölçtükleri kabul edilebilir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığı Kuder Richardson -20'nin genellenmiş bir hali Cronbach Alpha formülü ile hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilmiş ve müdürleriyle araştırma hakkında konuşulmuştur. Bilgi Formu, Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği okul müdür ve müdür yardımcılara, tamamı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış, anketlere ad-soyadı gibi özel bilgiler yazmadan cevaplandırmaları istenmiştir. Yöneticiler

ölçekleri sessiz bir ortamda ve bireysel olarak cevaplamışlardır. 5 müdür yerinde birkaç kez bulunmamış, 5 müdür araştırmaya katılmayı reddetmiş ve 5 tanesi de anketleri eksik doldurmuş bulduklarından 39 müdür, 14 okul müdür başyardımcısı ve 104 okul müdür yardımcısına anket başarıyla uygulanmıştır. Anketler 2006- 2007 öğretim yılı bahar döneminde Mayıs ve Haziran ayları arasındaki bir aylık dönemde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından yöneticilere uygulanan ölçekler (Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği, Karar Stratejileri Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss, $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların yöneticinin cinsiyeti ve çocuk durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların yöneticinin yaşı ve yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek

üzere varyanslar homojen bulunmuşsa *post-hoc Scheffé*, varyanslar heterojen bulunmuşsa *Tamhane's T2 testleri*,

4. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanların yöneticinin görev türü, medeni durumu, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi, algılanan gelir düzeyi, kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

5. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,

6. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yöneticilerin Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver:13.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar .05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma grubunun demografik yapısına ilişkin olarak elde edilen bulgularla, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Bilgi formundan elde edilen bilgilere göre; örnekleme oluşturan müdür ve müdür yardımcılarının cinsiyetlerini, yaşlarını, medeni durumlarını, çocuk durumlarını, en son mezun olunan okul ve türünü, görev türlerini, yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemlerini, meslekteki kıdemlerini, yöneticilik kıdemlerini, algılanan gelir düzeylerini ve yönetim ve karar verme ile ilgili katıldıkları kurs sayılarını gösteren dağılımlar frekans ve yüzdeler olarak çizelge halinde verilmiştir.

Çizelge 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığı}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığı}$
Bay	121	77,1	77,1	77,1
Bayan	36	22,9	22,9	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem 121'i (%77,1) bay; 36'sı (%22,9) bayan olmak üzere toplam 157 yöneticiden oluşmaktadır.

Çizelge 4.2. Yaş Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığı}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığı}$
25–35 yaş	73	46,5	46,5	46,5
36–45 yaş	40	25,5	25,5	72,0
46 üstü yaş	44	28,0	28,0	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, 73 kişi (%46,5) 25–35 yaş aralığında; 40'ı (%25,5) 36–45 yaş grubunda; 44'ü de (%28,0) 46 yaş ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 4.3. Medeni Durum Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
Evli	112	71,3	71,3	71,3
Bekâr	35	22,3	22,3	93,6
Dul/Boşanmış	10	6,4	6,4	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 112'si (%71,3) evli; 35'i (%22,3) bekâr; 10'u da (%6,4) dul ve boşanmış olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.4. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
Var	90	57,3	57,3	57,3
Yok	67	42,7	42,7	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 90'ı (%57,3) çocuklarının olduğunu; 67'si de (%42,7) çocuklarının olmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.5. Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
Yüksekokul	31	19,7	19,7	19,7
Üniversite	115	73,2	73,2	93,0
Lisansüstü	11	7,0	7,0	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 31'i (%19,7) yüksekokul; 115'i (%73,2) üniversite; 11'i de (%7,0) lisansüstü düzeyinde eğitime sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.6. Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
Yüksek Öğr. Okulu	3	1,9	1,9	1,9
Eğitim Enstitüsü	26	16,6	16,6	18,5
Eğitim Fakültesi	70	44,6	44,6	63,1
Fen-Ed. Fakültesi	26	16,6	16,6	79,6
Diğer	32	20,4	20,4	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 3'ü (%1,9) yüksek öğretmen okulu; 26'sı (%16,6) eğitim enstitüsü; 70'i (%44,6) eğitim fakültesi; 26'sı (%16,6) fen edebiyat fakültesi; 32'si de (%20,4) diğer bölümlerden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.7. Görev Türü Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
Okul Müdürü	39	24,8	24,8	24,8
Müdür Yardımcısı	104	66,2	66,2	91,1
Müdür Baş Yard.	14	8,9	8,9	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 39'u (%24,8) okul müdürü; 104'ü (%66,2) okul müdür yardımcısı ve 14'ü de (%8,9) okul müdür başyardımcısı görevinde bulduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.8. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
1 yıldan az	2	1,3	1,3	1,3
1–5 yıl	18	11,5	11,5	12,7
6–10 yıl	49	31,2	31,2	43,9
11–15 yıl	30	19,1	19,1	63,1
16 yıldan fazla	58	36,9	36,9	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 2'si (%1,3) 1 yıldan az; 18'i (%11,5) 1–5 yıl arası; 49'u (%31,2) 6–10 yıl arası; 30'u (%19,1) 11–15 yıl arası; 58'i de (%36,9) 16 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.9. Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
3 yıldan az	68	43,3	43,3	43,3
3–5 yıl	36	22,9	22,9	66,2
5–10 yıl	29	18,5	18,5	84,7
10–15 yıl	9	5,7	5,7	90,4
15–20 yıl	7	4,5	4,5	94,9
20 yıl üzeri	8	5,1	5,1	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 68'i (%43,3) 3 yıldan az; 36'sı (%22,9) 3–5 yıl arası; 29'u (%18,5) 5–10 yıl arası; 9'u (%5,7) 10–15 yıl arası; 7'si (%4,5) 15–20 yıl arası ve 8'i de (%5,1) 20 yıl ve üzeri yöneticilik görevinde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.10. Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
1–3 yıl	31	19,7	19,7	19,7
3–5 yıl	43	27,4	27,4	47,1
5–10 yıl	47	29,9	29,9	77,1
10 yıl üzeri	36	22,9	22,9	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 31'i (%19,7) 1-3 yıl arası; 43'ü (%27,4) 3-5 yıl arası; 47'si (%29,9) 5-10 yıl arası; 36'sı da (%22,9) 10 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.11. Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
Alt	37	23,6	23,6	23,6
Orta	116	73,9	73,9	97,5
Yüksek	4	2,5	2,5	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 37'si (%23,6) kendilerini alt gelir grubunda algılayarak; 116'sı (%73,9) orta; 4'ü de (%2,5) yüksek gelir grubunda algılamaktadırlar.

Çizelge 4.12. Kurs Sayısı Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığı}$ Değerleri

Gruplar	f	$\%$	$\%_{geç}$	$\%_{yığı}$
Hiç katılmadım	33	21,0	21,0	21,0
1 defa	26	16,6	16,6	37,6
2 defa	28	17,8	17,8	55,4
3 defa	17	10,8	10,8	66,2
4 den fazla	53	33,8	33,8	100,0
Toplam	157	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklemini oluşturan yöneticilerin 33'ü (%21,0) liderlik ve karar verme ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer ve kurslara hiç katılmazken; 26'sı (%16,6) 1 kez; 28'i (%17,8) 2 kez; 17'si (%10,8) 3 kez ve 53'ü de (%33,8) 4'ten fazla katıldıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler

Bu bölüme örneklemini oluşturan yöneticilerin ölçeklerde elde ettikleri puanlara ilişkin olarak araştırmanın amaçlarına yönelik çeşitli analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre, yöneticilerin her iki ölçekten de aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve dağılım ölçüleri hesaplanmıştır. Yine bu puanların görev türü, medeni durum, en son mezun olunan okul ve türü, meslekteki kıdem, yöneticilik kıdemleri, algılanan gelir düzeyi ve yönetim ve karar verme ile ilgili katıldıkları kurs sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*; cinsiyet ve çocuk sahibi olma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*, yaş ve yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek boyutlu varyans analizi (ANOVA)*; liderlik davranışları alt boyutları ve toplam liderlik puanları ve karar verme stratejileri alt boyutları ve toplam karar puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

4.2.1. Liderlik Davranışları ile Demografik Değişkenlere Ait Analizler

Çizelge 4.13. Liderlik Davranışları Puanları İçin N , \bar{x} , ss ve Sh Değerleri

Liderlik	N	\bar{x}	ss	Sh
Yapıyı Kurma	157	59,76	5,689	,454
Anlayış Gösterme	157	50,19	4,912	,392
Toplam Liderlik	157	109,95	8,923	,712

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde yöneticilerin yapıyı kurma boyutundan ortalama 59,76; anlayış gösterme boyutunda ortalama 50,19; toplam liderlik puan ortalamaları da 109,95 olarak hesaplanmıştır. Yöneticiler, Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeğini kendilerini algıladıkları şekilde doldurmuşlardır. Bu ölçeğin toplam liderlik puanından alınabilecek maksimum değer 150'dir. Her bir alt ölçekten alınabilecek maksimum değer ise 75'tir. Ölçeğin puanlama sistemine göre hangi alt ölçüğü ortalaması yüksek ise, yöneticilerin o liderlik davranışını benimsedikleri kabul edilmektedir. Buna göre; örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin en çok yapıyı kurma (işe yönelimli) liderlik davranışını benimsedikleri saptanmıştır.

Çizelge 4.14. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yapıyı Kurma Puanı	Okul Müdürü	39	96,79	10,826	2	,004
	Müdür Yrd.	104	70,53			
	Baş Yrd.	14	92,32			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutu puanlarının yöneticinin görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,826$; $sd=2$; $p<.01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine

geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.15. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Okul Müdürü	Müdür Yrd.	Baş Yrd.
Okul Müdürü	x=61,79	p<.01	p>.05
Müdür Yrd.		x=58,79	p>.05
Baş Yrd.			x=61,29

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutu puanlarının yöneticinin görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; farklılığın okul müdürleri ile okul müdür yardımcıları arasında, okul müdür yardımcıları lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < .01$). Yani okul müdür yardımcıları kendilerini, okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde işe yönelimli (yapıyı kurma) olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.16. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlayış Gösterme Puanı	Okul Müdürü	39	97,35			
	Müdür Yrd.	104	70,70	10,620	2	,005
	Müdür Baş Yrd.	14	89,57			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme alt boyutu puanlarının yöneticinin görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,620$; $sd =2$; $p < .01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine

geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.17. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Okul Müdürü	Müdür Yrd.	Baş Yrd.
Okul Müdürü	x=52,05	p<.01	p>.05
Müdür Yrd.		x=49,33	p>.05
Baş Yrd.			x=51,43

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme alt boyutu puanlarının yöneticinin görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; farklılığın okul müdürleri ile okul müdür yardımcılar arasında, okul müdür yardımcılar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < .01$). Buna göre; okul müdür yardımcılar kendilerini, okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde kişiye yönelimli (anlayış gösterme) olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.18. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Liderlik Puanı	Okul Müdürü	39	99,65			
	Müdür Yrd.	104	69,40	13,983	2	,001
	Müdür Baş Yrd.	14	92,75			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,983$; $sd =2$; $p < .01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine

geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.19. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Okul Müdürü	Müdür Yrd.	Baş Yrd.
Okul Müdürü	x=113,85	p<.001	p>.05
Müdür Yrd.		x=108,12	p>.05
Baş Yrd.			x=112,71

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; farklılığın okul müdürleri ile okul müdür yardımcıları arasında, okul müdür yardımcıları lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < .001$).

Çizelge 4.20. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Yapıyı	Bay	121	60,42	5,566	,506	2,734	155	,007
Kurma	Bayan	36	57,53	5,603	,934			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,734$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek yöneticiler lehine gerçekleşmiştir. Yani erkek yöneticiler, bayan yöneticilere göre kendilerini daha yüksek düzeyde işe odaklı (yapıyı kurma) olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.21. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Anlayış	Bay	121	50,85	4,699	,427	3,176	155	,002
Gösterme	Bayan	36	47,97	5,028	,838			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının yöneticinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,176$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek yöneticiler lehine gerçekleşmiştir. Erkek yöneticiler, bayan yöneticilere göre kendilerini daha yüksek düzeyde insana yönelik (anlayış gösterme) olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.22. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Toplam	Bay	121	111,27	8,462	,769	3,531	155	,001
Liderlik	Bayan	36	105,50	9,110	1,518			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,531$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek yöneticiler lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.23. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Yapıyı Kurma Puanı	25-35	73	58,79	5,568	G.Ara.	240,351	2	120,175	3,849	,023
	36-45	40	59,38	6,274	G.İci	4808,452	154	31,224		
	46üstü	44	61,70	4,921	Top.	5048,803	156			
	Total	157	59,76	5,689						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=3,849$; $p<.05$).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.24. Yapıyı Kurma Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25–35 yaş arası	36–45 yaş arası	-,580	1,099	,870
	46 yaş ve üstü	-2,910(*)	1,066	,026
36–45 yaş arası	25–35 yaş arası	,580	1,099	,870
	46 yaş ve üstü	-2,330	1,221	,165
46 yaş ve üstü	25–35 yaş arası	2,910(*)	1,066	,026
	36–45 yaş arası	2,330	1,221	,165

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 25-35 yaş ile 46 yaş ve üstü arasında, 46 yaş ve üstü lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bu durum, 46 yaş ve üstündeki yöneticilerin kendilerini, 25–35 yaş arasındaki yöneticilere göre daha fazla işe odaklı

(yapıyı kurma) olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 4.25. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Anlayış Gösterme Puanı	25-35	73	50,30	4,909	G.Ars	46,964	2	23,482	,973	,380
	36-45	40	49,33	4,901	G.İçi	3717,304	154	24,138		
	46üstü	44	50,80	4,930	Top.	3764,268	156			
	Total	157	50,19	4,912						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=,973$; $p>.05$).

Çizelge 4.26. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Toplam Liderlik Puanı	25-35	73	109,10	8,525	G.Ars	401,864	2	200,932	2,57	,079
	36-45	40	108,70	10,12	G.İçi	12019,72	154	78,050		
	46üstü	44	112,50	8,056	Top.	12421,59	156			
	Total	157	109,95	8,923						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=2,574$; $p>.05$).

Çizelge 4.27. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yapıyı Kurma	Evli	112	85,75	8,643	2	,013
	Bekâr	35	62,50			
	Diğer	10	61,20			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,643$; $sd =2$; $p < .05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.28. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Evli	Bekâr	Diğer
Evli	$x=60,58$	$p < .01$	$p > .05$
Bekâr		$x=57,83$	$p > .05$
Dul/Boşanmış			$x=57,30$

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; farklılığın evli ve bekâr yöneticiler arasında, evli okul yöneticileri lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < .01$). Yani evli yöneticiler kendilerini, bekâr yöneticilere göre daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır.

Çizelge 4.29. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlayış Gösterme	Evli	112	79,01	,018	2	,991
	Bekâr	35	79,46			
	Dul/Boşanmış	10	77,25			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının yöneticinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,018$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.30. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam Liderlik	Evli	112	82,71	2,606	2	,272
	Bekâr	35	69,73			
	Dul/Boşanmış	10	69,90			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,606$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.31. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yapıyı Kurma	Var	90	61,40	4,276	,451	4,435	155	,000
	Yok	67	57,55	6,574	,803			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin çocuk durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4,435$; $p<.001$).

Söz konusu farklılık çocuk sahibi olan yöneticiler lehine gerçekleşmiştir. Yani çocuk sahibi olan yöneticiler, çocuğu olmayan yöneticilere göre kendilerini daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.32. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Anlayış	Var	90	50,60	4,723	,498	1,211	155	,228
Gösterme	Yok	67	49,64	5,140	,628			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının yöneticinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,211$; $p>.05$).

Çizelge 4.33. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Toplam	Var	90	112,00	7,261	,765	3,453	155	,001
Liderlik	Yok	67	107,19	10,182	1,244			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin çocuk durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,453$; $p<.01$). Söz konusu farklılık çocuk sahibi olan yöneticiler lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.34. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yapıyı Kurma	Yüksekokul	31	109,13			
	Üniversite	115	73,45	19,256	2	,000
	Lisansüstü	11	52,09			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=19,256$; $sd =2$; $p < .001$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır

Çizelge 4.35. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Yüksekokul	Üniversite	Lisansüstü
Yüksekokul	x=63,26	p<.001	p<.001
Üniversite		x=59,22	p>.05
Lisansüstü			x=55,55

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < .001$).

Söz konusu farklılığın yüksek okul mezunu yöneticiler ile üniversite mezunu yöneticiler arasında, üniversite mezunu yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bir diğer farklılığın yüksek okul mezunu yöneticiler ile lisansüstü mezunu yöneticiler arasında, yüksekokul mezunu yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır ($p < .001$). Bu

durumda; üniversite mezunu yöneticiler kendilerini, yüksek okul mezunu yöneticilere göre; yüksekokul mezunu yöneticiler de kendilerini, lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır.

Çizelge 4.36. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlayış Gösterme	Yüksekokul	31	89,98	2,755	2	,252
	Üniversite	115	77,17			
	Lisansüstü	11	67,14			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının yöneticinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,755$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.37. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Liderlik	Yüksekokul	31	104,05	12,989	2	,002
	Üniversite	115	74,23			
	Lisansüstü	11	58,23			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=12,989$; $sd=2$; $p<.01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.38. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Yüksekokul	Üniversite	Lisansüstü
Yüksekokul	x=114,74	p<.001	p<.01
Üniversite		x=109,23	p>.05
Lisansüstü			x=103,91

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.001$).

Söz konusu farklılığın yüksek okul mezunu yöneticiler ile üniversite mezunu yöneticiler arasında, üniversite mezunu yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Bir diğer farklılığın yüksek okul mezunu yöneticiler ile lisansüstü mezunu yöneticiler arasında, yüksekokul mezunu yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır ($p<.01$).

Çizelge 4.39. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yapıyı Kurma	Yüksek Öğr. Okulu	3	52,17			
	Eğitim Enstitüsü	26	111,44			
	Eğitim Fakültesi	70	75,80	17,182	4	,002
	Fen Ed. Fakültesi	26	71,33			
	Diğer	32	68,39			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=17,182$; $sd=4$; $p<.01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine

geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.40. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	YüksekÖğ Ok	Eğitim Ens.	Eğitim Fak.	Ed-Fen Fak.	Diğer
YüksekÖğ Ok	x=57,00	p<.05	p>.05	p>.05	p>.05
Eğitim Ens		x=63,62	p<.01	p<.01	p<.001
Eğitim Fak.			x=59,30	p>.05	p>.05
Fen Ed. Fak.				x=59,46	p>.05
Diğer					x=58,13

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Söz konusu farklılığın yüksek öğretmen okulu mezunu yöneticiler ile eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler arasında, eğitim enstitüsü mezunu yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Bir diğer farklılığın eğitim fakültesi mezunu yöneticiler ile eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler arasında, eğitim fakültesi mezunu yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır ($p<.01$). Bir diğer anlamlı farklılık eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler ile fen edebiyat fakültesi mezunu yöneticiler arasında, eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler lehine olarak belirlenmiştir ($p<.01$). Yine bu boyutta; eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler ile diğer fakülte mezunu yöneticiler arasında, eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.001$).

Çizelge 4.41. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlayış Gösterme	Yüksek Öğr. Okulu	3	71,33			
	Eğitim Enstitüsü	26	84,90			
	Eğitim Fakültesi	70	79,72	,821	4	,936
	Fen Ed. Fakültesi	26	76,25			
	Diğer	32	75,58			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının yöneticinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,8212$; $sd =4$; $p> .05$).

Çizelge 4.42. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Toplam Liderlik	Yüksek Öğr. Okulu	3	58,83	8,779	4	,067
	Eğitim Enstitüsü	26	101,94			
	Eğitim Fakültesi	70	77,18			
	Fen Ed. Fakültesi	26	70,46			
	Diğer	32	73,17			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=8,779$; $sd =4$; $p> .05$).

Çizelge 4.43. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Yapıyı Kurma	1 yıldan az	2	78,75	10,697	4	,030
	1-5 yıl	18	80,22			
	6-10 yıl	49	61,92			
	11-15 yıl	30	86,50			
	16 yıldan fazla	58	89,18			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=10,697$; $sd =4$; $p< .05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.44. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	1 yıldan az	1–5 yıl	6–10 yıl	11–15 yıl	16 yıldan fazla
1 yıldan az	x=60,00	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
1–5 yıl		x=60,39	p>.05	p>.05	p>.05
6–10 yıl			x=57,94	p<.05	p<.01
11–15 yıl				x=60,53	p>.05
16 yıldan fazla					x=60,69

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Söz farklılığın 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler arasında, 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Bir diğer anlamlı farklılık, 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 16 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip yöneticiler arasında, 16 yıldan fazla kıdeme sahip yöneticiler lehine gerçekleşmiştir ($p<.01$).

Bu durumda; 16 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip yöneticiler kendilerini, 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler göre; 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler de kendilerini, 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler göre daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadırlar.

Çizelge 4.45. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlayış Gösterme	1 yıldan az	2	150,50	6,289	4	,179
	1-5 yıl	18	75,64			
	6-10 yıl	49	74,32			
	11-15 yıl	30	85,80			
	16 yıldan fazla	58	78,02			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının yöneticinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,289$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.46. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Liderlik	1 yıldan az	2	134,00	8,835	4	,065
	1-5 yıl	18	76,28			
	6-10 yıl	49	66,06			
	11-15 yıl	30	87,12			
	16 yıldan fazla	58	84,68			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=8,835$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.47. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yapıyı Kurma	3 yıldan az	68	77,42	6,718	5	,242
	3–5 yıl	36	72,29			
	5–10 yıl	29	77,05			
	10–15 yıl	9	101,94			
	15–20 yıl	7	73,64			
	20 yıl ve üzeri	8	108,56			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,718$; $sd=5$; $p>.05$).

Çizelge 4.48. Anlayış gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Anlayış Gösterme	3 yıldan az	68	78,31	,863	5	,973
	3–5 yıl	36	75,88			
	5–10 yıl	29	85,09			
	10–15 yıl	9	77,61			
	15–20 yıl	7	73,93			
	20 yıl ve üzeri	8	82,88			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,863$; $sd=5$; $p>.05$).

Çizelge 4.49. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Liderlik	3 yıldan az	68	77,59	3,387	5	,641
	3-5 yıl	36	73,08			
	5-10 yıl	29	81,67			
	10-15 yıl	9	90,83			
	15-20 yıl	7	72,00			
	20 yıl ve üzeri	8	100,75			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,387$; $sd=5$; $p>.05$).

Çizelge 4.50. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	f, \bar{x} ve ss değerleri				ANOVA SONUÇLARI					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p
Yapıyı Kurma Puanı	1-3	31	59,97	6,327	G.Ars	153,543	3	51,181	1,60	,192
	3-5	43	58,79	5,388	G.İçi	4895,260	153	31,995		
	5-10	47	59,23	4,650	Top.	5048,803	156			
	10üstü	36	61,42	6,504						
	Total	157	59,76	5,689						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,60$; $p>.05$).

Çizelge 4.51. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
	1-3	31	49,61	4,609	G.Ars	28,508	3	9,503		
Anlayış	3-5	43	50,02	5,378	G.İçi	3735,759	153	24,417		
Gösterme	5-10	47	50,79	4,329	Top.	3764,268	156		,389	,761
Puanı	10üstü	36	50,11	5,403						
	Total	157	50,19	4,912						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=,389$; $p>.05$).

Çizelge 4.52. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
	1-3	31	49,61	4,609	G.Ars	28,508	3	9,503		
Toplam	3-5	43	50,02	5,378	G.İçi	3735,759	153	24,417		
Liderlik	5-10	47	50,79	4,329	Top.	3764,268	156		,389	,761
Puanı	10	36	50,11	5,403						
	Total	157	50,19	4,912						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=,389$; $p>.05$).

Çizelge 4.53. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	x^2	sd	p
Yapıyı Kurma	Alt	37	82,53			
	Orta	116	78,47	,818	2	,664
	Yüksek	4	61,75			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = ,818$; $sd = 2$; $p > .05$).

Çizelge 4.54. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	x^2	sd	p
Anlayış Gösterme	Alt	37	72,00			
	Orta	116	80,29	2,431	2	,297
	Yüksek	4	106,38			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 2,431$; $sd = 2$; $p > .05$).

Çizelge 4.55. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}_{sira}	x^2	sd	p
Toplam Liderlik	Alt	37	78,14			
	Orta	116	79,20	,025	2	,987
	Yüksek	4	81,25			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = ,025$; $sd= 2$; $p>. 05$).

Çizelge 4.56. Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Yapıyı Kurma	Hiç katılmadım	33	69,71	7,435	4	,115
	1 defa	26	72,92			
	2 defa	28	69,52			
	3 defa	17	81,62			
	4 ten fazla	53	91,93			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin yapıyı kurma puanlarının kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 =7,435$; $sd=4$; $p>. 05$).

Çizelge 4.57. Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Anlayış Gösterme	Hiç katılmadım	33	71,20	3,447	4	,486
	1 defa	26	79,10			
	2 defa	28	71,21			
	3 defa	17	88,68			
	4 den fazla	53	84,82			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin anlayış gösterme puanlarının kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 =3,447$; $sd=4$; $p>. 05$).

Çizelge 4.58. Toplam Liderlik Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Liderlik	Hiç katılmadım	33	69,12	7,623	4	,106
	1 defa	26	75,13			
	2 defa	28	67,18			
	3 defa	17	89,00			
	4 ten fazla	53	90,08			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam liderlik puanlarının kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2 = 7,623$; $sd=4$; $p > .05$).

Yöneticilerin genel liderlik davranışları ve tüm alt boyutları; yöneticilik kıdemi, yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi, algılanan gelir düzeyi, konuyla ilgili hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılım sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre liderlik davranışlarının, araştırmamızın söz konusu bağımsız değişkenleri açısından anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır. Diğer bağımsız değişkenler açısından saptanan farklılıklar ilgili çizelgelerin altında belirtilmiştir.

4.2.2. Karar Verme Stratejileri İle Demografik Değişkenlere Ait Analizler

Çizelge 4.59. Karar Verme Stratejileri Puanları İçin N, \bar{x} , ss ve Sh Değerleri

Karar Verme	N	\bar{x}	ss	Sh
Mantıklı	157	29,03	4,422	,353
İçtepesel	157	19,40	3,976	,317
Bağımlı	157	23,17	2,715	,217
Kararsız	157	17,66	3,854	,308
Karar Toplam	157	89,26	8,011	,639

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin karar verme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde yöneticilerin mantıklı karar verme boyutundan ortalama 29,03, içtepesel karar verme boyutundan ortalama 19,40

puan, bağımlı karar verme boyutundan ortalama 23,17 puan, kararsız karar verme boyutundan ortalama 17,66 puan, aldıkları görülmektedir. Örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin en fazla mantıklı karar verme stratejisine, en düşük de kararsız karar verme stratejisine sahip oldukları belirlenmiştir. Yöneticilerin genel karar verme stratejileri puanı, 72 ile 110 arasında değişmekte olup; ortalaması 89,26 puandır. Okul yöneticilerinin orta düzeyde karar verme stratejisine sahip oldukları saptanmıştır.

Çizelge 4.60. Mantıklı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	Okul Müdürü	39	91,55	5,507	2	,064
	Müdür Yrd.	104	72,96			
	Baş Yrd.	14	88,89			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,507$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.61. İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İçtepesel Karar Verme Puanı	Okul Müdürü	39	66,99	3,653	2	,161
	Müdür Yrd.	104	83,10			
	Baş Yrd.	14	82,04			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,653$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.62. Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	Okul Müdürü	39	82,04	,695	2	,707
	Müdür Yrd.	104	79,03			
	Baş Yrd.	14	70,32			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,695$; $sd =2$; $p>. 05$).

Çizelge 4.63. Kararsız Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kararsız Karar Verme Puanı	Okul Müdürü	39	69,31	2,858	2	,240
	Müdür Yrd.	104	83,26			
	Baş Yrd.	14	74,32			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,858$; $sd =2$; $p>. 05$).

Çizelge 4.64. Karar Toplam Puanlarının Yöneticilerin Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Karar Toplam Puanı	Okul Müdürü	39	75,49	,317	2	,853
	Müdür Yrd.	104	80,03			
	Baş Yrd.	14	81,11			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin karar verme toplam puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,317$; $sd =2$; $p>.05$).

Çizelge 4.65. Mantıklı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	Bay	121	29,36	4,573	,416	1,735	155	,085
	Bayan	36	27,92	3,714	,619			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yöneticinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,735$; $p>.05$).

Çizelge 4.66. İçtepsel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
İçtepsel Karar Verme Puanı	Bay	121	19,31	4,053	,368	-,551	155	,583
	Bayan	36	19,72	3,739	,623			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepsel karar verme puanlarının yöneticinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,551$; $p>.05$).

Çizelge 4.67. Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	Bay	121	23,38	2,706	,246	1,829	155	,069
	Bayan	36	22,44	2,656	,443			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının yöneticinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,829$; $p>.05$).

Çizelge 4.68. Kararsız Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Kararsız Karar Verme Puanı	Bay	121	17,66	3,774	,343	-,008	155	,994
	Bayan	36	17,67	4,168	,695			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının yöneticinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,008$; $p>.05$).

Çizelge 4.69. Karar Toplam Puanlarının Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Karar Toplam Puanı	Bay	121	89,71	8,152	,741	1,292	155	,198
	Bayan	36	87,75	7,423	1,237			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin karar toplam puanlarının yöneticinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,292; p>.05$).

Çizelge 4.70. Mantıklı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>				ANOVA SONUÇLARI					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	25-35	73	28,95	3,723	G.Ara.	223,574	2	111,787	6,089	,003
	36-45	40	27,40	4,845	G.İçi	2827,267	154	18,359		
	46üstü	44	30,66	4,610	Top.	3050,841	156			
	Total	157	29,03	4,422						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=6,039; p<.01$).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.71. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
25–35 yaş arası	36–45 yaş arası	1,545	,843	,190
	46 yaş ve üstü	-1,714	,818	,115
36–45 yaş arası	25–35 yaş arası	-1,545	,843	,190
	46 yaş ve üstü	-3,259(*)	,936	,003
46 yaş ve üstü	25–35 yaş arası	1,714	,818	,115
	36–45 yaş arası	3,259(*)	,936	,003

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 36-45 yaş arası ile 46 yaş ve üstü grubu yöneticiler arasında, 46 yaş ve üstü lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bu durum, 46 yaş ve üstündeki yöneticilerin, 36–45 yaş arasındaki yöneticilere göre daha fazla mantıklı karar verme stratejisini benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Çizelge 4.72. İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
İçtepesel Karar Verme Puanı	25-35	73	19,75	4,020	G.Ara.	100,349	2	50,175	3,267	,041
	36-45	40	18,05	3,427	G.İçi	2365,371	154	15,360		
	46üstü	44	20,05	4,159	Top.	2465,720	156			
	Total	157	19,40	3,976						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=3,267$; $p<.05$).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.73. İçtepisel Karar Verme Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25–35 yaş arası	36–45 yaş arası	1,703	,771	,090
	46 yaş ve üstü	-,292	,748	,927
36–45 yaş arası	25–35 yaş arası	-1,703	,771	,090
	46 yaş ve üstü	-1,995	,856	,069
46 yaş ve üstü	25–35 yaş arası	,292	,748	,927
	36–45 yaş arası	1,995	,856	,069

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepisel karar verme puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p > .05$).

Çizelge 4.74. Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> değerleri				ANOVA SONUÇLARI					
	Grup	N	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Bağımlı Karar Verme Puanı	25-35	73	22,82	2,595	G.Ara.	16,234	2	8,117	1,103	,335
	36-45	40	23,43	2,448	G.İçi	1133,460	154	7,360		
	46üstü	44	23,50	3,107	Top.	1149,694	156			
	Total	157	23,17	2,715						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,103$; $p > .05$).

Çizelge 4.75. Kararsız Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Kararsız Karar Verme Puanı	25-35	73	18,15	4,22	G.Ara.	63,620	2	31,810	2,174	,117
	36-45	40	16,60	2,99	G.İçi	2253,488	154	14,633		
	46üstü	44	17,82	3,78	Top.	2317,108	156			
	Total	157	17,66	3,85						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=2,174$; $p>.05$).

Çizelge 4.76. Karar Toplam Puanlarının Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Karar Toplam Puanı	25-35	73	89,67	7,65	G.Ara	921,231	2	460,616	7,804	,001
	36-45	40	85,48	6,14	G.İçi	9089,062	154	59,020		
	46üstü	44	92,02	8,88	Top.	10010,29	156			
	Total	157	89,26	8,01						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin karar toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=7,804$; $p<.01$).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.77 Karar Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25–35 yaş arası	36–45 yaş arası	4,196(*)	1,511	,023
	46 yaş ve üstü	-2,351	1,466	,279
36–45 yaş arası	25–35 yaş arası	-4,196(*)	1,511	,023
	46 yaş ve üstü	-6,548(*)	1,678	,001
46 yaş ve üstü	25–35 yaş arası	2,351	1,466	,279
	36–45 yaş arası	6,548(*)	1,678	,001

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin karar toplam puanlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 25-35 yaş arası ile 36-45 yaş arası yöneticiler arasında, 25-35 yaş arası yöneticiler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Bir diğer farklılık, 36–45 yaş arası yöneticiler ile 46 yaş ve üstü yöneticiler arasında, 46 yaş ve üstü yöneticiler lehine gerçekleşmiştir. ($p < .05$). Yani; 25–35 ve 46 yaş ve üstü yöneticiler karar verme stratejilerini, 36–45 yaş grubuna göre daha yüksek düzeyde benimsemektedirler

Çizelge 4.78. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Mantıklı Karar Verme Puanı	Evli	112	79,75	,216	2	,898
	Bekâr	35	78,34			
	Dul/Boşanmış	10	72,95			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = ,216$; $sd = 2$; $p > .05$).

Çizelge 4.79. İçtepisel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İçtepisel Karar Verme Puanı	Evli	112	79,28	,120	2	,942
	Bekâr	35	79,47			
	Dul/Boşanmış	10	74,20			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepisel karar verme puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,216$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.80. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	Evli	112	85,02	8,821	2	,012
	Bekâr	35	68,91			
	Dul/Boşanmış	10	46,85			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,821$; $sd=2$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.81. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Evli	Bekâr	Dul/Boşanmış
Evli	x=23,51	p>.05	p<.05
Bekâr		x=22,54	p>.05
Dul/Boşanmış			x=21,50

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının yöneticinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Söz farklılığın evli okul yöneticileri ile dul ve boşanmış okul yöneticileri arasında, evli okul yöneticileri lehine olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Buna göre, evli yöneticiler, dul ve boşanmış yöneticilere göre bağımlı karar verme stratejisini daha fazla benimsemektedirler.

Çizelge 4.82. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kararsız	Evli	112	82,22			
Karar Verme	Bekâr	35	76,64	4,429	2	,109
Puanı	Dul/Boşanmış	10	51,20			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,429$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.83. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam Karar Puanı	Evli	112	82,26	3,864	2	,145
	Bekâr	35	75,81			
	Dul/Boşanmış	10	53,65			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,864$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.84. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Mantıklı Karar Verme Puanı	Var	90	29,48	4,291	,452	1,470	155	,144
	Yok	67	28,43	4,557	,557			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yöneticinin çocuk durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,470$; $p>.05$).

Çizelge 4.85. İçtepsel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh</i>	<i>t Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçtepsel Karar Verme Puanı	Var	90	19,46	4,227	,446	,198	155	,844
	Yok	67	19,33	3,641	,445			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepsel karar verme puanlarının yöneticinin çocuk durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,198$; $p>.05$).

Çizelge 4.86. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	Var	90	23,51	2,670	,281	1,863	155	,064
	Yok	67	22,70	2,725	,333			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının yöneticinin çocuk durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,863$; $p>.05$).

Çizelge 4.87. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Kararsız Karar Verme Puanı	Var	90	17,82	3,785	,399	,601	155	,549
	Yok	67	17,45	3,963	,484			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının yöneticinin çocuk durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,601$; $p>.05$).

Çizelge 4.88. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Toplam Karar Puanı	Var	90	90,27	8,201	,864	1,837	155	,068
	Yok	67	87,91	7,599	,928			

Çizelgede görülebileceği üzere, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının yöneticinin çocuk durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,837$; $p>.05$).

Çizelge 4.89. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	Yüksekokul	31	90,63			
	Üniversite	115	74,49	4,286	2	,117
	Lisansüstü	11	93,36			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,286$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.90. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İçtepesel Karar Verme Puanı	Yüksekokul	31	90,10			
	Üniversite	115	73,27	8,106	2	,017
	Lisansüstü	11	107,68			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,106$; $sd =2$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır

Çizelge 4.91. İçtepesel Karar Verme Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Yüksekokul	Üniversite	Lisansüstü
Yüksekokul	x=20,48	p>.05	p>.05
Üniversite		x=18,88	p<.05
Lisansüstü			x=21,82

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının yöneticinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Söz farklılığın üniversite ve yüksek lisans mezunu yöneticiler arasında, üniversite mezunu yöneticiler lehine olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Yani, üniversite mezunu yöneticiler, lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha fazla içtepesel karar verme stratejisini benimsemektedirler.

Çizelge 4.92. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	Yüksekokul	31	81,61	,138	2	,933
	Üniversite	115	78,24			
	Lisansüstü	11	79,55			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,138$; $sd =2$; $p>.05$).

Çizelge 4.93. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kararsız Karar Verme Puanı	Yükseköğül	31	85,55			
	Üniversite	115	76,15	1,790	2	,409
	Lisansüstü	11	90,32			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,790$; $sd =2$; $p>.05$).

Çizelge 4.94. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Karar Puanı	Yükseköğül	31	92,44			
	Üniversite	115	72,71	9,074	2	,011
	Lisansüstü	11	106,91			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=9,074$; $sd =2$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.95. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Yüksekokul	Üniversite	Lisansüstü
Yüksekokul	x=92,29	p<.05	p>.05
Üniversite		x=87,91	p<.05
Lisansüstü			x=94,82

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının yöneticinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Söz farklılığın üniversite ve yüksek okul mezunu yöneticiler arasında, üniversite mezunu yöneticiler lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Bir diğer anlamlı farklılık lisansüstü ve üniversite mezunu yöneticiler arasında, üniversite mezunu yöneticiler lehine gerçekleşmiştir ($p<.05$). bir başka deyişle, üniversite mezunu yöneticiler, yüksek okul ve lisans üstü eğitimi almış yöneticilere göre daha yüksek düzeyde karar verme stratejilerini benimsemişlerdir.

Çizelge 4.96. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	Yüksek Öğr Okulu	3	33,17			
	Eğitim Enstitüsü	26	106,73			
	Eğitim Fakültesi	70	68,29	18,737	4	,001
	Fen Ed. Fakültesi	26	73,06			
	Diğer	32	89,03			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=18,737$; $sd=4$; $p<.01$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.97. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	YüksekÖğ Ok	Eğitim Ens.	Eğitim Fak.	Fen-Ed Fak.	Diğer
YüksekÖğ Ok	x=24,33	p<.05	p>.05	p>.05	p<.05
Eğitim Ens		x=31,69	p<.01	p<.01	p<.05
Eğitim Fak.			x=27,94	p>.05	p<.05
Fen Ed. Fak.				x=28,62	p>.05
Diğer					x=30,03

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yöneticinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Söz konusu farklılığın yüksek öğretmen okulu mezunu yöneticiler ile eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler arasında, eğitim enstitüsü mezunu yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Bir diğer farklılığın diğer fakülte mezunu yöneticiler ile yüksek öğretmen okulu mezunu yöneticiler arasında, diğer fakülte mezunu yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Bir diğer anlamlı farklılık eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler ile eğitim fakültesi mezunu yöneticiler arasında, eğitim fakültesi mezunu yöneticiler lehine olarak belirlenmiştir ($p<.01$). Yine bu boyutta; eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler ile fen-ed. fakülte mezunu yöneticiler arasında, eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Diğer fakülte mezunları ile eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Farklılık eğitim enstitüsü mezunu yöneticiler lehine gerçekleşmiştir. Bu boyutta bir başka farklılık eğitim fakültesi ile diğer fakülte mezunu yöneticiler arasında, eğitim fakültesi mezunu yöneticiler lehine gerçekleşmiştir ($p<.05$).

Bu durumda, eğitim fakültesi mezunu yöneticiler en yüksek düzeyde mantıklı karar verme stratejisini benimserken; sırasıyla eğitim enstitüsü mezunu, diğer fakülte mezunu, yüksek öğretmen okulu mezunu ve en az olarak da fen-ed. fakültesi mezunu yöneticiler mantıklı karar verme stratejisini benimsemektedirler.

Çizelge 4.98. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İçtepesel Karar Verme Puanı	Yüksek Öğr Okulu	3	84,17	,555	4	,968
	Eğitim Enstitüsü	26	82,25			
	Eğitim Fakültesi	70	76,36			
	Fen-Ed. Fakültesi	26	82,38			
	Diğer	32	78,89			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,555$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.99. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	Yüksek Öğr Okulu	3	113,33	6,934	4	,139
	Eğitim Enstitüsü	26	77,65			
	Eğitim Fakültesi	70	78,01			
	Fen-Ed. Fakültesi	26	64,12			
	Diğer	32	91,13			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,934$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.100. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kararsız Karar Verme Puanı	Yüksek Öğr Okulu	3	130,50	6,003	4	,199
	Eğitim Enstitüsü	26	79,17			
	Eğitim Fakültesi	70	82,79			
	Fen-Ed. Fakültesi	26	69,42			
	Diğer	32	73,52			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,003$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.101. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Karar Puanı	Yüksek Öğr Okulu	3	92,00	5,026	4	,285
	Eğitim Enstitüsü	26	91,62			
	Eğitim Fakültesi	70	72,71			
	Fen-Ed. Fakültesi	26	72,46			
	Diğer	32	86,59			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,026$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.102. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	1 yıldan az	2	39,00	6,751	4	,150
	1–5 yıl	18	76,31			
	6–10 yıl	49	75,67			
	11–15 yıl	30	68,23			
	16 yıldan fazla	58	89,59			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,751$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.103. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İçtepesel Karar Verme Puanı	1 yıldan az	2	68,00	5,116	4	,276
	1–5 yıl	18	66,67			
	6–10 yıl	49	89,44			
	11–15 yıl	30	70,47			
	16 yıldan fazla	58	78,80			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,116$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.104. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	1 yıldan az	2	94,50	3,342	4	,502
	1-5 yıl	18	62,61			
	6-10 yıl	49	77,59			
	11-15 yıl	30	84,48			
	16 yıldan fazla	58	81,91			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,342$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.105. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kararsız Karar Verme Puanı	1 yıldan az	2	76,00	6,723	4	,151
	1-5 yıl	18	59,33			
	6-10 yıl	49	90,30			
	11-15 yıl	30	75,10			
	16 yıldan fazla	58	77,68			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,723$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.106. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Karar Puanı	1 yıldan az	2	71,75			
	1–5 yıl	18	57,67			
	6–10 yıl	49	89,95	9,613	4	,047
	11–15 yıl	30	66,50			
	16 yıldan fazla	58	83,09			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=9,613$; $sd=4$; $p<.05$).

Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Çizelge 4.107. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	1 yıldan az	1–5 yıl	6–10 yıl	11–15 yıl	16 yıldan fazla
1 yıldan az	x=88,50	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
1–5 yıl		x=85,56	p<.05	p>.05	p<.05
6–10 yıl			x=90,86	p<.05	p>.05
11–15 yıl				x=86,97	p>.05
16 yıldan fazla					x=90,28

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının yöneticinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U analizi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<.05$).

Söz konusu farklılığın 1–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 6–10 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler arasında, 6–10 yıl arasındaki kıdeme sahip yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Bir diğer farklılığın 1–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 16 yıldan fazla kıdeme sahip yöneticiler arasında, 16 yıldan fazla kıdeme sahip yöneticilerin lehine olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

6–10 yıl arası kıdemdeki yöneticiler ile 11–15 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasındaki farklılık ise, 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler lehine gerçekleşmiştir ($p<.05$). Bir başka deyişle, mesleki kıdem artıkça karar verme stratejileri daha yüksek düzeyde benimsenmektedir.

Çizelge 4.108. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	3 yıldan az	68	74,20	9,309	5	,097
	3–5 yıl	36	76,60			
	5–10 yıl	29	83,76			
	10–15 yıl	9	74,89			
	15–20 yıl	7	72,14			
	20 yıl ve üzeri	8	124,00			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=9,309$; $sd =5$; $p>.05$).

Çizelge 4.109. İçtepisel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçtepisel Karar Verme Puanı	3 yıldan az	68	83,52	6,264	5	,281
	3–5 yıl	36	64,63			
	5–10 yıl	29	89,19			
	10–15 yıl	9	72,94			
	15–20 yıl	7	70,00			
	20 yıl ve üzeri	8	83,00			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepisel karar verme puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,264$; $sd=5$; $p>.05$).

Çizelge 4.110. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bağımlı Karar Verme Puanı	3 yıldan az	68	78,42	2,825	5	,727
	3–5 yıl	36	71,51			
	5–10 yıl	29	88,60			
	10–15 yıl	9	81,61			
	15–20 yıl	7	88,07			
	20 yıl ve üzeri	8	71,94			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,825$; $sd=5$; $p>.05$).

Çizelge 4.111. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kararsız Karar Verme Puanı	3 yıldan az	68	81,64	3,887	5	,566
	3–5 yıl	36	66,79			
	5–10 yıl	29	87,43			
	10–15 yıl	9	79,67			
	15–20 yıl	7	81,79			
	20 yıl ve üzeri	8	77,75			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,887$; $sd=5$; $p>.05$).

Çizelge 4.112. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Sadece Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam Karar Puanı	3 yıldan az	68	79,91	7,803	5	,167
	3–5 yıl	36	64,85			
	5–10 yıl	29	92,83			
	10–15 yıl	9	78,33			
	15–20 yıl	7	67,14			
	20 yıl ve üzeri	8	95,94			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,803$; $sd=5$; $p>.05$).

Çizelge 4.113. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Mantıklı Karar Verme Puanı	1-3	31	29,61	3,461	G.Ara	199,792	3	66,597		
	3-5	43	29,02	4,234	G.İçi	2851,048	153	18,634		
	5-10	47	27,51	4,676	Top.	3050,841	156		3,574	,015
	10üstü	36	30,53	4,576						
	Total	157	29,03	4,422						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=3,574$; $p<.05$).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.114. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1-3 yıl arası	3-5 yıl	,590	1,017	,953
	5-10 yıl	2,102	,999	,223
	10 yıl ve üzeri	-,915	1,058	,862
3-5 yıl	1-3 yıl arası	-,590	1,017	,953
	5-10 yıl	1,513	,911	,433
	10 yıl ve üzeri	-1,505	,975	,499
5-10 yıl	1-3 yıl arası	-2,102	,999	,223
	3-5 yıl	-1,513	,911	,433
	10 yıl ve üzeri	-3,017(*)	,956	,021
10 yıl ve üzeri	1-3 yıl arası	,915	1,058	,862
	3-5 yıl	1,505	,975	,499
	5-10 yıl	3,017(*)	,956	,021

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler ile 5-10 yıl arası öğretmenlik kıdemine sahip yöneticiler arasında, 10 yıl ve üzeri kıdemdeki yöneticiler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<.05$). Yöneticilikten önce 10 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip yöneticiler, 5–10 yıl arası kıdemdeki yöneticilere göre daha yüksek düzeyde mantıklı karar verme stratejisini benimsemektedirler.

Çizelge 4.115. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
İçtepesel Karar Verme Puanı	1-3	31	17,97	4,262	G.Ara	136,436	3	45,479		
	3-5	43	20,65	3,578	G.İçi	2329,284	153	15,224		
	5-10	47	19,09	3,793	Top.	2465,720	156		2,987	,033
	10üstü	36	19,56	4,088						
	Total	157	19,40	3,976						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=2,987$; $p<.05$).

Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.116. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh \bar{x}	p
1-3 yıl arası	3-5 yıl	-2,683(*)	,919	,040
	5-10 yıl	-1,117	,903	,676
	10 yıl ve üzeri	-1,588	,956	,433
3-5 yıl	1-3 yıl arası	2,683(*)	,919	,040
	5-10 yıl	1,566	,823	,310
	10 yıl ve üzeri	1,096	,881	,673
5-10 yıl	1-3 yıl arası	1,117	,903	,676
	3-5 yıl	-1,566	,823	,310
	10 yıl ve üzeri	-,470	,864	,961
10 yıl ve üzeri	1-3 yıl arası	1,588	,956	,433
	3-5 yıl	-1,096	,881	,673
	5-10 yıl	,470	,864	,961

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda; 1-3 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler ile 3-5 yıl arası öğretmenlik kıdeminde sahip yöneticiler arasında, 3-5 yıl arası kıdemdeki yöneticiler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < .05$). Yöneticilikten önce 3-5 yıl arası öğretmenlik kıdeminde sahip yöneticiler, 1-3 yıl arası kıdemdeki yöneticilere göre daha yüksek düzeyde içtepesel karar verme stratejisini benimsemektedirler.

Çizelge 4.117. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{x} ve ss değerleri			ANOVA SONUÇLARI					
		N	\bar{x}	ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	1-3	31	23,23	1,961	G.Ara	20,158	3	6,719		
	3-5	43	22,77	2,810	G.İçi	1129,536	153	7,383		
	5-10	47	23,66	2,681	Top.	1149,694	156		,910	,438
	10üstü	36	22,94	3,171						
	Total	157	23,17	2,715						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=,910$; $p>.05$).

Çizelge 4.118. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Kararsız Karar Verme Puanı	1-3	31	17,00	4,885	G.Ara	27,666	3	9,222		
	3-5	43	18,12	3,850	G.İçi	2289,442	153	14,964		
	5-10	47	17,89	3,357	Top.	2317,108	156		,616	,605
	10üstü	36	17,39	3,515						
	Total	157	17,66	3,854						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=,616$; $p>.05$).

Çizelge 4.119. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilikten Önceki Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss değerleri</i>					ANOVA SONUÇLARI					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	<i>p</i>
Toplam Karar Puanı	1-3	31	87,81	8,803	G.Ara	244,142	3	81,381		
	3-5	43	90,56	6,846	G.İçi	9766,151	153	63,831		
	5-10	47	88,15	7,325	Top.	10010,293	156		1,275	,285
	10üstü	36	90,42	9,266						
	Total	157	89,26	8,011						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,275; p>.05$).

Çizelge 4.120. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	Alt	37	87,54			
	Orta	116	76,52	1,760	2	,415
	Yüksek	4	71,88			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,760; sd=2; p>.05$).

Çizelge 4.121. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İçtepesel Karar Verme Puanı	Alt	37	65,57			
	Orta	116	82,55	4,843	2	,089
	Yüksek	4	100,25			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,843; sd=2; p>.05$).

Çizelge 4.122. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bağımlı Karar Verme Puanı	Alt	37	73,45	1,543	2	,462
	Orta	116	81,40			
	Yüksek	4	60,75			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,543$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.123. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kararsız Karar Verme Puanı	Alt	37	68,88	2,828	2	,243
	Orta	116	81,63			
	Yüksek	4	96,38			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,828$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.124. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplam Karar Puanı	Alt	37	71,11	1,562	2	,458
	Orta	116	81,19			
	Yüksek	4	88,50			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,562$; $sd=2$; $p>.05$).

Çizelge 4.125. Mantıklı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Mantıklı Karar Verme Puanı	Hiç katılmadım	33	69,88	3,553	4	,470
	1 defa	26	78,63			
	2 defa	28	73,63			
	3 defa	17	91,18			
	4 den fazla	53	83,79			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin mantıklı karar verme puanlarının yöneticilerin kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,553$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.126. İçtepesel Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İçtepesel Karar Verme Puanı	Hiç katılmadım	33	67,39	3,569	4	,467
	1 defa	26	80,29			
	2 defa	28	88,77			
	3 defa	17	82,06			
	4 den fazla	53	79,45			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin içtepesel karar verme puanlarının yöneticilerin kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,569$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.127. Bağımlı Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Bağımlı Karar Verme Puanı	Hiç katılmadım	33	66,91	5,256	4	,262
	1 defa	26	77,58			
	2 defa	28	80,73			
	3 defa	17	71,88			
	4 den fazla	53	88,59			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının yöneticilerin kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,526$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.128. Kararsız Karar Verme Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Kararsız Karar Verme Puanı	Hiç katılmadım	33	63,00	7,499	4	,112
	1 defa	26	89,10			
	2 defa	28	90,82			
	3 defa	17	81,76			
	4 den fazla	53	76,88			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin kararsız karar verme puanlarının yöneticilerin kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,499$; $sd=4$; $p>.05$).

Çizelge 4.129. Toplam Karar Puanlarının Yöneticilerin Kurs ve Seminerlere Katılım Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Toplam Karar Puanı	Hiç katılmadım	33	58,53	8,683	4	,070
	1 defa	26	82,62			
	2 defa	28	87,45			
	3 defa	17	82,50			
	4 den fazla	53	84,39			

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, örnekleme oluşturan yöneticilerin toplam karar puanlarının yöneticilerin kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=8,683$; $sd=4$; $p>.05$).

Yöneticilerin karar verme stratejileri; görev türü, cinsiyet, çocuk durumu, yöneticilik kıdemi, algılanan gelir düzeyi, konuyla ilgili hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılım sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre karar verme stratejilerinin, araştırmamızın söz konusu bağımsız değişkenleri açısından anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır. Diğer bağımsız değişkenler açısından saptanan farklılıklar ilgili çizelgelerin altında belirtilmiştir.

Çizelge 4.130. Liderlik Davranışları Puanları ile Karar Verme Stratejileri Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

		Mantıklı	İçtepesel	Bağımlı	Kararsız	Karar Topl.
Yapıyı Kurma	r	,382	-,109	-,090	-,067	,094
	p	,000	,173	,263	,407	,241
	N	157	157	157	157	157
Anlayış Göst.	r	,113	,043	,062	,095	,150
	p	,159	,590	,444	,237	,060
	N	157	157	157	157	157
Liderlik Top.	r	,306	-,046	-,023	,010	,143
	p	,000	,568	,771	,904	,074
	N	157	157	157	157	157

Çizelgede görüldüğü gibi, yöneticilerin liderlik davranışları puanları ile karar verme stratejileri puanları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonucunda; yöneticilerin liderlik davranışlarından yapıyı kurma (işe yönelimli) davranışları ile mantıklı karar verme stratejisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,382$; $p<.01$). Söz konusu ilişki pozitif yönde gerçekleşmiştir. Bir başka deyişle yapıyı kurma (işe yönelimli) liderlik davranışı arttıkça yöneticiler daha fazla mantıklı karar verme stratejisini benimsemektedirler. Bununla birlikte genel liderlik davranışı ile mantıklı karar verme stratejisi arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,306$; $p<.01$). Söz konusu ilişki pozitif yöndedir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile Kartal İlçesi resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

1. İlköğretim okullarında görevli yöneticiler yapıyı kurma boyutundan aldıkları puanların ortalaması anlayış gösterme boyutuna göre daha yüksek saptanmıştır (Çizelge 4.13). Başka bir ifadeyle, yöneticiler yapıyı kurmaya yönelik (iş eğilimli) liderlik davranışını daha çok benimsemektedirler. Bu sonuç; Tabancalı (1995) ve Çemberci (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu durum, okul yöneticilerinin yasa, yönetmelik ve kuralları uygulayan merkeziyetçi bir yönetim sergilediklerini göstermektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler en çok mantıklı karar verme stratejisini, en düşük de kararsız karar verme stratejisini benimsemektedirler (Çizelge 4.59). Kuzgun'un (1993) çeşitli meslek gruplarında yaptığı çalışma sonuçlarına göre, evren ve örneklem farklı olsa da mantıklı karar verme stratejisi genellikle en çok benimsenen karar şeklidir. Bu özelliği ile çalışmamızdan elde edilen bu sonuç, diğer çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

2. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları görev türü değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.15, 4.17, 4.19). Okul müdür yardımcılarını kendilerini, müdür ve başyardımcılarına göre daha yüksek düzeyde işe ve kişiye yönelimli algılamaktadırlar. İki ayrı alt ölçek ile doğru orantılı olarak toplam liderlik puan ortalamalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumun, okul müdür yardımcılarının buldukları konum gereği öğretmen ve diğer yöneticilerle daha fazla ilişkide bulunmak zorunda olduklarından ve öğretmene daha

yakın bir görev türü olarak onların kişisel sorunlarıyla da daha fazla ilgileniyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin karar verme stratejileri görev türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir (4.60, 4.61, 4.62, 4.63, 4.64). Bir başka deyişle, yöneticilerin karar verme stratejileri görev türü değişkeninden bağımsız değerlendirilmelidir.

3. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.20, 4.21). Erkek yöneticiler hem işe yönelim hem de kişiye yönelim liderlik davranışlarını bayan yöneticilere göre daha çok benimsemektedirler. Toplam liderlik puan ortalamalarında da erkek yöneticiler lehine benzer sonuçlar elde edilmiştir (Çizelge 4.22). Bu sonuç, anlayış gösterme boyutu açısından Çemberci (2003) tarafından yapılan çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin karar verme stratejileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir (4.65, 4.66, 4.67, 4.68, 4.69). Izgar'ın (2003) yaptığı araştırmada bayan yöneticilerin bağımsız karar verme stratejisini daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak iki çalışmanın evren ve örneklem gruplarının farklı oluşu (Konya ili) da göz önünde bulundurulmalıdır. Her iki çalışmada da bağımsız karar verme dışında diğer karar verme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu konuda her iki çalışma sonuçları da birbiriyle örtüşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, toplumda her alanda kadın-erkek rollerinin birbirine çok yaklaştığı, karar verme şekillerinde de paralellikler gözlemlendiği yorumu yapılabilir.

4. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin yapıyı kurma liderlik davranışları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.23, 4.24). Anlayış gösterme ve toplam liderlik puanları alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Çizelge 4.25, 4.26). Bu durumda kişiye yönelimli liderlik davranışı gösterme eğilimi yaş değiştikçe herhangi bir farklılığa uğramamaktadır. Ancak yapıyı kurma boyutunda 46 yaş ve üstü yöneticilerin 25–35 yaş arası yöneticilere göre kendilerini daha fazla işe

yönelimli algıladıkları görülmektedir (Çizelge 4.24). Yapıyı kurma boyutundaki saptanan bu sonuç Çemberci'nin (2003) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durum zamanla kazanılan tecrübenin, işe yönelimli liderlik davranışına olan etkisinin açık bir göstergesidir.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin karar verme stratejileri sadece mantıklı karar verem alt boyutunda farklılık göstermektedir (Çizelge 4.71). Söz konusu farklılık, 36–45 yaş arası ile 46 yaş ve üstü grubu yöneticiler arasında, 46 yaş ve üstü lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, 46 yaş ve üstündeki yöneticilerin, 36–45 yaş arasındaki yöneticilere göre daha fazla mantıklı karar verme stratejisini benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Mantıklı, içtepesel, bağımlı ve genel karar verme stratejisi puanı en yüksek grup 46 yaş ve üstü yöneticilere aittir. Araştırma bulgularına göre yaş ilerledikçe mantıklı, sezgisel ve bağımlı karar verme stratejisi daha çok benimsenmekte ve genel karar verme strateji düzeyi daha da artmaktadır. Kararsız karar verme stratejisini benimseyen yönetici grubu ise 22–35 yaş arası yöneticilerdir (Çizelge 4.75). Bu sonuç, yaş artıkça tecrübe ve sorumluluğun dolayısıyla mantıklı karar verme eğiliminin artıyor olması ile açıklanabilir. Daha erken yaşlarda kararsızlığa olan eğilim, yöneticinin iş tecrübesi ile ilişkilendirilebilir.

5. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.28). Evli yöneticiler kendilerini, bekâr yöneticilere göre daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır. Yapıyı kurma liderlik davranışı boyutunda Çemberci'nin (2003) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak Çemberci anlayış gösterme ve toplam liderlik boyutlarında da farklılık tespit etmesine rağmen, çalışmamızda bu boyutlarda herhangi bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu durum evliliğin sorumluluk duygusunu daha fazla geliştirmiş olması ve dolayısıyla işe yönelimin artmasıyla açıklanabilir.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin bağımlı karar verme stratejileri medeni durum değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.81). Evli yöneticiler bağımlı karar verme stratejisini bekâr ve diğer yöneticilere göre daha fazla benimsemektedirler. Acıbozlar'ın (2006) yönetici hemşireler üzerine yaptığı

araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu anlamda, her iki çalışma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Evli yöneticilerin, bekâr yöneticilere göre bağımlı karar verme stratejisini daha fazla benimsemeleri, evliliğin getirdiği çeşitli sorumluluklardan dolayı birlikte karar vermeye alışarak tek başına karar vermekten çekinme davranışı nedeni ile açıklanabilir. Medeni durum değişkenine göre diğer karar verme stratejileri farklılaşmamaktadır (Çizelge 4.78, 4.79, 4.82, 4.83).

6. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları çocuk durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.31). Çocuk sahibi olan yöneticiler, çocuğu olmayan yöneticilere göre kendilerini daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadırlar. Medeni durum değişkenine benzer durum burada da geçerlidir. Çocuk sahibi olan yöneticilerin sorumluluk düzeyleriyle ilişkili olarak işe yönelimlerinin de arttığı söylenebilir. Aynı durum toplam liderlik için de geçerlidir.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin karar verme stratejileri çocuk durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.84, 4.85, 4.86, 4.87, 4.88). Bir başka deyişle, yöneticilerin çocuk sahibi olup olmaması durumu karar verme stratejilerini farklılaştırmamaktadır.

7. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.34, 4.35, 4.36, 4.37, 4.38). Üniversite mezunu yöneticiler kendilerini, yüksek okul mezunu yöneticilere göre daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır. Yüksekokul mezunu yöneticiler ise kendilerini, lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır. Benzer durum toplam liderlik boyutunda da geçerlidir.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin içtepesel ve genel karar verme stratejileri eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.89, 4.90, 4.91, 4.92, 4.93, 4.94, 4.95). Üniversite mezunu yöneticiler, lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha fazla içtepesel karar verme stratejisini benimsemektedirler. Üniversite mezunu yöneticiler, yüksek okul ve lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha yüksek düzeyde genel karar verme stratejisini benimsemektedirler.

8. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.39, 4.40, 4.41, 4.42). Bu durumda eğitim ile ilgili bir fakülteden mezun olan yöneticilerin eğitim düzeyleri artıkça işe yönelimleri de artmaktadır. Ancak fen- edebiyat ve diğer fakültelerden mezun yöneticilerin işe yönelimleri diğerlerine göre daha düşük düzeyde saptanmıştır.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin mantıklı karar verme stratejileri mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.97). Araştırma bulguları, eğitim fakültesi mezunu yöneticilerin mantıklı karar verme stratejisini eğitim enstitüsü, yüksek öğretmen okulu ve diğer fakülte mezunu yöneticilere göre daha fazla benimsediklerini göstermektedir. En düşük düzeyde mantıklı karar verme stratejisini benimseyen grup ise fen- edebiyat fakültesi mezunu yöneticilerdir. Eğitim ile ilgili fakültelerin düzeyi artıkça mantıklı karar verme stratejisi de daha çok gözlenmektedir. Diğer karar verme stratejileri mezun olunan fakülte türüne göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.98, 4.99, 4.100, 4.101).

9. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin yapıyı kurma liderlik davranışları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.44). Mesleki kıdem artıkça (11–15 yıl arası hariç), işe yönelimli liderlik davranışı daha çok benimsenmektedir. Diğer alt boyutların mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Çizelge 4.45, 4.46). Bu iki alt boyuttan elde edilen sonuçlar, Çemberci'nin (2003) çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin genel karar verme stratejileri mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.107). Eğitim yöneticilerinin mesleki kıdemi artıkça genel karar verme düzeyleri de artmaktadır. Bir başka deyişle; mesleki kıdemle doğru orantılı olarak yöneticilerin karar verme yeterlilikleri de artmaktadır. Izgar'ın (2003) çalışmasında ise mesleki kıdem ile mantıklı karar verme stratejisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

10. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları yöneticilikteki kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4. 47, 4.48, 4.49). Bir

başka deyişle, yöneticilik kıdemi işe ya da kişiye yönelimli liderlik davranışını etkilememektedir.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin karar verme stratejileri yöneticilikteki kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.108, 4.109, 4.110, 4.111, 4.112). Yöneticilerin karar verme stratejileri, yöneticilik kıdemlerinden bağımsız olarak düşünölmelidir.

11. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.50, 4.51, 4.52).

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin mantıklı ve içtepsel karar verme stratejileri yöneticilikten önceki öğretmenlik kıdemi değişkenine göre farklılık göstermektedir (Çizelge 4.114, 4.116). Yöneticilikten önce 10 yıl ve üzeri öğretmenlik kademine sahip yöneticiler, 5–10 yıl arası kademdeki yöneticilere göre daha yüksek düzeyde mantıklı karar verme stratejisini benimsemektedirler. Yöneticilikten önce 3–5 yıl arası öğretmenlik kademine sahip yöneticiler, 1–3 yıl arası kademdeki yöneticilere göre daha yüksek düzeyde içtepsel karar verme stratejisini benimsemektedirler. Diğer karar verme stratejileri ile öğretmenlik kıdemi arasında farklılık saptanmamıştır (Çizelge 4.117, 4.118, 4.119).

12. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin liderlik davranışları algıladıkları gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.53, 4.54, 4.55). Başka bir ifadeyle, yöneticilerin kendilerini yüksek, orta veya düşük gelir düzeyinde algılamaları liderlik davranışlarını farklılaştırmamaktadır.

İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin karar verme stratejileri algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.120, 4.121, 4.122, 4.123, 4.124).

13. İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin hem liderlik davranışları hem de karar verme stratejileri hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılım sayısı değişkenine göre farklılık göstermemektedir (Çizelge 4.58, 4.129). Her iki konuda da

hizmet içi eğitim alan yöneticilerin daha yüksek düzeyde liderlik davranışı ve karar verme stratejisini benimsemesi beklenirken, araştırmamızın sonuçları bu beklentimizi gerçekleştirmemiştir. Bu açıdan bakıldığında, hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlerin niteliği, içeriği, verimli olur olmadığı ve istenilen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı konuları tartışılabilir.

14. Son olarak, yapılan analiz sonucu ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, yapıyı kurma ve genel liderlik davranışı ile mantıklı karar verme stratejisi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Çizelge 4.130). Aradaki ilişki her iki grup içinde pozitif yöndedir. Başka bir ifadeyle, yapıyı kurma (işe yönelimli) liderlik davranışı ve genel liderlik davranışı arttıkça yöneticiler daha fazla mantıklı karar verme stratejisini benimsemektedirler. Buna göre; işe yönelimli yöneticilerin daha mantıklı kararlar verdiğini söyleyebiliriz.

5.2. Öneriler

Çalışmamız her iki bağımlı değişkeni için daha önce ayrı ayrı yapılmış çalışmaların sonuçlarını destekleyen, hem de farklı sonuçlar ortaya koyan aynı zamanda liderlik davranışları ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki konusundaki ilk çalışma olma niteliğini taşımaktadır. Öneri, mevcut olan olumsuz durumların olumluya doğru gitmesi, olumlu durumların daha olumluya doğru bir gelişim göstermesi amacıyla yapıldığından; bu çalışmanın amacına hizmet edebilmesi için, araştırma sonucu elde edilen bulgulara paralel olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda liderlik davranışlarının uygulayıcısı konumunda olan resmi ilköğretim okulu müdürleriyle birlikte diğer eğitim kurumlarında yönetici olarak görev yapan okul müdürlerine yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1. Yöneticilik ve liderlik davranışları birbirinden farklı kavramlar olsa da bir yöneticinin aynı zamanda bir lider gibi davranarak, liderlik becerilerini de kazanabileceği araştırmamızın literatür bölümünde de belirtilmiştir. Buna göre

yönetici ve liderlik davranışlarının kavranmasında ve uygulamasında araştırmamızda yer alan bilgiler ve elde edilen sonuçlar okul yöneticileri tarafından kullanılabilir.

2. Eğitim yöneticilerimiz yapıyı kurma (işe yönelimli) liderlik davranışını daha çok benimsemektedirler. Ancak bu davranış şeklinin tek başına, eğitim gibi insan ve öğrenci merkezli bir alanda sağlıklı sonuçlar vermesi beklenemez. Bu yüzden yöneticilerimizin anlayış gösterme (kişiyeye yönelimli) liderlik davranışını da benimsemesi ve uygulaması için gerekli tedbirler alınabilir. Böylece yöneticilerimiz kendi örgütlerinin yapısına göre her iki liderlik davranışını da sergileyebilirler.

3. Araştırmamızda yöneticilerin hem liderlik davranışının, hem de karar stratejilerinin belirlenmesinde hizmet içi eğitim, kurs ve seminerlere katılımın bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Bu durumda hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerin içeriği ve programı tekrar gözden geçirilebilir ve yöneticilerin bu alanda da gelişimi sağlanabilir. Bunu yaparken; işe yönelim arttıkça mantıklı karar verme stratejisinin daha çok benimsendiği de unutulmamalıdır.

4. Okul iklimi ve çevre şartları göz önünde bulundurularak yöneticilerin eğitim süresince mantıklı karar stratejilerini benimsemeleri sağlanabilir, sezgilerine göre ya da hoşta giden seçeneklere yönelerek karar vermelerinin ve kararlarını sık sık değiştirmelerinin önlenmesi için eğitim verilmesi önerilebilir.

5. Erkek yöneticiler bayan yöneticilere göre hem işe yönelim hem de kişiyeye yönelim liderlik davranışlarını daha çok benimsemektedirler. Bu durumda bayan yöneticilerin, iletişim ve mesleki eğitim seminerlerine daha çok katılmaları onların bu eksikliklerini giderebilir.

6. Liderlik davranışları ve karar verme stratejileri puan gruplarının her ikisinde de en yüksek ortalama 46 yaş ve üstü gruplardan elde edilmiştir. Bu yüzden yöneticilerin belli bir tecrübeden sonra göreve atanmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

7. Yönetici grubu için yapıyı kurma liderlik davranışı ve mantıklı karar verme stratejisi arasında anlamlı ve doğru orantılı ilişki saptandığı için eğitim yöneticilerinin bu konuda eğitim almış ve bununla birlikte liderlik kişilik yapısına

sahip kişilerin arasından seçilmesi ideal bir okul kültürünün oluşmasını kolaylaştıracaktır.

8. Eğitim yöneticileri, karar verme sürecinde astlarına ve o kararın etkileyeceği kişilere katılma imkânı sağlamalıdır. Böylece katılımcıların karar verme yöntemlerini benimsemeleri ve demokratik bir çalışma ortamından dolayı iş doyumunu, motivasyonu ve verimlilik gibi konularda da daha başarılı olmaları sağlanabilir.

9. Günümüzde iletişim teknolojilerinin ve sosyal değişimlerin hızlı olması, öğrencilerin geldiği ortamların ve okul öncesi hazır bulunuşluk düzeyindeki farklılıklar, velilerin okullardan beklentilerinin farklılaşması, öğrencilerin ileride çalışacakları kurumlardaki beklenti farklılığı eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin özellikle insan ilişkileri, sergiledikleri liderlik davranışları ve karar verirken izledikleri yol boyutunda yeteneklerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim yöneticileri, eğitimle ilgili problemlerin çözülmesinde gerek karar verme aşamasında gerekse sergiledikleri etkili liderlik davranışlarını sergileme konusunda daha etkin çabalar gösterebilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara şu konularda da araştırma yapmaları önerilebilir.

1.Yapılan araştırmada sadece eğitim alanındaki yöneticiler ele alınmıştır. Farklı sektörlerdeki yöneticiler için de, benzer farklılıklar sınıp benzer ilişkiler test edilebilir.

2. Araştırma İstanbul İli Kartal ilçesi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma daha genel bir çerçevede İstanbul İli'ni veya Türkiye'deki diğer illeri de kapsayabilir.

3. Araştırma resmi ilköğretim okulunda görevli yöneticileri kapsamaktadır. Benzer bir araştırma özel okullar ve orta öğretimdeki yöneticiler için de yapılabilir.

4. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çalışmasının sınırlılıkları göz önünde bulundurularak diğer veri toplama yöntemlerinden de (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanılabilir.

5. Araştırmada liderlik davranışları ve karar verme stratejileri değişkenleri arasındaki ilişki sınanmıştır. Bu iki değişkenin ayrı ayrı farklı değişkenlerle olan ilişkisi (ahlaki yargı düzeyi, adanmışlık düzeyi vb.) de test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acıbozlar, Ö. (2006). *Yönetici Hemşirelerin Karar Verme Stratejileri Ve Yaratıcılık Düzeyleri Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Yönetim Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Akat, İ., Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi*. 4. Baskı, İzmir: Barış Yayınları.
- Akdağ, B. (2002). Eğitim Örgütlerinde Yönetim Süreçlerine Katılma. *Öğretmen Dünyası*, (267), 21–25.
- Alkan, C. (1977). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Arıkan, S., Güney, S., Berkman, Ü., Can, H., Ergan, N. G., Paksoy, M, Yüksel, Ö. ve diğerleri. (2001). *Yönetim Ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atasoy, R. (1985). *Ankara İlköğretim Okullarındaki, Öğretmen ve Yöneticilerin, Yönetici Rolüne İlişkin Algı Ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aytaç, T. (2003). Karizmatik Liderlik, *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Y.4, S.42-43, www.yayim.meb.gov.tr/Dergiler/Say42-43/Aytaç.Htm. Web adresinden edinilmiştir.
- Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel Eğitim Ve Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:112.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim* (2. Basım). Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (1989). *Eğitim Yönetimi*. Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000b). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Bennis, W. (1994). *Lider Olmanın Temel Nitelikleri*. İstanbul: İz.
- Bilgin, L. (1986). Yol-Amaç Kuramında Farklı Yaklaşımların Araştırılması Ve Bu Yaklaşımların Liderlik Açısından İncelenmesi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara.
- Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No 93.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem.
- Can, H., Tecer, M. (1978). *İşletme Yönetimi*. Ankara: Todaie Yayınları, No:169.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu Ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon Ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlayan, A. (2002). *Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite*. İstanbul: Bilge.
- Çakallı, M. (2001). *Orta Dereceli Bir Askeri Okulda Eğitim Yönetimi Süreçlerinin İşlevselliğinin İncelenmesi Ve Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü.
- Çelik, V. (1996). *Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü Eğitimimize Yeni Bakışlar*. İstanbul: Editör: İlhami Fındıkçı.

- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik* (2.Baskı). Ankara: Pegem.
- Çınar, İ. (1996). *Eğitim Yönetiminde Bilgi Sistemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çoban, A. E., Hamamcı, Z. (Ekim 2006). Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 393–402.
- Demirbilek, T. (2003). Liderlik Tipleri Açısından İşçi Sendikası Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,5(1), 22-35.
- Deniz, M.E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal düzeylerinin TA- baskın ben durumları ve bazı özellik niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli, T. (1995). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Mentesh Kitabevi Yayınları.
- Efe, R. F. (2001). *Bilgi Teknolojilerinin Müfredat Laboratuvar Okullarında Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde Yönetim Ve Organizasyon*. İstanbul: Alfa.
- Eldeleklioğlu, J. (1987). *Karar Stratejileri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi* 162, 32.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem
- Erdil, O., İmamoğlu Z. S. (1998). Etkin Lider Davranışının Analizi Ve Bir Uygulama. *Marmara Üni . İİBF. Dergisi*, 14 (2),123-141.

- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta
- Eren, E. (2003). *Yönetim Ve Organizasyon (Çağdaş Ve Küresel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta
- Erkuş, R. (1997). *İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Ersever, H. (1996). *Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Esen, Ş. (1996). *Yönetimde Yaratıcılık Ve Kendini Geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi İşletme Fakültesi. Bursa.
- Everett, G. (1987). *A Study Of The Relationship Between The Principal's Leadership Style And The Level Of Motivation Of The Teacher Staff*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University. www.auas.edu/academics/sgs/info/v2nl/iohn . Web adresinden edinilmiştir.
- Ferik, I. F. (1997). *Örgüt Büyüklüklerine Bağlı Olarak Liderlik Tarzları Ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Giray, N. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Gökçen, H. (2002). *Yönetim Bilgi Sistemleri: Analiz Ve Tasarım Perspektifi*. Ankara: Epi Yayıncılık.

- Gümüşeli, Ali İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etmenler. *Eğitim Yönetimi, Yıl:2 Sayı:2*, 11-13.
- Hesapçioğu, M. (1989). *Eğitim Planlaması Ve Yönetim*. İstanbul: Marmara Üni. Yayın No:472.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi (2.Basım)*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Iraz, R., Göksel, Ş. (2004). Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderlik İncelemesi. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 4(7)*, 99-117.
- Izgar, G., (2003). *Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram Ve Türkiyedeki Uygulamalar*. Ankara: Set Ofset.
- Kesici, S. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri Ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları Ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üni. İİBF Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, T. (5-6 Haziran 1997). Liderlikte Durumsallık Ötesi Karizmatik Liderlik Yaklaşımı. *Deniz Harp Okulu 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*. İstanbul.

- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği Yönetim Ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik Modern Çağdaş Ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Koray, M. (1997). *21. Yüzyıl: Yeni Beklentiler, Yeni Liderlik Alanları Ve Kadınları, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*. İstanbul: Dho Matbaası.
- Kurt, T., Terzi, A. R. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*. Milli Eğitim Dergisi, (166), 10-11.
- Kuzgun, Y. (1993). *Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi Ve Standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Kuzgun, Y., Bacanlı, F. (2005). *PDR'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mert, İ.S. (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi: İstanbul.
- Öktem, M. K. (1993). *Örgütsel Önderlik: Ohio Araştırmaları Ve Todaie 'De Bir Uygulama*. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(2),95- 117.
- Önal, A. (1979). *Kara Harp Okulunda 1978-1979 Akademik Yılında Seçilmiş Bir Subay Ve Öğrenci Örneklemini Üzerinde Liderlik Beklenti Ve Uygulamaları Konusunda Yürütülen Bir Bilimsel Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Özalp, İ., Gülten, E., Hülya. Ö. (1992). *Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre Belirlenmesi Ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama*. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1-2),161-205.

- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ramazanoğlu, G. (2002). *Yönetimin Esasları*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayın No:28.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sinangil, K.H. (1992). *Yönetici Adaylarında Karar Verme İle Kaygı İlişkileri*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, M. Ş. (1996). *Yönetim Ve Organizasyon*. Konya: Damla Matbaası.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A
- Tabancalı, E. (1995). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutlarına İlişkin Liderlik Davranışları Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen Adaylarının Bazı Psiko Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 40.
- Taymaz, H., Hesapçoğlu, M. (1998). *Türkiye' de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tengilimoğlu, D. (2005). *Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com. Web adresinden edinilmiştir.
- Tezel, B. (2006). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarının Belirlenmesi Üzerinde Ana-Baba Ve Yöneticilerin Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tiryaki, M.H. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toprakçı, E. (2001). Okul Müdürlerinin Örgütlenme Yeterliliği. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 32.
- Vega, L. (2004). Charismatic Leadership. www.goinside.com. Web adresinden edinilmiştir
- Yakut, Ö. (2006). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldız, İ. (1998). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yönetimindeki Karar Verme Sürecine Katılım Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Yılmaz, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları İle Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 22.
- Zaleznik, A. (1999). *Liderler Gerçekte Ne Yapar? Leadership (Liderlik)*. (Tüzel, M., Çev.). Harvard Business Review Pub. İstanbul: Mess.
- Zel, U. (1996). *Liderlik Teorileri ve Araştırmaları*. Ankara: K.H.O. Matbaası

EKLER

EK I- Kişisel Bilgi Formu

EK II- Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği

EK III- Karar Stratejileri Ölçeği

EK IV - Kartal İlçesi'nde Görevli İdareci Sayıları

EK V - Rektörlük Yazısı

EK VI - Valilik İzni

EK VII- İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yazısı

EK VIII-Anket Uygulanan Okullar Listesi

EK I

Sayın Okul Yöneticisi ;

Aşağıdaki anketin uygulanma amacı okul yöneticileri ile ilgili olarak yaptığım “ Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Anket; Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin başındaki gerekli açıklamalara göre anketler doldurulacaktır.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağından, anketin herhangi bir yerine isim ve kimliğinizle ilgili bilgiler yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz araştırmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır.

Yardımlarınız ve içtenliğiniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez Danışmanı
Dr. Mustafa OTRAR

Melike DİKİREL
Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yaş Grubunuz: <input type="checkbox"/> 24 ve altı <input type="checkbox"/> 25–35 yaş arası <input type="checkbox"/> 36–45 yaş arası <input type="checkbox"/> 46 yaş ve üstü
Medeni Durumunuz: <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekâr <input type="checkbox"/> Dul <input type="checkbox"/> Boşanmış
Çocuk sahibi iseniz adedi:
En son mezun olduğunuz okul: <input type="checkbox"/> Yüksek Okul <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Diğer
En son mezun olduğunuz fakülte ve bölüm: <input type="checkbox"/> Yüksek Öğretmen Okulu <input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi Bölüm (Lütfen Belirtiniz)..... <input type="checkbox"/> Edebiyat / Fen – Edebiyat Fakültesi Bölüm (Lütfen Belirtiniz)..... <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz).....
Görev yaptığınız İlköğretim Okulundaki konumunuz: <input type="checkbox"/> Öğretmen <input type="checkbox"/> Okul Yöneticisi
Yönetici iseniz konumunuz: <input type="checkbox"/> Okul Müdürü <input type="checkbox"/> Okul Müdür Yardımcısı <input type="checkbox"/> Okul Müdür Baş Yardımcısı
Meslekteki Kıdeminiz: <input type="checkbox"/> 1 yıldan az <input type="checkbox"/> 1–5 yıl <input type="checkbox"/> 6–10 yıl <input type="checkbox"/> 11–15 yıl <input type="checkbox"/> 16 yıldan fazla
Bulduğunuz konumda kaç yıldır çalışıyorsunuz? <input type="checkbox"/> 3 yıldan az <input type="checkbox"/> 3–5 yıl <input type="checkbox"/> 5–10 yıl <input type="checkbox"/> 10–15 yıl <input type="checkbox"/> 15–20 yıl <input type="checkbox"/> 20 yıl ve üzeri
Tüm gelirinizi dikkate aldığınızda kendinizi hangi gelir grubunda algılıyorsunuz? <input type="checkbox"/> Alt <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Yüksek
Yönetim ve karar verme ile ilgili olarak Hizmet İçi Eğitim, Kurs ve Seminer programlarına kaç kere katıldınız? <input type="checkbox"/> Hiç katılmadım <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 den fazla

EK II LİDERLİK DAVRANIŞLARI BETİMLEME ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Aşağıda bir yönetici olarak kendi davranışlarınızı nasıl algıladığınız ile ilgili ifadeler bulacaksınız. Bu ifadelerin herkes için ortak ve doğru yanıtı yoktur. Her ifadeyi okuduktan sonra sizin için en uygun olanı "X" harfiyle işaretlemeniz gerekmektedir. İsim alınmayacağı için araştırma sonuçları kişisel anlamda kullanılmayacaktır. Lütfen içtenlikle ve hiçbir soruyu atlamadan cevaplayınız. Teşekkürler...

		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyarım.					
2	Yeni fikirlerimi öğretmenlerimle birlikte denerim.					
3	Tek söz sahibi kendimi görürüm.					
4	Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm.					
5	Fikirlerimi tereddüte yer bırakmayacak biçimde ifade ederim.					
6	Okuldaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine ben karar veririm.					
7	Plan yapmaksızın çalışırım.					
8	Yapılacak işlerin belli standartlara uygun olmasına dikkat ederim.					
9	İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösteririm.					
10	İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik ederim.					
11	Yönetici olarak okuldaki yerimin ve rolümün öğretmenlerce anlaşılmaya çalışılmasını sağlarım.					
12	Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını isterim.					
13	Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklendiğini açıkça belirtirim.					
14	Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yaparım.					
15	Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken herşeyi yaparım.					
16	Öğretmenlerime kişisel yardımlarda bulunurum.					
17	Öğretmenlerin okulumuzda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışırım.					
18	Kolay ve anlaşılır bir yönetici olduğuma inanırım.					
19	Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırırım.					
20	Okulu yönetirken öğretmenlere herhangi bir açıklama yapma gereği duymam.					
21	Öğretmenlerin kişisel sorunları ile ilgilenirim.					
22	Hareketlerin nedenini açıklamam.					
23	Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçebilirim.					
24	Yeni fikirleri kolay kabullenmem.					
25	Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranırım.					
26	Değişiklikler yapmaya istekliyimdir.					
27	Diğer insanların benimle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkınım.					
28	Görüşmelerimde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım.					
29	Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışırım.					
30	Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onayını alırım.					

EK III KARAR STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA

Bu ölçek karar vermede benimsenen davranış biçimlerini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Sizden istenen, soruları dikkatle okuyup size uygun olan seçeneğin altındaki aralığı (X) işaretlemektir. Hiçbir soruyu atlamadan, içinizden geldiği gibi, cevaplamaya çalışınız. Teşekkürler...

		HİÇBİR ZAMAN	ARA SIRA	SIKLIKLA	HER ZAMAN
		1	2	3	4
1	Bir konuda karar verirken içinizden gelen sese göre davranır mısınız?				
2	Bir şey almak için pek çok mağazayı gezer,kaliteyi ve fiyatları karşılaştırır mısınız?				
3	Bir konuda karar vermeden önce durumu çok iyi inceler,seçenekleri inceden inceye araştırır mısınız?				
4	Beğenerek satın aldığınız birşeyi başkaları sizin kadar beğenmezse aldığınızdan soğur musunuz?				
5	Her konuda güç karar veren bir kişi olarak tanınır mısınız?				
6	Bir konuda karar vermeniz gerektiğinde her seçeneğin olumlu ve olumsuz yanlarını uzun uzadıya araştırır mısınız?				
7	Bir konuda karar verdikten hemen sonra kararınızın doğruluğundan kuşku duyar, değiştirme isteği duyar mısınız?				
8	Bir geziye çıkacağınız sırada programınızı sık sık değiştirdiğiniz, yanınıza neleri almanız gerektiğine bir türlü karar veremediğiniz olur mu?				
9	Seçenekler hakkında etraflı bilgi toplamadan karar verme durumunda kaldığınızda rahatsızlık duyar mısınız?				
10	Sizin hakkınızda başkaları karar vermeye kalktığı zaman rahatsızlık duyar tepki verir misiniz?				
11	Uzun kararsızlık döneminden sıkılır, hemen o an için uygun bulduğunuz bir seçeneği kabul eder, onunla mutlu olmaya bakar mısınız?				
12	Kendi başınıza karar vermek zorunda kaldığınızda kaygı ve sıkıntı yaşar mısınız?				
13	Mektuplarınızı postaya vermeden önce birkaç defa okuyup yazdıklarınızı değiştirir misiniz?				
14	Bir karar verirken, başkalarının size yol göstermesini, akıl vermesini ister misiniz?				
15	Bir konuda karar vermeden önce seçenekleri çok iyi incelemenin, her birinin istenen veya istenmeyen yönlerini tartmanın yorucu ve gereksiz bir işlem olduğunu düşünür müsünüz?				
16	Sınavlarda yanıtlarınızı sık sık değiştirdiğiniz için sınav süresinin bitiminde kağıdınızı hala veremediğiniz olur mu?				
17	Sınavlardan çıktıktan sonra, hatalarınızı öğrenmekle canınızın sıkılacağını düşünerek, yanıtlarınızın doğru olup olmadığını araştırmaktan kaçınır mısınız?				
18	Seçenekleri inceden inceye araştırmanın vakit kaybı olduğunu, çok inceledikçe karar vermenin güçleşeceğini düşünür, ilk anda size çekici gelen seçeneğe yönelmeyi rahatlatıcı bulur musunuz?				
19	Kendi bildiğine giden bir kişi olarak tanınır mısınız?				
20	Güç karar veren bir insan olduğunuz için çok güzel fırsatları kaçırdığınız oldu mu?				

		HİÇBİR ZAMAN	ARA SIRA	SIKLIKLA	HER ZAMAN
		1	2	3	4
21	İnsanın içinden gelen sesin onu doğruya götürdüğüne inanır mısınız?				
22	Kendi başınıza karar verir, başkaları kararınızın sakıncalarını söylese de kararınızda ısrar eder misiniz?				
23	Karar vermeden önce seçenekler hakkında bilgi toplamaya kalktığınızda, birbiri ile çelişen bilgilerle karşılaşınca ne yapacağınızı şaşırır mısınız?				
24	Karar verirken acele eder, ondan sonra da verdiğiniz kararı beğenmeyip değiştirmeye kalkar mısınız?				
25	Karar verirken başkalarının o konuda nasıl davrandığına bakar, ona göre davranır mısınız?				
26	Karar vermeden önce uzun araştırma döneminin yarattığı sıkıntıya hemen son vermek için o anda size çekici gelen seçeneğe yönelir misiniz?				
27	"İnsanın karar verirken ne istediğini çok iyi bilmesi gerekir" diye düşünür müsünüz?				
28	"Bir karar verme durumunda, bir seçeneğe yönelirken, kazanç ve kayıpları uzun uzadıya düşünmenin yararı yoktur, çünkü geleceğin ne getireceğini kimse bilemez. Bu nedenle o anda aklın yattığı seçeneğe yönelmek en doğrudur" diye düşünür müsünüz?				
29	Hakkında etraflı araştırma yapmadan bir kimseyle yakın arkadaşlık kurmayı sakıncalı bulur musunuz?				
30	Herkesi hoşnut edecek karar almak mümkün olmadığı için kararlarınızın öncelikle sizi hoşnut etmesinin yeterli olduğunu düşünür müsünüz?				
31	"İnsan kararlarını kendisi vermelidir ve bunun sorumluluğunu da taşımalıdır" diye düşünür müsünüz?				
32	"Bir şeyi çok istersem güzel tesadüfler sonucu ona ulaşabilirim" diye düşünür ve karar verirken, gerçekleşme olasılığı diğer seçeneklere göre daha zayıf olsa da size çekici gelen seçeneğe yönelir misiniz?				
33	Hoşunuza giden seçeneğe yönelmeden önce neler kazanıp neler kaybedeceğinizi etraflıca değerlendirir misiniz?				
34	Gerçekleşme olasılığı zayıf olan seçenekler üzerinde durmaz, canınız çok çekmese de sizi kesin olarak sonuca götürecek seçeneği tercih eder misiniz?				
35	Karar verirken seçeneklerin gerçekleşme olasılıklarını dikkate almaz, sadece ne derece hoşunuza gittiğine bakar mısınız?				
36	Bir karar verdikten sonra, seçtiğiniz yolun yararlarından çok sakıncalarını görmeye başlar ve değiştirme isteği duyar mısınız?				
37	Başkalarına danışmadan verdiğiniz kararlardan pişman olur musunuz?				
38	Bir karar verme durumunda, bir seçeneğe yönelirken neler kazanıp neler kaybedeceğinizi etraflıca düşünür müsünüz?				
39	Verdiğiniz bir kararı biraz sonra beğenmez "Acaba öbür yolu deneseydim" der misiniz?				
40	Karar vermeden önce çeşitli kaynaklardan aldığınız bilgiler arasında çelişki varsa nedenini araştırır mısınız?				

EK IV

T.C.
KARTAL KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

22 HAZİRAN 2007

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.18. 19.230/
Konu: İdareci Sayısı

11981

BEYHAN ŞENYUVA İLKÖĞRETİM OKULU MÜRDÜR7LÜĞÜNE
KARTAL

İlgi : 21/06/2007 tarih ve 17.243/856 sayılı yazınız.

Okulunuz öğretmeni Melike DİKEREL'in Yüksek Lisans Programında Yöneticilerle ilgili araştırmasında kullanılmak üzere istenilen bilgiler aşağıya çıkarılmıştır.
Bilgi ve gereğini rica ederim.

Cihat KALYONCU
Müdür a.
Şube Müdürü

Resmi İlköğretim okullarımızda Görevli
Müdür Sayısı :54
Müdür Baş Yardımcısı say :24
Müdür Yardımcısı Sayısı :132

EK V



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ



SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/2943
KONU : Anket (Melike DİKEREL)

16 Mayıs 2007

İstanbul İl Milli Eğitim
Müdürlüğüne,
Cağaloğlu

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” Yüksek Lisans öğrencilerinden Melike DİKEREL İstanbul İli Kartal ilçesindeki İlköğretim Okulu müdürlerine uygulanmak üzere “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet SERPİL
Rektör

EKİ: Anket Formu (4 sayfa)
Okul Listesi (1 sayfa)

EK VI

T.C.	
YTÜ REKTÖRLÜĞÜ	
KAYIT NO	: 95334
GELİŞ TARİHİ	: 30 Temmuz 2007
DOSYA NO	: 0001-1

Asıl

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1758
Konu : Anket (Melike DİKEREL)


31/05/2007

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) Valilik Makamının 30.05.2007 tarih ve 580/1734 sayılı onayı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 16.05.2007 tarih ve 2943 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melike DİKEREL “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Onaylı Anket soruları



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

Sos. Bil.

EK VII

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **1734**
Konu : Anket (Melike DİKEREL)

30 Mayıs 07

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 16.05.2007 tarih ve 2943 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melike DİKEREL “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu anket çalışma isteği ile ilgili İlgi yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçen yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, ekte onaylı ve mühürlü bulunan Ek:(1/24) de bulunan bilgilerin ilimiz Ek:6 de ismi bulunan okullarda İlgi (a) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLERİ:
Ek-1. İLGI(b) yazı ve ekleri

OLUR
29/05/2007

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGITIME
%100
DESTEK
4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

EK VIII

ANKET UYGULANACAK OKULLAR (KARTAL İLÇESİ)

1. Marmara İlköğretim Okulu
2. Eczacıbaşı İlköğretim Okulu
3. Sabri Taşkın İlköğretim Okulu
- 4.Şeyh Şamil İlköğretim Okulu
5. Öğretmen Zekeriya Güçer İlköğretim Okulu
6. Nihat Erim İlköğretim Okulu
7. Hüseyin Saim Ekim İlköğretim Okulu
8. Öğretmen Selma Akay İlköğretim Okulu
9. İbrahim Saime Zıpkın İlköğretim Okulu
10. Medine Tayfur Sokmen İlköğretim Okulu
11. Kartal Gürbüz Bora İlköğretim Okulu
12. Kartal Şakir Demir İlköğretim Okulu
13. Mahmut Kemal İnal İlköğretim Okulu
14. Beyhan Şenyuva İlköğretim Okulu
15. Kartal Şehit Er Hasan Genç İlköğretim Ok.
16. Perran Kutman Sarıtaş İlköğretim Okulu
17. Ülkü Bora İlköğretim Okulu
18. Paşaköy İlköğretim Okulu
19. Hesna Gündes İlköğretim Okulu
20. Cakabey İlköğretim Okulu
21. Hüseyin Temizel İlköğretim Okulu
22. Yavuz Selim İlköğretim Okulu
23. Mehmet Hilmi Altay İlköğretim okulu
24. Cevizli İlköğretim Okulu
25. Mustafa Zeki Demir İlköğretim Okulu
26. Cengiz Topel İlköğretim Okulu
27. İhsan Bayrakçı İlköğretim Okulu
28. Kutlu Aktaş İlköğretim Okulu
29. Hasanpaşa İlköğretim Okulu
30. Mustafa Karasahın İlköğretim Okulu
31. Nermin Ahmet Hasoğlu İlköğretim Okulu
32. Bedri Rahmi Eyüboğlu İlköğretim Okulu
33. İbni Sina İlköğretim Okulu
34. Samandıra İlköğretim Okulu
35. 50.Yıl General Refet Bele İlköğretim Okulu
36. 100.Yıl Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu
37. Kartal Soğanlık İlköğretim Okulu
38. Kartal Atatürk İlköğretim Okulu
39. İhsan Zakiroğlu İlköğretim Okulu
40. Yıldız Iscimenler İlköğretim Okulu
41. Öğretmen Salih - Nafiz Tüzün İlköğretim Okulu
42. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
43. Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu
44. Şehit Er Yıldırım Biroğlu İlköğretim Okulu
45. Emir Sencer İlköğretim Okulu
46. Ege Sanayi İlköğretimokulu
47. Emine Ve Hasan Aytaçman İlköğretim Okulu
48. Şehit Er Serhat Şanlı İlköğretim Okulu
49. Ergenekon İbrahim Şakir İlköğretim Okulu
50. Saffet Simavi İlköğretim Okulu
51. Samandıra Veysel Karani İlköğretim Okulu

ÖZGEÇMİŞ

Melike DİKEREL

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 01 Kasım 1978

Doğum Yeri: Bursa

Eğitim

İlkokul: 1984–1989 Bursa Elmasbahçeler İlkokulu

Ortaokul: 1989–1992 Bursa Yıldırım Beyazıt Ortaokulu

Lise: 1992–1995 Bursa Cumhuriyet Lisesi

Lisans: 1995-1999 Uludağ Üniversitesi Fen- Ed Fakültesi Kimya Bölümü

Yüksek Lisans: 2008 İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Çalıştığı Kurum

2005–2008 Kartal Beyhan Şenyuva İlköğretim Okulu