



T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM
SÜREÇLERİNDE GÖSTERDİKLERİ PERFORMANSIN
KENDİLERİ VE OKUL ÖĞRETMENLERİ
TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**
(İSTANBUL-BEYOĞLU İLÇESİ ÖRNEĞİ)
Yüksek Lisans Tezi

Selma KARAGÖZ

İstanbul, 2008



T.C
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM
SÜREÇLERİNDE GÖSTERDİKLERİ PERFORMANSIN
KENDİLERİ VE OKUL ÖĞRETMENLERİ
TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Selma KARAGÖZ

Danışman : Doç.Dr.Esra AKGÜL

İstanbul 2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

"İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde
Gösterdikleri Performansın Kendileri ve Okul Öğretmenleri
Tarafından Değerlendirilmesi"

Selma KARAGÖZ

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı Doç.Dr. Esra AKGÜL MACARDOĞLU

Üye Yrd.Dr. Emine YETİŞ

Üye Yrd.Dr. Ülkü TOSUN

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 26.01.2009

ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden danışman hocam Sayın Doç.Dr.Esra AKGÜL'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama yardımlarından dolayı Ali AKTAY'a , anlayışından dolayı okul müdürüm Hasan DURNA'ya teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde yanımda olan, maddi ve manevi hiçbir desteğini esirgemeyen sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul,2008

Selma KARAGÖZ

ÖZET

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM
SÜREÇLERİNDE GÖSTERDİKLERİ PERFORMANSIN
KENDİLERİ VE OKUL ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

SELMA KARAGÖZ

Araştırmada amaç ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansın kendileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma ; giriş, ilgili literatür, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan 25 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 25 okul müdürü ve 937 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulları içerisinde rastgele seçilen 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 10 okul müdürü ve 192 öğretmen oluşturmaktadır.

Veriler değerlendirilirken parametrik analiz teknikleri, non parametrik teknikler, Bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), post-hoc Scheffe testi, non parametrik KruskalWallis-H testi, non parametrik Mann Whitney-U testi, Pearson Çarpı Moment korelasyon analizleri kullanılmış olup manidarlıklar 0.05 düzeyinde sınanmıştır.

Yapılan araştırmada; kadın öğretmenler okul müdürlerini yönetim süreçlerinde başarılı bulurken, önlisans mezunu ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler karar dışındaki yönetim süreçlerinde, 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler örgütlenme ve iletişim de, müdür ile çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenler ise sadece planlamada başarılı bulunmaktadır.

Öğretmenler cinsiyet ve eğitim durumunun okul müdürünün yönetimde gösterdikleri performansı etkilemediğini söylemekte fakat 6-10 yıl kıdeme sahip okul müdürlerini planlamada başarılı bulmaktadır.

Okul müdürleri kendilerini değerlendirirken eğitim durumu ve kıdem farklılığının yönetimde gösterdikleri performansı etkilemediğini söylemekte fakat erkek okul müdürleri karar sürecinde kendilerini kadın okul müdürlerine göre daha başarılı bulmaktadır.

ABSTRACT

EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL'S PRINCIPALS' PERFORMANCE IN MANAGEMENT PROCESS BY THEMSELVES AND TEACHERS

The purpose of this research is to examine how the performance of the principal's of primary schools' performance in management process is evaluated by themselves and teachers. The research contains 5 chapters as follows; introduction, concerned literature, method, diagnosis and comments.

The region of the research, which uses scanning model, is 25 school principals and 937 teachers working in 25 schools in Beyoğlu district of Istanbul in 2007-2008 education academic year. The sample of the research is 10 school principals and 192 teachers randomly picked up from state schools in Beyoğlu district of Istanbul in 2007-2008 education academic year.

As the data is analyzed parametric analysis techniques, non-parametric techniques, stand-alone group t test, one way variance analysis (Anova), post-hoc Sheffe test, non-parametric Kruskal Wallis-H test, non-parametric Mann Whitney-U test, Pearson Product Moment Correlation Analysis were used and semantics were tested on 0,05 level.

In the research, as women teachers find school principals successful in management processes, associate degree graduated and 21 years and over working teachers find school principals successful in management process besides decision, 5 years and lower working teachers find them successful in organization and communication and teachers who work with the principals 6 years and over find them successful only in planning process.

As the principals evaluate themselves, they assert that educational status and seniority doesn't affect their performances in management but male principals find them more successful than female principals in decision process.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i.
ÖZET	ii.
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR	viii
BÖLÜM I.....	1
1.1.GİRİŞ.....	1
1.2. PROBLEM DURUMU.....	3
1.2.1.PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.2.2.ALT PROBLEMLER.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4.
1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4.
1.5. SAYILTILAR.....	5
1.6. SINIRLILIKLAR	6
1.7. TANIMLAR	6
BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. YÖNETİM-YÖNETİCİ.....	7
2.2.EĞİTİM YÖNETİMİ-EĞİTİM YÖNETİCİLİĞİ.....	7
2.2.1. Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi Gereği	7
2.2.2. Türkiye’de Eğitim Yönetimi.....	8
2.2.2.1. İmparatorluk Dönemi	8
2.2.2.1. Cumhuriyet Dönemi	10
2.3. OKUL YÖNETİMİ-OKUL YÖNETİCİLİĞİ.....	11
2.3.1. Okul Yönetiminin Önemi	12
2.3.2. Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler	12
2.3.3. Okul Yönetimin Yapacağı İşler	12
2.3.4. Okul Yöneticisinin Görevleri	14
2.3.5. İyi Bir Okul Yöneticisinin Özellikleri.....	15
2.4. YÖNETİM SÜREÇLERİ	16
2.4.1. Karar.....	18
2.4.1.1.Karar Verme Kuramları.....	19
2.4.1.2.Karar Verme Aşamaları.....	19
2.4.1.3.İyi Bir Kararın Özellikleri	20
2.4.1.4.Karar Verme Modelleri	20
2.4.1.5.Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.....	21
2.4.1.6.Eğitim Yönetiminde Karar Süreci.....	22
2.4.2.Planlama	23
2.4.2.1.Planlama İlkeleri	24
2.4.2.2.Planlama Özellikleri	25
2.4.2.3.Planlamanın Aşamaları.....	26
2.4.2.4.Eğitim Planlaması	27
2.4.3.Örgütlenme.....	28
2.4.3.1.Örgütlenme Süreci Aşamaları.....	29
2.4.3.2.Etkili Bir Örgütlenme İçin Uyulması Gereken İlkeler	30
2.4.3.3.Örgütlenme Biçimleri.....	30
2.4.3.4.Eğitimde Örgütlenme	31

2.4.4.İletişim.....	32
2.4.4.1.İletişim Türleri	33
2.4.4.1.a.Bilgi Akışına Göre.....	33
2.4.4.1.b.Kullanılan Araca Göre.....	33
2.4.4.1.c.İletişim Yönüne Göre	33
2.4.4.2.İletişim Öğeleri	34
2.4.4.3.İletişimi Engelleyen Faktörler.....	35
2.4.4.4.Eğitimde İletişim.....	36
2.4.5.Etkileme	37
2.4.5.1.Eğitimde Etkileme.....	38
2.4.6.Koordinasyon.....	39
2.4.6.1.Koordinasyon Sağlama Yolları	40
2.4.6.2.Eğitimde Koordinasyon.....	41
2.4.7.Değerlendirme	42
2.4.7.1.Değerlendirme Süreci.....	42
2.4.7.2.Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar.....	43
2.4.7.3.Değerlendirme Yapılırken Uyulması Gereken İlkeler.....	43
2.4.7.4.Teftiş	44
2.4.7.5.Eğitimde Teftiş	45
BÖLÜM III YÖNTEM.....	46
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	46
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	46
3.3.ÖLÇME ARAÇLARI.....	46
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	47
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI	48
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR	50
4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	50
4.2. ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİ VE YÖNETİM SÜREÇLERİ ÖLÇEĞİNİN ÇEŞİTLİ SOSYO DEMOGRAFIK DEĞİŞKENLERE AİT ANALİZ BULGULARI	53
4.3. OKUL MÜDÜRLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	116
4.4. OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİ VE YÖNETİM SÜREÇLERİ ÖLÇEĞİNİN ÇEŞİTLİ SOSYO DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE AİT ANALİZ BULGULARI	118
BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER	130
5.1. SONUÇLAR.....	130
5.1.1.Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar.....	130
5.1.2.Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine Ait Sonuçları.....	131
5.1.3.Okul Müdürlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Sonuçları	135
5.1.4.Okul Müdürlerinin Yönetim Süreçlerine Ait Sonuçları	135
5.2. ÖNERİLER	136
KAYNAKÇA	138
EKLER.....	142
EK 1 ANKET	142
EK 2 ANKET İZİN BELGESİ.....	148
EK 3 ANKET UYGULANAN OKULLAR LİSTESİ	149

TABLÖLAR

TABLO 1 CİNSİYET DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	50
TABLO 2 EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ.....	50
TABLO 3 KIDEM DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	51
TABLO 4 MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	51
TABLO 5 MÜDÜR CİNSİYETİ DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	52
TABLO 6 MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	52
TABLO 7 MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	52
TABLO 8 KARAR ALT BOYUTU - CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	53
TABLO 9 PLANLAMA ALT BOYUTU - CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	54
TABLO 10 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	54
TABLO 11 İLETİŞİM ALT BOYUTU - CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI .	55
TABLO 12 ETKİLEME ALT BOYUTU - CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖR BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI.	55
TABLO13 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	56
TABLO14 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	56
TABLO15 KARAR ALT BOYUTU - EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	57
TABLO 16 PLANLAMA ALT BOYUTU - EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	57
TABLO 17 PLANLAMA ALT BOYUTU - EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE POST-HOC SCHEFFE TESTİ SONUÇLARI	58
TABLO18 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	59
TABLO 19 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU -EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE POST-HOC SCHEFFE TESTİ SONUÇLARI	60
TABLO20 İLETİŞİM ALT BOYUTU -EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	60
TABLO21 İLETİŞİM ALT BOYUTU -EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE POST-HOC SCHEFFE TESTİ SONUÇLARI	61
TABLO 22 ETKİLEME ALT BOYUTU -EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	62
TABLO 23 ETKİLEME ALT BOYUTU - EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE POST-HOC SCHEFFE TESTİ SONUÇLARI	63
TABLO 24 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	63
TABLO 25 KOORDİNASYON ALT BOYUTU- EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE POST-HOC SCHEFFE TESTİ SONUÇLARI	64
TABLO26 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	65
TABLO27 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU -EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE POST-HOC SCHEFFE TESTİ SONUÇLARI	65
TABLO28 KARAR ALT BOYUTU -KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI...	66
TABLO 29 PLANLAMA ALT BOYUTU -KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	67
TABLO30 PLANLAMA ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 6-10 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	67
TABLO31 PLANLAMA ALT BOYUTU -5 YIL VE ALTI İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	68
TABLO32 PLANLAMA ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	68
TABLO33 PLANLAMA ALT BOYUTU -5 YIL VE ALTI İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	69

TABLO34 PLANLAMA ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	69
TABLO35 PLANLAMA ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	70
TABLO36 PLANLAMA ALT BOYUTU -6-10 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	70
TABLO37 PLANLAMA ALT BOYUTU -11-15 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	71
TABLO38 PLANLAMA ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	71
TABLO 39 PLANLAMA ALT BOYUTU-16-20 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	72
TABLO40 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	72
TABLO 41 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU -5 YIL VE ALTI İLE 6-10 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	73
TABLO42 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU -5 YIL VE ALTI İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	73
TABLO 43 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU -5 YIL VE ALTI İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	74
TABLO 44 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - YIL VE ALTI İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	74
TABLO45 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU -6-10 YIL İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	75
TABLO46 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	75
TABLO 47 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	76
TABLO 48 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	76
TABLO 49 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	77
TABLO 50 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - 16-20 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	77
TABLO 51 İLETİŞİM ALT BOYUTU- KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	78
TABLO 52 İLETİŞİM ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 6-10 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	78
TABLO53 İLETİŞİM ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	79
TABLO 54 İLETİŞİM ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	79
TABLO55 İLETİŞİM ALT BOYUTU -5 YIL VE ALTI İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	80
TABLO56 İLETİŞİM ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	80
TABLO57 İLETİŞİM ALT BOYUTU- 6-10 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	81
TABLO 58 İLETİŞİM ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	81
TABLO59 İLETİŞİM ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	82
TABLO 60 İLETİŞİM ALT BOYUTU -11-15 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	82
TABLO 61 İLETİŞİM ALT BOYUTU -16-20 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	83
TABLO 62 ETKİLEME ALT BOYUTU - KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	83

TABLO63 ETKİLEME ALT BOYUTU -5 YIL VE ALTI İLE 6-10 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	84
TABLO64 ETKİLEME ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	84
TABLO65 ETKİLEME ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	85
TABLO 66 ETKİLEME ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	85
TABLO67 ETKİLEME ALT BOYUTU -6-10 YIL İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	86
TABLO68 ETKİLEME ALT BOYUTU -6-10 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	86
TABLO69 ETKİLEME ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	87
TABLO 70 ETKİLEME ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	87
TABLO71 ETKİLEME ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	88
TABLO 72 ETKİLEME ALT BOYUTU - 16-20 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	88
TABLO 73 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	89
TABLO74 KOORDİNASYON ALT BOYUTU -5 YIL VE ALTI İLE 6-10 YIL DEĞİŞKENİNE GÖR MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	89
TABLO75 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	90
TABLO76 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	90
TABLO77 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	91
TABLO78 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	91
TABLO79 KOORDİNASYON ALT BOYUTU -6-10 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	92
TABLO80 KOORDİNASYON ALT BOYUTU-6-10 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	92
TABLO81 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	93
TABLO82 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	93
TABLO83 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - 16-20 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	94
TABLO84 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI.....	94
TABLO85 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 6-10 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	95
TABLO 86 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	95
TABLO87 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI.....	96
TABLO88 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 5 YIL VE ALTI İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	96
TABLO89 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	97

TABLO90 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	97
TABLO91 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 6-10 YIL VE ALTI İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	98
TABLO92 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 16-20 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	98
TABLO93 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 11-15 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	99
TABLO94 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - 16-20 YIL İLE 21 YIL VE ÜSTÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	99
TABLO95 KARAR ALT BOYUTU - MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	100
TABLO96 PLANLAMA ALT BOYUTU - MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	100
TABLO97 PLANLAMA ALT BOYUTU - MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONRASI POST-HOC SCHEFFE TESTİ SONUÇLARI	101
TABLO98 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	102
TABLO99 İLETİŞİM ALT BOYUTU -MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	102
TABLO100 ETKİLEME ALT BOYUTU -MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	103
TABLO101 KOORDİNASYON ALT BOYUTU -MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	103
TABLO102 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU -MÜDÜR İLE ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) SONUÇLARI	104
TABLO 103 KARAR ALT BOYUTU -MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	104
TABLO 104 PLANLAMA ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINI BELİRLEMEK ÜZERE YAPILAN BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	105
TABLO 105 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	105
TABLO 106 İLETİŞİM ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	106
TABLO 107 ETKİLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	106
TABLO 108 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	106
TABLO 109 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE BAĞIMSIZ GRUP T TESTİ SONUÇLARI	106
TABLO 110 KARAR ALT BOYUTU - MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	107
TABLO 111 PLANLAMA ALT BOYUTU - MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	107
TABLO 112 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	108
TABLO 113 İLETİŞİM ALT BOYUTU -MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	108
TABLO 114 ETKİLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	109
TABLO 115 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	110
TABLO 116 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	111

TABLO 117 KARAR ALT BOYUTU -MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI.	111
TABLO 118 PLANLAMA ALT BOYUTU - MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	112
TABLO 119 PLANLAMA ALT BOYUTU - 6-10 YIL İLE 11-15 YIL DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	113
TABLO 120 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU -MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	113
TABLO 121 İLETİŞİM ALT BOYUTU -MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	114
TABLO 122ETKİLEME ALT BOYUTU -MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	115
TABLO 123KOORDİNASYON ALT BOYUTU - MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	115
TABLO 124 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	115
TABLO 125 YÖNETİCİ VE YÖNETİM SÜREÇLERİ ÖLÇEĞİNDEN ALINAN PUANLAR İLE ALT BOYUTLARINDAN ALINAN PUANLAR ARASINDAKİ İLİŞKİYİ BELİRLEMEK ÜZERE YAPILAN PEARSON ÇARPIM MOMENT KORELASYON ANALİZİ SONUÇLARI	116
TABLO 126 MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	116
TABLO 127 MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	117
TABLO 128 MÜDÜR KIDEM DEĞİŞKENİ İÇİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	117
TABLO 129 KARAR ALT BOYUTU - PUANININ MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	118
TABLO130PLANLAMA ALT BOYUTU -MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	118
TABLO 131 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	119
TABLO 132 İLETİŞİM ALT BOYUTU -MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	119
TABLO 133 ETKİLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	120
TABLO 134 KOORDİNASYON ALT BOYUTU- MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	120
TABLO 135 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU - MÜDÜR CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHİTNEY ‘U’ TESTİ SONUÇLARI	121
TABLO 136 KARAR ALT BOYUTU - MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	121
TABLO 137 PLANLAMA ALT BOYUTU-MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	122
TABLO 138 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	122
TABLO 139 İLETİŞİM ALT BOYUTU -MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	123
TABLO 140 ETKİLEME ALT BOYUTU -MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	123
TABLO 141 KOORDİNASYON ALT BOYUTU-MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	124
TABLO 142 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU -MÜDÜR EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI.	124
TABLO 143 KARAR ALT BOYUTU - MÜDÜR KIDEM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	125
TABLO 144 PLANLAMA ALT BOYUTU - MÜDÜR KIDEM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	125

TABLO 145 ÖRGÜTLEME ALT BOYUTU - MÜDÜR KIDEM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	126
TABLO 146 İLETİŞİM ALT BOYUTU -MÜDÜR KIDEM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	126
TABLO 147 ETKİLEME ALT BOYUTU -MÜDÜR KIDEM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	127
TABLO 148 KOORDİNASYON ALT BOYUTU - MÜDÜR KIDEM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	127
TABLO 149 DEĞERLENDİRME ALT BOYUTU-MÜDÜR KIDEM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL WALLİS-H TESTİ SONUÇLARI	128
TABLO 150 YÖNETİCİ VE YÖNETİM SÜREÇLERİ ÖLÇEĞİNDEN ALINAN PUANLAR İLE ALT BOYUTLARI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ BELİRLEMEK ÜZERE YAPILAN SPERMAN SIRA FARKLARI KORELASYON ANALİZİ SONUÇLARI	128

BÖLÜM I

1.1.GİRİŞ

Yönetim, örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak, örgüt amacını gerçekleştirme bilim ve sanatıdır. Yönetimin uğraş alanı insandır. İnsanın sınırsız kabul edilen gereksinimlerini karşılamak üzere, değişik faaliyet dallarında çalışan örgütler kurulmuştur. Örgütlü çabaların en iyi biçimde sürdürülebilmesi için yönetime ihtiyaç duyulmuş ve yönetimin önemi de örgütlü yaşamla birlikte artmıştır (Türkmen,2003,s.9). İnsanlar için örgüt, örgüt için yönetim vazgeçilmezdir.

Eğitimin bilimselleşmesinin 19.yüzyıl sonları ve özellikle 20.yüzyılda gerçekleştiğini söylemek olasıdır (Varış,1991,s.23-24). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki ekonomik, sosyal ve politik gelişmeler, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendine özgü araştırmalar yapma zorunluluğunu ortaya koymuştur. Böylece eğitim yönetimi ayrı bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkmıştır (Kaya,1993,s.39). Çünkü eğitim insana yatırım yapar. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Okul yönetiminin görevi okulu amaçlarına uygun yaşatmaktır. Örgütü amaçlarına uygun yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Yöneticinin okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş olması gerekir (Bursalıoğlu,2002,s.5-6). Okul yöneticisi eğitimsel, mesleki ve kişisel becerilerinin yanında, eğitim yönetimi konusundaki 'kavram, ilke, model, teori, süreç ve uygulamalara' ilişkin belirli bilgilere sahip olmalıdır (Güçlü,1996,s.561). Çünkü iyi yetişmiş ve profesyonel bir okul yöneticisi eğitim kurumunun başarısında temel işlevi görür.

Eski Milli Eğitim Bakanlarından Nevzat Ayaz bir konuşmasında: ‘Okul ne ise müdür o, müdür neyse okul da odur ilkesinden hareketle okul yöneticisi seçiminde son derece duyarlı davranınız, isabetli seçim yapınız. Yapınız ki eğitim öğretim ve yönetim açısından sizin ve kamuoyunun okullardan beklentileri gerçekleşsin’ demiştir (Ayaz,1994,s.5). Okul yöneticisinin okulun tüm işlerinden sorumlu olması, onun seçiminin de titizlikle yapılmasını gerektirir. Eğitim yöneticiliği alanında görev almaya aday yöneticilerin hem hizmet öncesinde yetiştirme, hem de hizmet içinde sürekli geliştirme sürecinden geçmeleri sağlanmalıdır. Çünkü , öğretmenlik bilgi ve formasyonu yönetim için gerekli ancak yeterli değildir. Yani başarılı öğretmenlerin başarılı birer okul yöneticisi olacağı görüşü bilimsel olmaktan uzaktır. Çünkü hem öğretmenlik, hem de yöneticilik ayrı meslek ve uzmanlık alanıdır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik becerilerinin yanında yönetim becerileri açısından hizmet öncesinde yetiştirilmeleri ve hizmet içinde sürekli geliştirilmeleri gerekir (Sevgi,1998,s.2-3).

Okul eğitim sisteminin halka açık ve halkla ilişkisi en fazla olan sosyal örgütüdür. Bu yüzden yönetici sadece kendi personeli ile ilişkide bulunmaz. Yönetim, çevre ile de karşılıklı ilişki içindedir. Okul yönetimi gelişmeleri çevreden duyan değil, çevreye yansıtan durumda olmak zorundadır. Erçetin (1995,s.32) ‘eğitimde uzlaşma ve eğitim yönetiminde araştırmalar’ üzerine yaptığı araştırmasında, toplumun okul yöneticilerinden beklentilerinin değiştiğini ortaya koymaktadır. Çevrenin okuldan beklentilerine cevap verebilecek bir okulun tüm eğitim çalışanlarının, çağımızın hızla değişen ve gelişen şartlarından haberli olmaları ve uyum sağlamaları zorunlu olmaktadır.

Okulda insan ilişkileri diğer örgütlere göre daha fazla kendini gösterir. Öğretmenlerin başarılarının artmasında ve öğretmenler arası uyum ve moral düzeyinin yükselmesinde en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir (Alıç,1996,s.176). Çünkü örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ve üyelerin ihtiyaçlarının karşılanması arasındaki denge sağlandıkça verimde de artış sağlanmaktadır. Bu yüzden okul yöneticileri alanında yetişmiş olmalı ve personeli ile arasındaki ilişkileri düzenleyerek çatışmaları azaltarak verim artışını sağlamalıdır.

Okul yöneticileri, kanun, yönetmelik ve emirlerin sınırları içinde okulun bütün işlerini, yani; okulun eğitim ve öğretimle ilgili işlerini, okul bina ve eşyasının korunup kullanılmasını temizlik ve düzeni sağlayacak işleri yürütmeye, düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Ayrıca çalışanların görevlerini gereği gibi yapmamaları durumunda yasal yollara başvurmaya da yetkilidir (MEB,1988,s.375).

İyi bir yönetici elindeki yetkileri en iyi biçimde kullanarak, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek şekilde iş görenlerin çalışmalarını sağlar (Gürsel,1997,s.80). Eğitim yöneticisi yönetim biliminin inceliklerini, özellikle yönetim süreçlerini iyi bilmeli ve uygulayabilmelidir. Aksi halde eğitim örgütünün işletilmesi mümkün olmayabilir.

1.2.PROBLEM DURUMU

Toplumun kalkınmasında eğitimin önemli ve vazgeçilmez bir yatırım olduğu gerçeğinin tartışmasız kabul edildiği günümüzde, etkili bir okul yönetiminin varlığı da o denli gerekli ve vazgeçilmezdir. Eğitim ile kalkınma arasında çok sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Hatta eğitim çağdaşlaşmanın kilidi, kalkınmanın anahtarıdır (Adem,1995,s.7). Ayrıca hedeflenecek yeni kalkınma hızının ancak eğitimde bir patlama ile sağlanabileceği söylenebilir (Kozlu,1995,s.XX). Eğitim düzenimizin; ülkenin sosyo ekonomik gelişmesine ve toplumun siyasal yaşamına etkili katkılarda bulunmasını engelleyen önemli yetersizliklerden biri, eğitim ve okul yöneticiliğinin meslekleşmemiş olmasıdır (Kaya,1993,s.3). Eğitim yöneticiliği, öğretmenlik formasyonu bulunan herkesin yapacağı bir iş değildir. Artık günümüzde eğitim yöneticiliği bir bilim dalı haline gelmiştir. Yönetici olacak kimseler bu alanda özel olarak yetiştirilmektedir. Eğitim yöneticiliği ve müfettişlik, öğretmenlik formasyonu olan herkese değil, bu alanda yetenekli, başarılı ve tecrübeli olanlar arasından itina ile seçilip ve özel olarak yetiştirilen eğitimcilere verilecek, önemli bir görev olarak kabul edilmelidir (Tekışık, 1993,s.7).Yöneticiliğin okulu olmasına rağmen mevcut ilköğretim okulu yöneticilerinin çoğu yöneticilik formasyonuna sahip değildir. Bıldır (1997,s.41) siyasi iktidara yakın olmanın okul yöneticisi seçilmede en önemli faktör olduğunu savunmaktadır.

İlköğretim okulu müdürlerinde yönetim süreçleri bakımından görülen yetersizlikler araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2.1.Problem Cümlesi

İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans kendileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

1.2.2.Alt Problemler

Bu araştırmanın temel amacına dayalı olarak şu alt problemler üzerinde durulmuştur:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans ile ilgili değerlendirmesi nasıldır?
2. İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin, kendilerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans ile ilgili değerlendirmesi nasıldır?
3. İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansın değerlendirilmesinde kendi görüşleri ve öğretmen görüşleri farklılık göstermekte midir?

1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansın kendileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır.

1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim yöneticiliği artık dünyada bir meslek iken, eğitim sistemimizde yöneticilik görevlerine, yöneticilik eğitimi almayanların getirilmesine devam edilmektedir. Yönetim görevlerine getirilmeden önce ve sonra, yöneticilik eğitiminden geçmenin bir koşul olarak benimsenmemesi ve son yıllarda başlayan hizmet içi eğitim çalışmalarının ‘geçştirilmesi gereken bir iş’ gibi görülmesi; öte yandan kıdemli yöneticilerin ‘uzun hizmet yıllarından’, ‘tecrübelerinden’ söz ederek, ‘iyi yönetici olmayı kitaplardan

öğrenemezsiniz' gibi yargıları, yönetim biliminin ve yöneticilik eğitiminin öneminin bugün bile anlaşılmadığını göstermektedir (Kaya,1993,s.252). Yöneticinin alanında yetişmiş olması sadece kendi işini yapmasına değil, çevresindekilerin de daha verimli çalışmalarına yardımcı olmaktadır (Ataklı, 1991, s.179-180).

Eğitim yöneticiliği bir meslek alanı olduğuna göre, atanacak yöneticide bu meslek alanı ile ilgili becerilerin olup olmadığının aranması gerekir. Ancak 'meslekte esas olan öğretmenliktir' anlayışından henüz vazgeçilemediğinden, ne bu uzmanlık alanında yönetici yetiştirilmesi için çaba sarf edilmekte, ne de büyük zorluklarla yetişenlerin yerinde kullanılmasına gerekli önem gösterilmektedir. Kaya (1989,s.118-121), Türk Milli Eğitim sisteminin çözüm bekleyen başlıca örgütsel ve yönetsel sorunlarının yetkin okul yöneticisi yetiştirilmediğinden kaynaklandığını ortaya koymuştur.

İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim yönetimi alanında ve yönetim süreçleri konusunda yeterli hizmet öncesi eğitimi almamış olmaları okul müdürlerinin yönetim konusunda yeterli olmadıklarını düşündürmektedir. Bu çalışma ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürlerinin kendilerini ve öğretmenlerin okul müdürlerini yönetim sürecinde nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerindeki yeterliklerinin artırılması için hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmeleri konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.5.SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilecektir:

1. Anketi cevaplayan deneklerin anket sorularına doğru ve tarafsız cevap verdikleri kabul edilmiştir.
2. İlköğretim okulunda görev yapan okul müdürlerinin yönetim süreçlerindeki performanslarının kendileri ve öğretmenlerin anket sorularına verecekleri cevapla ölçülebileceği kabul edilmiştir.

1.6.SINIRLILIKLAR

1. Araştırma İstanbul ili Beyoğlu ilçesinden rasgele seçilen resmi ilköğretim okullarında, 2007-2008 eğitim- öğretim yılında çalışan okul müdürleri ve öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma hazırlanan ölçek ile sınırlıdır.
3. Araştırma, verilerin değerlendirilmesinde kullanıla istatistik ve araştırmacının bu istatistiği yorum gücüyle sınırlıdır.

1.7.TANIMLAR

Yönetim süreçleri: Karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirmeden oluşan yönetici eylemleridir (Bursalıoğlu,1991,s.81).

Performans: Başarım, kişinin yapabileceği en iyi derece (Türk Dil Kurumu Sözlüğü).

Eğitim Yönetimi: Kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır (Taymaz,2003;17).

Yönetici: Bir topluluğun yönetim işlerini çeviren ve uygulayan kişi (TDK,1983).

Eğitim Yöneticisi: Değişik sistem ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır. (MEB, 1982)

Öğretmen: Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına rehberlik etmek ve yön göstermekle görevlendirilmiş kimse (Yücel ,2004,s.232).

Örgüt: insan çabalarının işbirliğine dönüştürülmesinden, faaliyetlerin koordine edilmesinden oluşan bir sistemdir. Okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür (Özdemir,2000,s.18).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.Yönetim-Yönetici

Yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir.Yönetici ise bir takım bilimsel-yönetimsel ilke ve kurallara göre bir işi, bir kuruluşu yöneten ve gerekli durumlarda politika, strateji ve taktikleri saptama durumunda olan kişidir.

Yönetim bilimi, yönetimin işleyişini inceleyen bir disiplindir. Yönetim bilimi yönetimin iyi işlemesine, eldeki kaynakların en etkili ve verimli biçimde kullanılmasına yarayacak ilke, kavram ve teknikleri bulmaya çalışır. Yönetim bilimi, kamu, endüstri, eğitim, sağlık vb. uzmanlıklara ayrılmıştır.

2.2.Eğitim Yönetimi-Eğitim Yöneticiliği

Eğitim yönetimi yönetim biliminin bir dalıdır. Eğitim yönetimi ve onun bir alt alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya,1996,s.43).

2.2.1.Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi Gereği

Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme, geliştirme süreci olarak ifade edilebilir. Çağdaş anlayışa göre eğitimin genel amacı; bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2008,s2).Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan ve

Erden,1991,s.15). Eğitim yalnızca eğitilen bireyleri değil aynı zamanda tüm toplumu doğrudan etkileyen bir kamu görevidir.

Eğitim yöneticilerinin yönetim görevleri için yetiştirilmelerine gerekçe teşkil edecek bazı iç ve dış gelişmeler şöyle özetlenebilir:

İç gelişmeler:

- Nüfusun hızla artması ve bu artışın eğitim kurumlarının sayıca artmasına yol açması
- Nüfus hareketliliği(göç), şehirleşme olgusu sonucunda sorunların artması, farklılık göstermesi,
- Ekonomik yetersizlikler ve sorunlar,
- Dışa bağımlılıktan kurtulma istek ve çabaları(ekonomik,teknolojik vb. bağımsızlık) kalkınma ve gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşma arzusu,
- Nüfusun çoğunluğunun genç oluşu ve daha iyi yaşama istekleri,
- Özelleştirme girişimleri.

Dış gelişmeler:

- Sıcak ve soğuk savaşlar, ideolojik çatışmalar,
- Ülkelerarası ekonomik rekabet ve sömürgecilik,
- Bilgi patlaması, sürekli ve hızlı değişme ve gelişmeler
- Uluslar arası ilişkilerde çıkarıcılık ve güçlünün haklılığı(İlgar, 1996,11)

2.2.2.Türkiye’de Eğitim Yönetimi

2.2.2.1.İmparatorluk dönemi

Geleneksel eğitim kurumları: Eğitim alanında; devletin liderliği ve sorumluluğu geleneği Türk tarihinin ilk yıllarında gelişmeye başlamış, hem Selçuklular(1071-1299)

hem de Osmanlılar döneminde(1299-1920) devletin eğitim kurumlarının gelişmesine katkısı çok büyük olmuştur.

Selçuklularda olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu'nun geleneksel eğitim politikasında, eğitim işi devlet işlerinden ayrı ve vakıflara bağlı bir hizmet olarak yürütülmüştür. Bu gelenek Osmanlı eğitim sisteminde Enderun mektebi hariç diğer okullar ve kültür kurumları vakıflara bağlı olarak kurulmuş ve yaşatılmıştır.

İlk kez 1065 yılında Bağdat'ta açılan ve ilköğretimden yükseköğretime kadar kademeli bir öğretim veren medreseler(Osmanlılarda ilk medrese 1330'da Orhan Bey tarafından İznik'te yaptırılmıştır) ile 1455 yılında yönetici adamı yetiştirmek amacıyla Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulan Enderun okulları imparatorluk döneminin önemli eğitim kurumlarıdır ve Türk-Osmanlı toplumunun bürokrat, asker, doktor, yargıç gibi her meslekten eğitilmiş elemanları bu eğitim kurumlarında yetiştirilmiştir (Akyüz, 2001,s.205-297).

Osmanlılarda eğitimin idari teşkilatlanması: Osmanlılarda müderrisleri tayin ve azleden, medreselerin bakımı ve düzeni ile ilgili ve adliye alanında da yetkili makam Şeyhülislamıktı. Şeyhülislamlar medreseye ders vekili unvanıyla başka bir müderris tayin etmişler ve daha sonra ders vekilleri medrese ve müderrislerle ilgili öğretim ve eğitim işlerini yürütüp düzenleyen resmi bir makam haline gelmiştir.

Geleneksel eğitim kurumları olan medrese ve Enderun mektepler yeni gelişmelere ayak uyduramamış, 1773'lerden itibaren batıdan esinlenerek askeri-sivil okullar açılmıştır.Yenileşme döneminde ilköğretim zorunluluğu(II. Mahmut -1824) ve küçük çocukların çırak olarak verilemesine bazı sınırlamalar getirilmiş ve ilk kez 1830 yılında Avrupa'ya öğrenci gönderilmiş, Avrupa' dan öğretmenler getirilmiştir.1839'da Rüşdiyelerle birlikte Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kurulmuştur.

Bursalioğlu'na göre Mahmud'un bazı okullara nazır(bakan) unvanıyla müdür atamış olması onun okul yöneticiliğine verdiği önemin ve okul yöneticisinin statüsünü yükseltme çabasının işaretidir. Bu gelişmeler eğitimde yöneticilik sınıfının oluşması yolunda atılmış önemli adımlar olarak yorumlanabilir.

1845'de Meclis-i Maarif-i Muvakkaf (Geçici maarif meclisi) isimli Türkiye için en etkili öğretim ve eğitim yöntemlerini araştırmak, açılmış bulunan okulları bir düzene sokmak ve geliştirmek ve yenilerini açmakla etkili bir komisyon kuruldu. Yeni okulların öğretmen ve yönetici ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 16 Mart 1848'de Darulmuallimin adıyla kurulan ilk modern erkek öğretmen okulu açıldı (Özyurt, 1999,s.23).

Bizde bugünkü(batıdaki) anlamıyla Milli Eğitim Bakanlığı 'Maarif-i Umumiye Nezareti' adıyla ilk kez 17 Mart 1857' de kurulmuştur.

2.2.2.2.Cumhuriyet Dönemi

Kurtuluş savaşı dönemi: Kurtuluş mücadelesi eğitimi derinden etkilemiş, eğitimde bu mücadeleye katkıda bulunmuştur. Savaşın en yoğun olduğu bir zamanda (15 Temmuz 1921'de) Ankara'da bir eğitim kongresi toplanmış, Mustafa Kemal eğitimin milli olması gerektiğine işaret etmiştir.

Cumhuriyetin ilanı ve sonrası:İlk adım olarak 3Mart 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilerek geleneksel eğitim kurumlarına son verilmiş, eğitim laikleştirilip demokratikleştirilerek tüm bilim ve eğitim kurumları Maarif vekaletine bırakılmıştır.

1928 tarihinde yeni harfler kabul edilmiş, Mayıs 1933'de üniversite reformu yapılmış, cumhuriyetin kuruluşundan itibaren her düzeydeki okulların yaygınlaştırılması

alışmaları hız kazanmış 1939’da ilk Maarif Şurası yapılmış, 1973’de Milli Eğitim Temel Kanunu yayınlanmıştır (Celep, 2004,s.94-95).

1982’den itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumları üniversitelere devredilmiş böylelikle öğretmen yetiştirme işi yeni bir yapı ve statüye kavuşturulmuştur. Bu yeni sistemde, ilköğretime öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri- Eğitim Yüksek Okulu; genel ve mesleki ortaöğretime öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretmen Okulları- Eğitim Fakültesi, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu- Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknik Yüksek Öğretmen Okulları- Teknik Eğitim Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüleri- İlahiyat Fakültesi olarak yeniden teşkilatlandırılmıştır (İlgar,1996,s.24-26).

1990’lı yılların başında eğitime yapılan yatırımların artacağı, eğitimin daha da yayılacağı hükümet programında yer almıştır(Başaran, 1996,s.19). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik 28.09.1998 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Türk, 1999, s.42).

2.3.Okul Yönetimi-Okul Yöneticiliği

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır (Erdoğan,2000,s.88). Eğitim sisteminin temelinde okullar yer almaktadır. Okul yöneticiliği ise okul veya okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılabilmesi ile ilgili ilke, yöntem ve teknikleri inceler (İlgar,1996,s.10). Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturmaktadır.

Okul yöneticiliğinin temel görevi okulu eğitim amaçları çerçevesinde yaşatmaktır. Okul yöneticiliği kendi içinde; ana, ilköğretim, lise, yüksek okul yöneticiliği gibi bölümler altında incelenebilir. Her basamaktaki eğitim kurumlarının amaçlarının, iş görenlerinin ve öğrencilerinin farklı oluşu yönetilmesinde de farklılığa yol açmaktadır (İlgar,1996,s.10). Ancak, yönetsel ilkelerin bilinmesi ve uygulanması tüm eğitim kurumlarında temelde aynıdır.

2.3.1.Okul Yönetiminin Önemi

Okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür (Çelik,2002,s.133). Okullara yön veren eğitim yöneticilerinin okulların performans düzeylerini etkilemekte önemli rolleri vardır. İyi bir okulun koşulu iyi bir yöneticidir gerçeğinden hareketle, okul yöneticisi okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermekle yükümlüdür. Okul yöneticisi yetki, sorumluluk ve görevleri yerine getirebilmesi için bu alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Çünkü okulda eğitim hizmetinin kalitesini etkileyen önemli iki öge yönetici ve öğretmendir.

Eğitim, gerçekler dünyasını doğru tanıyan, doğru adlandıran, doğru yargılayan, hakikati arama ihtiyacı duyarak sorularına cevaplar arayan insanlar yetiştirme sürecidir. Eğitimin temeli ise ana dili eğitimi ve öğretimi ile atılır. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/tosunoglu.htm>). Eğitim yalnızca eğitilen bireyleri değil tüm toplumu yakından etkiler.

2.3.2.Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler

Bir okulun yönetiminde rol oynayan öğeler iç ve dış öğeler olmak üzere iki gruba ayrılabilir. İçi öğeler yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel bunların arasındadır. Dış öğeler ise öğrenci velileri, çeşitli baskı grupları, yerel yönetim, iş piyasası ve merkez örgütü dış olarak sıralanabilir.

2.3.3.Okul Yönetiminin Yapacağı İşler

İlgar (1996,s.84) okul yönetiminin yapacağı işleri şöyle sıralamaktadır:

Fiziki durumla ilgili işler: İdare odalarından okulun çevresine kadar her yerin, ihtiyacı karşılar nitelik ve nicelikte olup olmadığı,

Eğitim ğretim durumuyla ilgili işler: Ders araç ve gereçlerinin bakımı ve korunması, yıllık-ünite ve günlük planların hazırlanması, yıllık ders dağılım çizelgelerinin programa uygunluğu sosyal faaliyetler rehberlik ve eğitici kulüp alışmaları,

Büro işleri: Tutulması gereken defter, dosya, kayıtlar, yazışma ve ilan dosyaları,

Öğrenci işleri: Öğrenci kayıtları, künye defterleri, okullararası ğrenci nakilleri ve yabancı öğrencilerin kayıtlarının mevzuata uygunluğu, ğrenci devam ve takip işleri, ğrenci ruhsal dosyalarının işlenmesi, başarı durumunun tesbiti, diploma, takdirname, rapor, kayıt silme vb. işlerin yapılması tutanakların uygunluğu, bazı derslerden muaf olacak öğrencilere ilişkin işlemler,

Personel işleri: Öğretmen, memur ve diğer personel için usulüne uygun devam, devamsızlık ve sicil defterlerinin, kişisel dosyalarının tutulması, ğretmen ve yöneticilerin işe başlayıp ayrılmalarının ilgili makamlara bildirilmesi, ders dağılım çizelgelerinin hazırlanması ve ilgili makamlara bilgi verilmesi, stajyer öğretmenlerle ilgili işlemler, devir teslim işlerinin yapılması, ilgili personelin (kantin-yemekhane vb.) periyodik sağlık muayenelerinin yapılması, rehber öğretmenlerin mevzuata uygun çalıştırılması, görevlilerin nöbet çizelgelerinin usulüne uygun yapılması.

Hesap, Ayniyat ve Döner Sermaye İşleri

Demirbaş Eşyalarla İlgili İşler

2.3.4.Okul Yöneticisinin Görevleri

Okul yöneticisi okulu amaçlarına ulaştırmak için bazı konulara dikkat etmelidir. Bu konular genel olarak şöyle sıralanabilir:

- Okul yöneticisi okulun gerçekleştirmek istediği şeyler hakkında tam bir bilgi sahibi olmalıdır.
- Okul yöneticisi okulun yönetilmesinde mevzuata ve okulun bulunduğu yerlerdeki benimsenmiş yazılı olamayan kurallara uymalıdır.
- Okulun yönetiminde rol oynayan iç ve dış öğeler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu öğelerin özelliklerine göre davranışlarını şekillendirmelidir.
- Okulunu kişisel çıkarları için kullanmak isteyenlere karşı dikkatli olmalı, korumalıdır.
- Okulun başarı durumunu, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemleri almalıdır.
- Okul yöneticisi kişisel çıkar sağlayacak şeylerden ve davranışlardan uzak durmalıdır.
- Okulun başarısı için bütün imkanları zorlamalı, güçlükler karşısında yılmamalıdır.
- Okul yöneticisi yapılması gereken şeyi yerinde ve zamanında yapmalı, ertelememeli, göz ardı etmemelidir.

Okul müdürü çağdaş okul ve yönetim anlayışını bilmeli ve bu yönde uygulamalar yapmalıdır (Erdoğan,2002,s.90).

2.3.5.İyi Bir Okul Yöneticisinin Özellikleri

- Mevkinin verdiği kudret yerine geniş bilgi ve yeterli bir coşkuya sahiptir.
- Yetkilerini bilgece kullanmasını bilir.
- Herkese eşit ve anlayışlı davranır.
- Örgütü ve amaçlarını iyi tanır, günlük işlerin dışına çıkarak yürürlükteki yasa, plan, program ve tüzüklere göre örgütün politikasını iyi saptar.
- Çevresindeki kimselerle, öğrencilerle hatta basın ve yurttaşlarla iyi ilişkiler kurar.
- Sorunların kendine gelmesini beklemeyi, sorunları kendisi arar.
- Yürekli, üzerine aldığı işleri sorumluluk duygusuyla sonuçlandırır.
- Önerilerini ve programlarını dikkatle planlar, uygular ve uygulatır.
- Bir öneriyi savunabilir, ya da bir öneriye yapılacak itirazları dikkatlice yanıtlayabilir.
- Okul yöneticiliğinde demokrasiye inanır ve onu uygular.
- Bütün tartışma ve kararlarında içten, tarafsız ve dürüsttür, iş arkadaşlarını da öyle olmaya teşvik eder.
- Çalıştığı örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları araçlar hakkında doğru bilgi verir.
- Eğitime inanır ve öğrencilerin yararına olmasını her şeyin üstünde tutar.
- Düşünerek konuşur ve görüşlerini inandırıcı bir biçimde düzgün bir dille açıklar.
- Her fırsatta iş arkadaşlarının morallerini yükseltmeye çalışır, onları övmekten çekinmez.

- İş arkadaşlarının çabalarını düzene koymayı(eşgüdüm sağlamayı) bilir.
- Yetki ve görevlerini başkalarına bırakmayı bilir.

2.4.YÖNETİM SÜREÇLERİ

Efil (1995,s.9) yönetim sürecini, belirlenen amaçlara başkaları aracılığı ile ulaşma veya başkalarına iş gördürme etkinliklerinin toplamı olarak tanımlarken Binbaşıoğlu (1983,s.30) yönetim süreçleri , örgüt yapısının, amaca ulaşmak için,belli bir yöntemle çalıştırılması ile ilgili etkinliklerin tümüdür demektedir. Yönetim süreçleri dendiği zaman yöneticilik yaparken gerçekleştirilen işler anlaşılmalıdır.

Yönetim süreçlerini oluşturan unsurlar hakkında çok değişik görüşler vardır. Bu konudaki ilk girişim Henry Fayol'dan gelmiştir. Ona göre yönetim süreçleri aşağıdaki unsurlardan oluşur:

Planlama :Geleceğin araştırılması , işleyiş planının hazırlanması için yapılan işler.

Örgütleme :Örgütün insan ve madde kaynaklarının amacı gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi, yapılandırılmasıdır.

Emir Verme : İşgörenlere işlerini yaptırma.

Eşgüdümleme :Örgütteki tüm etkinlikleri bütünleştirme, birbiriyle ilişkilendirme.

Kontrol Etme :Her şeyin önceden belirlenmiş esaslara uyumlu olarak yapılmasını sağlama.

Diğer taraftan Luther Gullick yönetim süreçlerini daha da ayrıntılandırmıştır. Gullick' e göre yönetim şu süreçlerden oluşur:

Planlama :Belirlenmiş amacın gerçekleştirilmesi için yapılması gereken işlerin, izlenecek yolların ve kullanılacak yöntemin ayrıntılı bir biçimde hazırlanması.

Örgütlenme : Belirlenmiş hedefi gerçekleştirmek için kurumdaki yetki ve sorumluluk yapısının belirlenmesi, aynı doğrultuda alt birimlerin düzenlenmesi, tanımlanması ve eşgüdümlemesi.

Personel Alma :Personel ile ilgili işe alma, eğitime ve uygun çalışma koşullarını sağlama gibi işlerdir.

Yöneltme :Verilen kararları belirli emirlere dönüştürme ve örgüte liderlik hizmetini sunmak için yapılan işlerdir.

Koordinasyon :Kurumda yapılan işlerin birbirleri ilişkilendirilmesidir.

Bilgi Verme :Yöneticinin, kayıtlar, araştırma ve denetleme yolu ile üstlerini haberdar etmesi, olup bitenden haberdar olması ve astlarını haberdar etmesi için yaptığı işlerdir.

Bütçeleme :Mali planlama, muhasebe ve kontrol biçiminde yapılan işlerdir (Erdoğan,2000,s.49).

Süreçler, ‘hedeflerin elde edilmesine yönelmiş eylemler dizisi olarak tarif edilebilir. Örgüt süreçleri fonksiyonel yada denetimsel olabilir. Başlıca yönetsel süreçler; örgütlenme, haberleşme-iletişim, denetim, önderlik, planlama ve karar verme gibi süreçlerdir. Ancak bu listenin, destekleyici ya da kolaylaştırıcı eylemlerin eklenmesiyle oldukça çeşitlendirilebileceği; ya da bazı eylemler, ötekilerin aşaması, ya da alt bölümü diye kabul ederek daha karışık bir duruma getirileceği belirtilmektedir.

Başaran (1988,s.52-1989,s.211) yönetimin süreçlerini sorun çözme veya karar verme, planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme olarak altı başlık altında toplarken, Bursalıoğlu(1994,s.81), Aydın(1986,s.68), Kaya(1993,s.93) karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon(güdümleme-eşgüdümleme), etkileme,değerlendirme olarak yedi süreç altında toplamaktadır (Kuğuoğlu,1997,s.25).

Bu çalışmada yönetim süreçleri Karar, Planlama, Örgütleme, İletişim, Etkileme, Koordinasyon ve Değerlendirme olarak alınmış ve incelenmiştir. Aşağıda bu süreçlerin tanıtılmasına çalışılmıştır.

2.4.1. Karar

Karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesidir.

Karar verme, çeşitli amaçlar, bunlara ulaştıracak yollar, araçlar ve imkanlar arasında seçim ve tercih yapmakla ilgili zihinsel, bedensel ve duygusal süreçlerin toplamıdır (Tosun,1990,s.308). Karar süreci yönetimin kalbi yani en önemli süreçlerinden birisidir. Yönetim süreçlerinin niteliği, karar verme süreci ile yakından ilişkilidir. Çünkü diğer bütün süreçler karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir (Erdoğan,2000,s.55). Bu yüzden karar verme yöneticilerin en nemli sorumluluklarındandır.

Karar eylemi etkileyen her türlü yargıdır. Yapılan değerlendirmeler sonunda hüküm verme sürecidir (Taymaz,2003,s.28). Karar her zaman her yerde her zaman yer alır. Karar verme ya da karar almak için buna yetkili olmak gerekir. Bir yöneticinin hangi konularda karar verebileceği mevzuatta belirtilmiştir (İlgar,1996,s.36). Bir sorunun çözümüne ilişkin olası çözüm yollarından birini seçmek durumunda olan yöneticiden beklenen, seçeneklerden en iyi olanını değil, en uygun olanını seçmesidir (Ergun ve Polatoğlu,1988,s.190). Bir örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna, yöneticinin doğru karar verebilmesi de çözüm aşamaları hakkında bilgi sahibi olmasına bağlıdır. Modern yönetimlerde uzmanlar seçenekleri hazırlar yöneticide karar verir (Türkmen,2003,s.27). Karara ilişkin olarak, örgüt üyelerinin beklentileri, algulamaları, yönetim-yönetici açısından şaşırtıcı ortamlar yaratır. Karara katılanlar ve karardan etkilenenlerin en çok rastlanan çelişkilerinden biri, kararın hem ussal olması, hem de tarafları tatmin etmesi beklentisidir (Açıklalın,1995,s.52).

Kararların niteliği, kurumun hiyerarşik yapısına göre değişir. Genellikle üst düzeyde ilke kararları(stratejik) verilirken orta kademelerde taktik kararlar, alt kademelerde de teknik ve rutin kararlar(operasyonel) verilir (Erdoğan,2000,s.56). Yani üst kademelerde planlamaya yönelik, orta ve alt kademelerde ise uygulamaya yönelik kararlar verilir.

2.4.1.1. Karar verme kuramları

Karar verme ile ilgili iki kuram vardır.

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 çözümleme ile sonuçlanan bir dizi aşamalı adımları izler. Karar vericinin bu süreçteki aşamaları izlemede akılcı davranacağı varsayılmaktadır.

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 verenin gerçekten akılcı veya mantıksal karar verip vermediği sorgulanır (Taymaz,2003,s.29).

2.4.1.2. Karar verme aşamaları

Karar verme süreci aşağıdaki aşamalarla gerçekleşir.

- Problemin anlaşılması
- Probleme ilişkin bilgi toplanması
- Bilgilerin çözümlenmesi ve yorumu
- Seçeneklerin değerlendirilmesi

- En uygun seçeneğin bulunması
- Kararı uygulamak
- Değerlendirme

2.4.1.3. İyi bir kararın özellikleri

- Karar mümkün olduğunca bilimsel olmalıdır.
- Karar örgütün amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Karar; açık, kesin ve özellikle uygulayanların kolaylıkla anlayabilecekleri nitelikte olmalıdır.
- Kararlar, yapılabildiği ölçüde, kısa zamanda verilmelidir.
- Karar hukuksal, yani mevzuata uygun olmalıdır.
- Karar verilirken örgütte çalışan diğer kişilerin görüşleri de önemsenmelidir (İlgar,1996,s.37).

2.4.1.4. Karar verme modelleri

Karşılaşılan sorun ve ihtiyacın durumuna ve ortama göre kararlar aşağıdaki modellerden biri esas alınarak verilir.

- **Kişisel – otokratik;** yönetici kararları tek başına verir.
- **Danışma yoluyla;** yönetici uzman veya astlarına danışır.
- **Grupla çalışma;** yönetici grupla birlikte karar verir veya gruba karar verir. Yetki ve sorumluluk kendisinde kalır.
- **Yetki devri;** yönetici astlarına görev ile birlikte görevin gerektirdiği yetki ve sorumluluğu devreder (Taymaz,2003,s.31).

Karar verirken izlenen diğer yaklaşımlar da aşağıdaki gibidir:

Geleneksel yaklaşım; karar verirken mantıksal neden, kişisel deneyim ve otoritelerden yararlanmaya dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre daha önceki karar verme süreçlerinde takip edilen yollar dikkate alınır.

Rasyonel karar verme; genel amaçların, karar ortamındaki güçlerin ve koşulların dikkate alınması ile alınan kararlardır.

Beyin fırtınası(Brain storming); değişik çözüm yollarını üretmek için yaratıcı bir karar verme tekniğidir. Grup ile neşeli ve informal bir ortamda bir lider öncülüğünde gerçekleştirilir. Beyin fırtınasına katılan grubun üyeleri konu ile ilgili olarak mümkün olduğunca çok fikir ileri sürerler. Dile getirilen her çözüm teklifi grubun diğer üyelerinin yeni düşünceler üretmelerini sağlar. Ancak ortaya atılan düşüncelerin ayrıntılı olarak açıklanması ve savunulması istenmez. Düşünceler hızlı bir şekilde ifade edilir, yazıya geçirilir ve değerlendirilir.

Karar ağacı analizi(K.A.A); karar ağacı analizi tekniğine göre her bir alternatifin avantajları ve dezavantajları belirtilir. Daha sonra en büyük değere sahip olan alternatif seçilir. Karar ağacı analizi bireylere kendi düşüncelerinin yapılandırılması, ihtiyaç duyulan bilgilerin tanınması için bir düzenek sağlar (Erdoğan,2000,s.60).

2.4.1.5. Karar vermeyi etkileyen faktörler

- **Algısal Engeller:** Karar vericinin problemi veya problemi çözmek için gerekli bilgileri açık bir şekilde algılamasını etkileyen engellerdir.

- **Entelektüel Engeller:** Sözlü ve yazılı ifade, çözüm üretme, lisanı kullanma, soyut düşünebilme gibi alanlardaki yetersizlikler bu türden engellerdir.
- **Kalıplanma:** Kalıplanmış bir kişinin kendi kalıplarının dışında hareket etmesi ve düşünmesi zordur. Kalıplanmış kişi, dıştan denetimli olması nedeniyle dış çevrenin onayını almak için davranır. Bu özellikler ise karar vermeyi olumsuz yönde etkiler.
- **Aşırı Koruyuculuk:** Aşırı koruyuculuğun olduğu bir kurumda özgüven ve inisiyatif kullanma gibi özelliklerin gelişmesi zordur. Bu da yöneticilerin karar verme gibi inisiyatif gerektiren bir süreci gerçekleştirmelerini engeller (Erdoğan,2000,s.59).

2.4.1.6. Eğitim Yönetiminde Karar Süreci

Okul yöneticisinin karar süreci bakımından yapacağı ilk girişim, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini birer karar organı olarak görebilmek ve 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 katılır (Bursalıoğlu,1982,s.118).

Herhangi bir yönetici gibi eğitim yöneticisinin de karar vermede izlemesi gereken ilkeler şöylece özetlenebilir. Yönetici;

- Grup dinamiğini anlamalı, fakat kullanmaya kalkışmamalıdır.
- Güdöleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir.

- Karar sürecinde astlarına ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir.
- Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır.
- Grup çalışmalarında amacı kaybetmemelidir.
- Kooperatif yöntemlerin önemini kavramalıdır.
- Grup kararlarının sınırlarını çizmelidir.
- Kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
- Grubun başarısı ve sürekliliğini amaçlamalıdır.
- Örgütün yapısını iyi kurmalıdır.
- Grup değer ve davranışlarını dikkate almalıdır.
- Takdir hakkını kullanırken, kamu yararını gözetmelidir.

Eğitimde karar sürecini etkileyen çeşitli iç ve dış nedenler arasında en güçlü olan merkezcilik derecesidir. Klasik eğitim örgütlerinin bir özelliği olan aşırı merkezcilik, karar yetki ve görevlerinin rasyonel bir biçimde dağılımını engeller. Halbuki bu yetki ve görevler, ilişkin oldukları basamaklarda bulunmalıdır. Merkez eğitim örgütüne bağlı kurumların da karar yetkilerini belirtmek gerekir. İllerdeki eğitim yöneticilerinin bu yetkileri, merkez eğitim örgütü ile, il yöneticileri arasında bir denge kurabilecek biçimde saptanmalıdır. Böylelikle taşradaki eğitim yöneticisi hem arada kalmaktan kurtulmuş, hem de makamının gerektirdiği simgeleme ve yürütme yetkilerine kavuşmuş olacaktır (Bursalıoğlu,1994,s.97). Öğretmenler karar verme sürecine katılmaları için teşvik edilir. Yönetici ve deneticiler danışman rolündedir (Yalçinkaya, 1995, s.5-6). Öğretmenler kurulu, öğretmenlerin okuldaki kararlara doğrudan katıldığı en önemli kurullardır (Sarpkaya, 1997, s.241).

2.4.2. Planlama

Yönetimde verilen kararların uygulanması için yapılacak çalışmaların tasarlanması ve belirlenmesi gerekir. Bu nedenle yönetim süreçlerinde kararı izleyen ikinci süreçtir

(Taymaz,2003,s.36).Genel anlamı ile planlama, bir hedefe yönelmiş düzenli çalışmalardır. Örgütün faaliyetlerinin yön ve gelişimi, amaçlara ulaşmak için uygulandığı genel yaklaşımlar planlama ile belirtilir. Planlama önce düşünmeyi öngören zihni bir çalışmadır (İlgar,1996,s.42). Bursalıoğlu'na göre ise (1994,s.98) planlama övenlerin gözünde koordinasyon, yerenlerin gözünde kolektivizm aracıdır. Bazı yazarlara göre planlama aslında bir seçme ve karar eylemidir. Uygulamadan önce düşünmeyi öngören zihinsel bir süreçtir.

Yönetimde planlama, örgütün amacının gerçekleştirilmesi için, yapılması gereken işleri ve bütün kaynakları sıraya koyma, uygulanacak yöntemleri, genel çizgileri ile belirtme işlemidir. Örgütün etkinlikleri bir plana bağlanmadığı zaman, işler rastlantıya ya da isteğe bırakılmış demektir. Ne yapılacağının önceden bilinmesi gerekli önlemlerin zamanında alınması, ancak planlama ile gerçekleşebilir. Yönetimde zaman, emek ve anapara(kapital) gibi maddi ve manevi kaynaklardan gereği gibi yararlanmak da planlama ile olabilir (Binbaşıoğlu,1983,s.31).

Planlamanın amacı faydalı bilgi ve koordine edilmiş eylem arasında köprü sağlamaktır. Planlama ile yöneticiler geleceğe bakar, olayları tahmin eder, etkinlikleri haritalandırır (Erdoğan,2000,s.77). Yöneticiler planlamalarını, çevrenin özellikleri ve mevcut şartları dikkate alarak yaparlar. Ancak sadece plan başarıyı sağlamaz. Bunun için iyi bir planlama, üstlenilen görev ve girilen işin sonucunu alabilecek bir süreyi kapsamalıdır (Türkmen,2003,s.28).

2.4.2.1. Planlama ilkeleri

Planlamanın etkisi ilkelerinin izlenmesine bağlıdır. Bu ilkeler şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu,1994,s.98):

- Her plan ve sonuçları, örgütün amaçlarının gerçekleşmesine olumlu katkıda bulunmalıdır.

- Planlama yönetim süreçlerinin kaçınılmaz bir basamağıdır. Plan ile kontrol birbirinden ayrılamaz, çünkü plansız eylem kontrol edilemez.
- Planlama her yöneticinin görevidir, bu görevi olmayan kimsenin yöneticiliği tartışmaya açıktır.
- Planlama eylemi yöneticiyi doyuran ve moralini yükselten etkenlerin biridir.
- Planlama girişilen yüklenmelerin gerçekleşmesini kestirecek kadar uzun bir zaman sürecini kapsamalıdır.
- Planlar kontrol edilemeyen çevre değişkenlerine uydurulabilecek kadar esnek olmalıdır. Bu esnekliğin derecesi, yüklenmenin oylumu ile düz orantılıdır.
- Yönetici plan uygulamasını sürekli olarak kontrol edebilmeli ve planı önceden kararlı amaçlara göre değiştirebilmelidir.

2.4.2.2. Planlama özellikleri

- Planlama örgütün geleceğine ilişkin bir çalışmadır.
- Planlama yalnız çevreyle ilişkin değil, örgüte ilişkin bilgileri de yeterli, doğru, gerçekçi olmasını zorunlu kılar.
- Planlama süreci, gelişigüzel değil ussal eylemlerle oluşturulabilir.
- Planlama sürecinde iletişimin büyük önemi vardır.
- İş görenlerin planlama sürecine katılması birçok yönden yararlı olmaktadır.
- Planlama sürecinde, planın uygulanmasını sağlayacak olan yetke, sorumluluk göçeriminin de düzenlenmesi gerekmektedir (Başaran,1989,s.236).

Başarılı bir planlamanın yukarıdaki nitelikleri taşıması gerekmektedir. Ayrıca planlama, örgütün gereksinimlerinin tesbitini ve önceliklerin belirlenmesini gerektirir, uygulamalarda keyfiliği önler ve yönetici değişikliklerinde işin sürekliliğini sağlar (Kaya,1993,s.100).

2.4.2.3. Planlamanın aşamaları

Bir örgütte planlar beş-on yıllık olan uzun süreli, bir-beş yıllık olan orta süreli, bir veya daha az olan kısa süreli olarak aşağıdaki işlemlerle hazırlanır:

- Var olan durumu belirleme
- Hedefleri saptama
- Kaynakları belirleme
- Uygulama seçeneklerini arama
- Kararlaştırma, modelleştirme
- Planı tasarlama
- İlgililerin görüşünü alma
- Kontrol etme, geliştirme (Taymaz,2003,s.38).

Hazırlanmış olan planın uygulanmasında yönetici örgütte çalışan insanları etkiler ve başarı uygulayabilmek için aşağıdaki etkinliklerde bulunur (Bursalıoğlu,1998,s.98).

İnandırma; anlatma, benimsetme, öğütme, örnek verme, propaganda yapma.

Özendirme; karara katma, yetiştirme, yararlarını açıklama, algılatma.

Liderlik; yol gösterme, destek sağlama, uygun yöntem seçme, yer ve süre belirleme.

Baskı yapma; emretme, etkileme, pazarlık yapma, yetki kullanma.

2.4.2.4.Eğitim planlaması

Eğitim planlaması, en geniş anlamda, rasyonel ve düzenli çözümleme tekniğinin eğitim sürecine, eğitimi öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla uygulanmasıdır (Gürsel,1997,s.51). Hesapçıoğlu’na (1984,s.15) göre ise eğitim planlaması, eğitim sektöründe bir yenileşme (İnnavation) sürecidir. Bu yenileşme süreci, aynı zamanda bir karar verme sürecidir. Bu anlamda bir eğitim planlaması, planın ‘analitik bir karar yardımı’ olmasını, ‘kıt kaynakları en iyi biçimde kullanmaya imkan veren mekanizma’, ‘kaynak dağıtım mekanizması’ olmasını da içermektedir. Bir eğitim planı da, uygulanacak eğitim politikası kararlarına dayanak olmaktadır.

Eğitim planlamasında izlenecek yollar şöyle sıralanabilir:

- **Sistemin hedeflerinin saptanması;** Bu girişim, eğitim sisteminin ürününe bulunacak piyasayı sağlamak içindir. Bu amaçla da, böyle ürünün stokları ve akımları iyice incelenmeli ve buna göre üretim programları hazırlanmalıdır.
- **Sistemin ürünü ve bunların değeri;** Bu değerdendirmeyi en doğru yapacak organ önce istihdam piyasası, sonra da kamuoyudur.
- **Sistemin üzerinde çalıştığı madde;** Eğitilecek nüfusun yeteneklerinin, çeşitli bilgi ve beceri düzeylerine göre dağılımını gerektirir.
- **Üretim teknikleri;** Programların ahenk ve sürekliliđi, öğrencilerin bu programlara göre sečilmesi, öğretmen yetiřtirme ve yerleřtirme,

eğitim örgütlerinin tipleri, öğretim yöntemleri ve benzerleri bu aşamada ele alınır. Bunların çözümleme veya bileşiminde göz önünde tutulacak en önemli nokta, maliyet yarar ilişkisidir.

- **Kurulacak sistemin yapısı;** Daha çok kaynakların kullanılmasıyla ilgili olup, yatırım programları, bina verme, öğrenci akımı gibi problemleri ele alır.
- **Sistemin verimini değerlendirme;** Eğitimde kazanılan yararların saptanması, sistemin parçalarının birbiriyle veya sistemin diğer sistemleriyle karşılaştırılması sonunda elde edilebilir. Eğitimin bireye, topluma ve ekonomiye sağladığı yararların değerlendirilmesi, teknik ve ekonomik bilgi gerektirir (Bursalıoğlu,1994,s.102).

Bugünkü eğitim düzenimiz içinde, okul yöneticisinin eğitim planlamasına katılma olanağı yok gibidir. Ancak, planlama her türlü uygulamaya geçmeden önce yapılması gereken bir hazırlıktır. Yönetim sürecinin, karardan sonra, fakat iletişim ve koordinasyon gibi diğer aşamalarından önce gelir. Bu yüzden okul yöneticisinin aldığı her kararı, bir planlama eylemi izlemelidir. Ayrıca planlama, çeşitli programlama çalışmalarının temelidir. Böylece, bir okul yöneticisi okulun eğitim ve öğretim programlarını, bunların uygulanmasından çok önce bir plana bağlamak zorundadır (Bursalıoğlu,1994,s.104).

2.4.3.Örgütlenme

Planların verimli ve ekonomik biçimde uygulanması için gerekli koşulları sağlama ve devam ettirme yolundaki çalışmalara örgütlenme denir (Gürsel,1997,s.52). Tortop'a göre (1990,s.71) örgütlenme, amaca ulaşmak için gerekli olan araç ve imkanları bir düzende toplamaktır. Bir başka tanıma göre örgütlenme, yapı kurma, kadrolama ve

donatım eylemleridir. Yapının kurulabilmesi için, örgütteki yetki ve sorumluluk derecelerinin ve bunların arasındaki ilişkilerin belirtilmesi gerekmektedir (Türkmen,2003,s.28).

Örgütlenme, düzensizlikten bir düzen yaratma sürecidir. Örgütlenme süreci sonunda oluşan yapı sayesinde değişik yararlar sağlanır. Öncelikle örgütlenme ile amaçlara ulaşmak kolaylaşır. Elde bulunan maddi ve maddi olmayan kaynakların kullanımı etkinleşir. Bu şekilde verimlilik de yükselir. Ayrıca kurumda bulunan bireylerin sorumluluklarını daha iyi bir biçimde yerine getirmeleri sağlanır. Bireylerin görevleri ve sorumlulukları daha belirginleşir ve bu da bireyler arasındaki çatışmanın azalmasını sağlar.

İyi bir örgüt oluşturmada iki nokta önemlidir. Bunlardan birincisi gelişmiş bir iletişim sistemidir. İkincisi ise örgütün amaçlarının bireysel gereksinimlere de cevap verecek biçimde oluşturulmasıdır. Örgüt, formal ve informal olmak üzere iki boyuttan oluşur. Formal örgüt düzen ve tutarlılık için, informal örgüt ise canlılık ve dinamiklik için gereklidir (Erdoğan,2000,s.72).

2.4.3.1. Örgütlenme süreci aşamaları

Amaçları saptanmış ve etkinlikleri planlanmış bir örgüt aşağıda sıralanan işlemlerle kurulur.

- Amaçların saptanması ve sıralanması
- Politika ve planların formüle edilmesi
- Zorunlu işlerin, etkinliklerin belirlenmesi
- Etkinliklerin analiz edilmesi ve sınıflandırılması
- Etkinliklerin gruplandırılması
- Her etkinlik için görev, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi
- Etki, ilişki ve iletişim sistemlerinin kurulması

- Örgüt modelinin belirlenmesi (Taymaz,2003,s.40)

2.4.3.2.Etkili bir örgütlenme için uyulması gereken ilkeler

- Etkili bir örgütlemenin gerçekleşmesi için örgüt üyeleri arasında öncelikle amacın ne olduğu konusunda ortak bir bilinç oluşmalıdır.
- Her görevin yani yapılacak işin ne olduğu açık bir şekilde belirlenmelidir. Aynı doğrultuda, örgütteki bireylerin sahip oldukları yetki ve sorumluluklar belirlenmelidir. Her bireyin kimden ve kime karşı sorumlu olduğunu gösteren hiyerarşik bir yapı belirlenmelidir. Ancak yetki ve sorumluluklar eşit ve dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır.
- Örgütlenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için bireyler arasında bir komuta birliği olmalıdır.
- Örgüt üyeleri arasındaki görevler, üyelerin yeterlilik durumuna göre verilmelidir. Bu anlamda görevler, işbölümünün sağlanması ve uzmanlık alanlarına göre dağıtılmalıdır.
- Örgütlemenin merkezleşme derecesi iyi ayarlanmalıdır. Örgütlenme yerine göre esnek, yerine göre bürokratik bir biçimde yapılandırılmış olmalıdır (Erdoğan,2000,s.74).

2.4.3.3.Örgütlenme biçimleri

Dikey örgütlenme: Yukarıdan aşağı doğru yapılan örgütlenmedir. Emir komuta zincirinin izlenmesine dayalı bir modeldir. Bu tür örgütlemelerde yetki tepede toplanır ve karar çabuk verilir. Sorumlulukları saptama ve disiplini sağlama kolaydır. Ancak bu tür örgütlenmelerin başarılı olması için yöneticinin çok yönlü olarak bilgili olması gerekir.

Yatay örgütlenme: Bu örgütlenme türünde önemli olan görevin etkili bir biçimde yerine getirilmesidir. Bu örgütlenme modeli, bir yöneticinin bir başka yöneticiye bağlı olarak çalışan personele de yardım edebilmesine açıktır. Bu örgütlenmede, yetkiler ve yetkilerin kullanılmasından doğan sorumluluklar paylaşılır. Ekip çalışmasını mümkün kılar ve esnekliği sağlar. Ancak yatay örgütlenmenin gerçekleştiği kurumlarda denetim sağlanması zor olabilir.

Dikey ve kurmay örgütlenme: Bu tür örgütlenmede, örgüt yapısında yürütme ve danışma organlarına yer verilmektedir. Yürütme organı, örgütün amacının gerçekleştirilmesinden sorumlu olan görevleri kapsar.

Komite tipi örgütlenme: Karar verme ve yürütme yetkilerinin bir gruba verildiği örgütlenme türüdür. Bu tür örgütlenmede, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinden sorumlu ve yetkili kişiler vardır (Erdoğan,2000,s.76).

2.4.3.4.Eğitimde örgütlenme

Örgütlenme eğitim yönetimi açısından önemli bir faaliyettir. Eğitim yöneticilerinin örgütlenme faaliyetleri eğitimle ilgili mevzuatta açık olarak belirlenmiştir. Eğitim mevzuatı örgütteki bir çok yapı ve ilişkileri açık olarak göstermekte ilgililerden bu yapı ilişkilerine uyması istenmektedir. Okul müdürü kendisinden sonra yetki ve sorumluları, bu kişilerin birbirlerine bağlantılarını belirlemekle yetkilidir. Yönetici bunları belirlerken eğitim kurumunda çalışan herkesle bilgi sahibi olmalı ve onları yakından tanımalıdır. Bu tanımadan sonra iş görenin yapacağı veya yaparsa başarılı olacağı görevi tesbit eder. Daha sonra bu iş görenlerin yapacakları işle ilişkili olduğu kişiler, araç-gereç ve yer(çalışma yeri) belirlenir (İlgar,1996,s.44).Bu bakımdan okul yöneticisi yaratıcı olmaktan çok, kalıplaşmış kararları izler. Okul yöneticilerimizin yaratıcı olmaları bekleniyorsa, örgütlenme yetkilerinin artırılması zorunludur. Anlayış gösterme sorumluluğu ise, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinde bilgili ve becerili olmalarını gerektirmektedir(Bursahoğlu,1994,s.113). Yönetici davranışlarının önemli

olduğu eğitim kurumlarında, yöneticilerin bürokratik otorite çıkmazından kaçınmaları ve yasal yaptırımlardan çok yöneticilik performanslarını geliştirerek meslektaşlarının yaratıcılıklarını artırmaları gerekmektedir (Yardibi, 1991, s.2).

2.4.4. İletişim

İletişim Latince bir kelime olan Communicare fiilinden gelmektedir. Anlamı ortak kılma (Can,1992,s.240), iki birim arasında birbirleriyle ilişkili mesaj alışverişidir (Cüceloğlu, 1993, s.163).İnsan ilişkilerinde çok önemli bir araç olan iletişim, bireyler arası ilişkilerin başlatılması, değiştirilmesi ve sona erdirilmesi için en önemli unsurdur. Örgütte kişiler arası etkileşimi sağlayan süreç iletişimdir. İletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin yapılması gerçekleştirilemez (Kaya,1993,s.107).İnsanlar doğal olarak çevrelerinde olup bitenleri öğrenmek ve anlamak isterler. Aynı şekilde insanlar sahip oldukları duygu ve düşünceleri birbirlerine iletme isterler. Bu özellikler nedeniyle insanlar arasında gerçekleşen, ‘iletişim’ diye adlandırılan süreç doğar (Erdoğan,2000,s.61).

Geniş anlamda iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçlarıyla kullanılır (Bursalıoğlu,1994,s.114). Kısa ve öz olarak yönetici açısından iletişim, nitelikleri ne olursa olsun, iki sistem arasındaki bilgi alışverişi olarak tanımlanabilir. Burada vurgulanması gereken husus iletişimde tek yönlü olmayan bilgi akışının varlığıdır (Açıkalın,1995,s.89).Bu durumda iletişimi, emirlerin, bilgilerin, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma ve iletilme süreci olarak tanımlayabiliriz (Erdoğan,2000,s.62). Planlama, karar verme, örgütlenme, denetim gibi süreçlerin başarılı olması iletişime bağlıdır.

2.4.4.1.İletişim türleri

2.4.4.1.a.Bilgi akışına göre

Dikey iletişim: örgütte komuta zincirini izleyen iletişimdir. Hiyerarşinin üst düzeylerinden aşağıya emir ve direktiflerle akar. Alt düzeylerden yukarı ise dilek ve şikayetler iletilir. Bilgiler yazılı olduğundan değişikliğe uğramazlar. Dikey iletişim planlı ve rasyoneldir.

Yatay iletişim: genellikle örgütteki doğal gruplar arasında görülen iletişim türüdür. Söylentiler, dedikodular(Fısıltı gazetesi) aynı düzeydeki işgörenler arasında yatay ve sözlü olarak iletilir. Yazılı olmadıkları için kulaktan kulağa akarken bireylerin algılama durumlarına ve amaçlarına göre değişkenliğe uğrarlar.

2.4.4.1.b.Kullanılan araca göre

Mimikler- jestler yani davranışlar: herkesin yüzünün asık olması veya sürekli kaygılı davranışlar gösterilmesi sorunların olduğunun göstergesidir.

Yazılı iletişim: üstten alta doğru emir ve direktifler, alttan üste ise rapor, dilek ve şikayetler genelde yazılı olur.

Sözlü iletişim: işgörenlerle konuşarak yapılan iletişim en etkili iletişim türüdür. Sözlü iletişim davranışları, inançları ve duyguları değiştirmede etkili bir araçtır. Ancak, sözlü iletişimde konuşmacı kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun tepkilerini yordayarak konuşmalıdır.

2.4.4.1.c.İletişim yönüne göre

Tek yönlü iletişim: tek yönlü iletişimde sadece ileri sürülen görüş açıklanır. Bu iletişime yöneticinin astlarına tepki beklemeksizin direktif(emir) vermesi veya radyo- tv ler örnek olarak verilebilir.

Çift yönlü iletişim: tek yönlü iletişimin aksine, karşıt görüşlerin veya başka düşüncelerin açıklanmasına izin verilir.

Tek yönlü iletişim hızlı çift yönlü iletişim ise daha sağlıklıdır. İki yönlü iletişimin en önemli riski tarafların birbirlerinin yanlışlarını bulup anında tepki göstermesi ve duyguların devreye girmesidir. Tek yönlü iletişimde ise yanlış anlama ihtimali daha fazladır (İlgar,1996,s.46).

2.4.4.2.İletişim öğeleri

Bursalıoğlu'na göre (1994,s.118) iletişim sürecini meydana getiren öğeler aşağıdaki sıra içinde incelenmeli ve düzenlenmelidir.

Amaç: İletişime yön verir ve iletişimin etkisi, amacın gerçekleşme oranı ile ölçülür.

Verici: Anlamı iletir. Bu bakımdan vericinin yasal ve güvenilir olması gerekir. Bunların yokluğu, iletme işlemini zorlaştırır.

Kapsam: Olaylar, fikirler, semboller, değerler ve benzerlerini simgeler. Bunlara ilişkin enformasyon, ortama göre bütünleştirilmelidir.

Kanallar: Formal kanalları hiyerarşi oluşturur. İnfomal kanalları kişiler arası ilişkiler meydana getirir.

Araç: Sözlü veya yazılı, insancıl veya mekanik olabilir.

Alıcı: Kapsamı kendi görüş çerçevesinden değerlendirir ve ona göre kabul eder veya etmez.

Etki: Alıcının gösterdiği tepki, takındığı tutum ve yaptığı öneri sonucunda anlaşılabilir.

2.4.4.3.İletişimi engelleyen faktörler

Örgütün içinde ve dışında bulunan birçok engeller, iletişim sürecini güçleştirir ve bazı zamanlar tümten durdurur. Ortak bir dili kullanmama, kavramlara farklı anlamlar yükleme yada anlaşılır bir şekilde konuşmama iletişimi engeller (Üstüner, 1993,s.80). Uzunoğlu (1994, s.100) ‘Yönetim Sürecinin Analizi’ konulu araştırmasında, ‘genellikle iletişimle ilgili tüm sorunlar iletişimin tek yönlü işlemesinden kaynaklanmaktadır’ sonucuna varmıştır.

Bu engelleri aşağıdaki gibi özetlemek olanaklıdır (Bursalıoğlu,1994,s.119).

Psikolojik: Verici ve alıcının görüş çerçeveleri, duygu ve heyecanlar, klişeleşmiş kavramlar, saplantılar.

Semantik: Konuşma ve yazı dilindeki karışıklık veya inceliklerin neden olduğu farklar ve anlaşmazlıklar.

Statü: Verici ve alıcının sosyal ve formal statüleri, akademik ve mesleki gelişme farkları, kaynak sorunu ve ayırımı.

Korunma: Vericinin bazı yüklemeler altına girmesi durumunda önceden hazırlayacağı savunma mekanizmaları.

Alan: İletişim merkezleri ile birimleri arasındaki uzaklık.

Hiyerarşi: Üst-ast ilişkilerinde çatışmalar, yetkinin oldukça az veya aşırı derecede aktarılması, fazla dar yahut geniş kontrol alanı, düzensiz enformasyon akımı.

Uyutma: Karar sürecine katılma olanağı verilmeyen uygulayıcıların, emirleri savsaklaması veya önemsiz sayması.

Sınırlama: Örgütün amaçları ve görevleri gereği, bazı kapsamın sınırlanması veya gizli tutulması.

2.4.4.4.Eğitimde iletişim

Eğitim yöneticileri birer iletişim kaynağı durumundadır. Örgütünde sağlıklı bir iletişim sistemi gerçekleştirirken, eğitim yöneticisinin iletişimin özelliklerini dikkate alması gerekir. Çünkü iletişim, insan davranışlarını etkileyen süreçlerin hem en önemlilerinden biridir hem de tüm yönetim süreçlerinin temelinde yatar. Eğitim örgütlerinin havasında doğal iletişimin rolü çok büyüktür. Bu nedenle eğitim yöneticisi kişi ve gruplar arasındaki iletişimi dikkatle izlemeli ve doğal iletişim kaynaklarını bularak, onları örgüt amacına yöneltmelidir.

Okulda iletişim, okuldaki birey yada grupların okulun amaçları doğrultusunda yaptıkları bilgi, duygu kavram alışverişidir. Okulda yönetsel eylemlerin sürdürülmesi, sorunların çözülmesi ve çalışanların kendiliğinden yeni bir şeyler başarması, iletişim süreci ile olasıdır (Açıkalın,1995,s.90).

Örgüt içinde etkili bir iletişim akımı sağlaması ve sürdürebilmesi için de, yönetici kendisini çevresindekilere benimsetmeli, yeterince iletişim kanalları kurmalı ve bu kanalları her zaman açık tutmaya çalışmalıdır.

Eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri şöyle özetlenebilir:

- Girişimi başkalarından önce ele almak,
- İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
- Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak,
- Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
- Katılanları güdülemek,
- Başarılan işleri ortaya koymak,
- Gereksene ile doyum arasında denge kurmak,
- Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
- İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- Başkalarının fikirlerine saygı göstermek,
- Önemli haberleri yinelemek,
- Her iletişim aracından yararlanmak,
- Destek ve karşıt güçleri tanımak,
- İletişimi aralıksız sürdürmek (Bursalıoğlu,1994,s.122).

2.4.5.Etkileme

Üst kademedeki yöneticilerin alt kademedekilerin kararlarına tesir etmeyi öngören tutum ve davranışlarına etkileme denir (Gürsel,1997,s.61). Etkinin önemi davranış bilimlerinin yönetime girmesi ile artmıştır. Yetkinin hedefi karar sürecidir ve bu bakımdan, örgütün anatomisinden çok fizyolojisi ile ilgilidir. Zaten örgütün fizyolojisi, üst basamakların alt basamaklar tarafından verilecek kararları etkileme yollarını kapsamaktadır. Etkinin dış yolları yetki, enformasyon ve hizmet içi eğitim; iç yolları ise bireysel gereksinimlerin karşılanması, karar sürecine katılma olanağı ve örgütün üyelere benimsetilmesidir. Emir ve kontrol sadece yetkiye dayalı olmasına rağmen etkinin çeşitli yolları oluşu, özellikle eğitim girişimindeki önemini belirtmektedir. Etkinin hedefi karar sürecidir. Etki bakımından, yetki belki de en son

başvurulacak çaredir ve yöneltme yahut kontrol eylemlerini desteklemek için kullanılabilir. Zaten diğer süreçlerde bile, yetki tek başına kullanıldığı bazı durumlarda etkisiz kalabilir. Bir örgüt ve onun üyeleri sadece yetki ile yönetilemez (Bursalıoğlu,1994,s.122).

Bir örgütte çalışan üyelere etki yollarından biri de teşviktir. Teşvik (özendirme) öğeleri maddi ve manevi olarak gruplanabilir. Birinci grupta daha çok maaş, ücret vb yararlar bulunmasına karşılık, ikincisi statü ve rol gibi manevi doyum araçlarını içerir. Bu iki yoldan biri ile kendilerine etki yapılmayan üyeler, örgütte uzun süre kalmazlar (Gürsel,1997,s.61).

Örgüt üyelerini etkileme yollarından bir diğeri de karara katılmadır. Karara katılmanın örgüt üyelerini etkileme bakımından sağladığı yararlar şöyle özetlenebilir:

- Karara katılma, üyelerin güdülenmesine yardımcı olur.
- Karara katılma, bireylerin tavır ve alışkanlıklarının değiştirilmesi ve yeni fikirlerin benimsetilmesinde etkin bir araçtır.
- Karara katılma, kişisel amaçlarla örgütsel amaçların dengelenmesinde önemli rol oynar.
- Karara katılma, işgörene sağladığı üstün moral seviyesi sonucunda, işi terk etme ve işten ayrılmaların azalması sonucunu doğurur.
- Nihayet sonunu bir yarar da, işgörenin yönetim kararlarına açık veya üstü örtülü bir biçimde karşı koyma durumlarının azalmasına neden olmasıdır (Eren,1993,s.320)

2.4.5.1.Eğitimde etkileme

Eğitim yöneticisi, özellikle ayrı etken ve davranışlar yaratmalı, yapıyı kurmak veya işletmekten çok, anlayış göstermek boyutu, yöneticinin rehberi olmalıdır. Çalışan kadrosunu eğitim amaçları ve planlar konusunda düşünmeye ve yaratıcılığa

yönelmeli, bireyleri özel ve genel yeteneklerini geliştirmeleri konusunda özendirmelidir. Örgüte, örgütün amaçlarına ve diğer işgörenlere bağlılık, birey açısından etkileme kaynağı olmaktadır (Kuğuoğlu,1997,s.39).

Aşırı derecede merkezci olan eğitim örgütlerinde, etki pek dikkate alınmaz ve yönetim süreçlerinin sadece formal yetkiye dayanan emirler ile yürütüleceği varsayılır. Bu yanlış varsayım yüzünden de, karar sürecine katılma sarsaklanır. Bunun sonucunda, böyle emirlerin gönderildiği alt basamaklardaki yöneticiler, uyutma diyebileceğimiz bir tutum takınırlar. Bu emirleri, ya daha alt basamaklara gönderir, yahut da tümünden bir kenara iterler. Etki yollarını bilmeyen veya kullanmayan üst yöneticiler ise, en şiddetli emirlerin bile etkisiz kalışını hayretle karşılamayı sürdürürler.

Okul yöneticisi değişik etki yollarını deneyip beklediği sonucu alamazsa, yetkiye son çare olarak başvurmalıdır. Zaten okulu etkileyen okul dışı öğelere, yetki yoluyla yön verebilmesi olanaklı değildir. Okul içindeki öğelerden beklediği davranışları onları özendirici durumlar yaratmakla sağlayabilir. Eğitim örgütlerinin informal yapı ve havası, yöneticinin özendirme ve anlayış görevlerini zorunlu kılmaktadır (Bursalıoğlu,1994,s.124)

2.4.6.Koordinasyon

Koordinasyon, işbölümü yoluyla çeşitli parçalara ayrılmış bulunan örgütsel faaliyetlerin değişik birimlerde değişik iş gören tarafından harcanan çabaların örgüt amaçları doğrultusunda birleştirilmesidir (Kaya,1993,s.105).Bir başka ifadeyle koordinasyon, departmanları(bölüm) arasındaki işbirliğinin kalitesini ifade eder. Eğer bu kalite yüksek düzeyde ise bölümler arasındaki çatışma, anlaşmazlık ve amaca yönelme gibi sorunlar azalacak, işbirliği düzeyi ve anlayışlılık artacak, koordinasyon o ölçüde gerçekleşmiş olacaktır (Eren,1993,s.179). Bursalıoğlu'na göre ise (1994,s.124) koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi

için yapılan eylemleri kapsar. Koordinasyonun iki görevi verme ve yöneltmedir. Koordinasyon bir girişime katılanların birbirinin eyleminden haberli olmasını öngörür.

Uzmanlaşmanın yarattığı bağımlılık, koordinasyonun gereğini artırır. Koordinasyon süreci bazı ilkelere bağlanmıştır. Dolaysız ilişki ilkesi, koordinasyonun kişiler arası ve yatay ilişkiler yoluyla gerçekleşmesini öngörür. Ergenlik ilkesi koordinasyonun politika ve planlarla başlamasını gerektirir. Koordinasyon durumlarında etkenlerin karşılıklı çalışması etkileşim ilkesini yaratır.

Koordinasyonun sağlanması için yararlanılacak güçler arasında; yasalar, gelenekler, bilgi, beceri, ahlak ve rol gibi yönetim kavramları sayılabilir. Koordinasyonun gerçekleşmesine etki yapan etkenler ise, örgütün amaçları, alanı, personelin yeterliği ve zaman ögesidir. Bir çok örgütlerin piramit bir yapıya girmiş olmalarının nedeni de, bireysel davranışların koordine edilmesi gereğinden ve kontrol alanının sınırlı oluşundandır (Bursalıoğlu,1994,s.126).

2.4.6.1.Koordinasyon sağlama yolları

Bir örgütün yapısı içinde koordinasyon üç biçimde sağlanır:

Dikey koordinasyon: Bu tip koordinasyon, örgütün farklı kademeleri arasında yapılan koordinasyondur. Gözetim ve denetim araçlarıyla birlikte yetki devri yoluyla sağlanabilir.

Yatay koordinasyon: Aynı örgütsel düzeydeki bölümler arasında sağlanan koordinasyondur. Yatay koordinasyon, bir kuruluşun aynı paraleldeki kuruluşları arasında olabileceği gibi, birbirinden farklı ve ayrı bulunan örgütlerin aynı niteliklere sahip kuruluşları arasında da sağlanabilir.

Çapraz koordinasyon: Küçük bir örgütte farklı bölümler arasındaki koordinasyon, yakın ilişkiler ve kısa haberleşme kanalları aracılığıyla

kolaylaştırılır. Büyük bir örgüt söz konusu olduğunda sorunlar daha karmaşıktır. Yapısı projelere dayanan büyük örgütlerde çapraz koordinasyon zorunluluğu ortaya çıkar. Çapraz koordinasyonda, örgütsel yapıdaki komuta zincirinin yerini projeler için kullanılan özel birimler alır (Can,1992,s.117).

2.4.6.2.Eğitimde koordinasyon

Bir eğitim örgütünde koordinasyon sağlama çok önemlidir. Çünkü eğitim teşebbüsüne katılan gruplar hem çok değişik hem de çok hareketlidir. Sözgelimi, çevredeki halk, meslek kuruluşları, veliler, yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler birbirine aykırı olarak bilgi ve değerler taşıyabilirler. Okul yöneticisinin görevi, bu aykırılıkları gidermek ve bu bilgi ve değerleri okulun amaçlarını gerçekleştirmek yolunda kullanmaktır (Gürsel,1997,s.64).

Bir eğitim örgütünde, koordinasyon sağlamaya yarayacak koşullardan bazıları şöyle özetlenebilir: (Bursalıoğlu,1994,s.127)

- Görevsel bir yönetim yapısı,
- Görevleri ve ilişkileri açıkça belirten bir örgüt şeması,
- Yazılı politika ve tüzükler,
- Etkili bir iletişim sistemi,
- Koordinasyon birimi ve uzman personel,
- Yazılı plan ve programlar,
- Yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılması,
- Düzenli raporlar ve kayıtlar,
- Problemlerin gerektirdiği uzmanlık komiteleri,
- Moral eğitimi.

2.4.7.Değerlendirme

Değerlendirme, örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır (Erdoğan,2000,s.81). Başka bir tanıma göre değerlendirme, öğretim süreci ile ilgili kararları verebilmek için uygun olan verilerin toplanması ve yorumlanması sürecidir (Doğan,1997,s.317).

Değerlendirmenin amacı, uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Değerlendirme okul örgütünün hizmet etkinliği ve verimliliğini artırır (Boyacı, 2006, s.51).Genel olarak, değerlendirme eyleminden önce araştırma, sonra yeniden düzenleme yapılır. Değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için, değerlendirme ölçüsünün uygulamaya girilmeden önce hazırlanması gerekir. Değerlendirme bölgesel veya yönetsel, genel veya sınırlı, sürekli yahut aralı, dışardan yahut içerden, statik veya dinamik yapılabilir. Değerlendirmenin formal ölçüleri yeterlik ve kıdem, informal ölçüleri ise üstlerle fikir birliği ve meslektaşları ile iyi geçinmedir. Teknik yeterliliğe verilen önem hiyerarşide yukardan aşağıya doğru azalmakta, buna karşılık uyuma verilen önem aşağıdan yukarıya doğru artmaktadır (Bursalıoğlu,1994,s.128).

2.4.7.1.Değerlendirme süreci

Neyin değerlendirileceğinin belirlenmesi: Neyin değerlendirileceğinin belirlenmesi, tartışma gerektiren katılıma dayalı olarak yapılacak bir iştir. Düşünsel bir çaba gerektiren bu aşama, değerlendirmenin doğru olarak yapılabilmesi için çok önemlidir.

Performans standardının belirlenmesi: Neyin değerlendirileceği belirlendikten sonra bir ölçü yani bir standart belirlenir. Bu aşamada değerlendirmeyi yapmak için kullanılacak standartların gerçekçi ve doğru olmasına dikkat edilir.

Ölçümün yapılması: Belirlenen standartlara ne ölçüde ulaşıldığı ortaya koymak üzere araçlar(yöntemler) belirlenir ve ölçüm yapılır. Ölçümü yapmak üzere değişik araçlar kullanılabilir.

Sonuçların belirlenen standartlarla karşılaştırılması: Bu aşamada daha önce belirlenen standartlara göre ölçüm yapılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılır.

Yeniden ele alma: Eğer gerçekleşen sonuçlar daha önce belirlenen standartları tutturamıyorsa değerlendirme sürecini tekrar ele almak gerekir.

Değerlendirme ve düzeltme(çözüm): Yapılan değerlendirme sonucunda hedeflenen performansın gerçekleşmediği ortaya çıkarsa çözüme gidilir. Yani hedeflenen performansın gerçekleşmesi için nelerin yapılması gerektiği konusunda öneriler geliştirilir (Erdoğan,2000,s.82).

2.4.7.2.Değerlendirmede karşılaşılan sorunlar

Erdoğan (2000,s.83) değerlendirmede karşılaşılan sorunları şu şekilde sıralamıştır:

- Tek ölçüt kullanma
- Müsamaha: Gerçekleşenden daha fazla değer verme
- Hale etkisi: İşgörenlerin belli bir alandaki mükemmelliğine bakarak başka alanlarda da mükemmel olacağına dair fikir yürütme
- Objektif olmama: Önyargılı olma
- Ortalama eğilimi: Herkesi ‘vasat’ olarak değerlendirme eğilimi

2.4.7.3. Değerlendirme yaparken uyulması gereken ilkeler

- Değerlendirme amaçlı olmalı, amaçları açık olmalıdır.

- Değerlendirme planlı olmalıdır.
- Değerlendirme anlaşmalı olan konu üzerinde olmalı. Yani değerlendirme tesadüfi olarak yapılmamalıdır. Değerlendirmede işgörenin özel yaşamı değil, örgütsel yaşamı temel alınmalıdır.
- Bir kişinin veya bir kurumun yaptığı değerlendirmeler yanlılığa ve yanılığa açıktır. Bu nedenle değerlendirme sürecine genel bir katılım özendirilmelidir.
- Değerlendirme süreklilik içinde olmalıdır. Hızla değişen dünya ve insan doğası, değerlendirme yargılarının uzun dönem geçerli olmasını zorlaştırmaktadır.
- Değerlendirme sürecinde, değerlendirilmek istenen toplam etkinliğin değerlendirilecek kısmının belirlenmesi, tanımlanması önemlidir.
- Değerlendirme sürecinde tek tek eylemlerle birlikte bütün de gözetilmelidir.
- Değerlendirme yaparken çevre değişkenleri de gözetilmelidir.
- Değerlendirme yargıları için kullanılacak ölçüt sayısı çoğaldıkça değerlendirmenin nesnelliği artar. Bu yüzden kullanılan ölçüt sayısı mümkün olduğunca birden fazla olmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde, ilgili verilerin doğru yorumlanmasına dikkat edilmelidir.
- Değerlendirme, bireysel ve örgütsel yaratıcılığı özendirmelidir.
- Değerlendirme korkutucu değil özendirici olmalıdır.

2.4.7.4. Teftiş

Teftiş, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, tesbit olunan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Bir başka tanıma göre teftiş, kamu yararı adına davranış kontrol yöntemi olarak tanımlanabilir.

Teftişin amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini tesbit etmek, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler tesbit edilir, düzeltilir ve böylece daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır (Gürsel,1997,s.66).

2.4.7.5.Eğitimde teftiş

Eğitimde gözetme yollarından biri teftiştir. Düzenleyici mekanizmalardan en çok kullanılanıdır. Çünkü önleyici ve düzeltici eylemler uyumu sağlamanın ilk koşuludur. Bu bakımdan müfettiş, kendisine verilen yaptırımlara son çare olarak başvuracak bir öğretmendir. Teftiş yönetim sürecinin ve böylece okul yönetiminin bir ögesidir. Önceden kararlaşmış eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşme derecesini bulmaya yarar. Ayrıca müfettişin davranışı grubun verimliliğini etkilediğinden, amaçların gerçekleşme derecesini de etkilemiş olur.

Eğitimde teftiş her şeyden önce, bir fikir ve eylem bileşimi olarak kabul edilmeli ve uygulanmalıdır. Teftiş, çeşitli kuramlar yoluyla kestirilen sonuçları birleştiren bir süreçtir ki, belirli durumlarda istenilen sonuçlara ilişkin yargıları da içine alır. Bu kuramları üç grupta toplamak gerekirse; birinci grupta öğrenme, kişilik ve davranış kuramları gelir. İkincide hukuksal ve politik kuramlar, bilgi ve grup dinamiğı kuramları yer alır. Üçüncü de ise örgüt, yönetim, iletişim ve rol kuramları toplanır. Öyle ise teftiş, mesleksen bir yetişmeden geçmek yoluyla kazanılabilecek üstün bir görüşü gerektirir. Teftişin hedefi eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmaktır (Bursalıoğlu,1994,s.129).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Araştırmada kullanılan model, evren, örneklem, veri toplama aracı (anket), anketlerin uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Tarama modeli geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar,1991,s.77). Verilerin toplanmasında anket kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili, Beyoğlu ilçesinde bulunan on ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Bunun için daha önceden geliştirilmiş olan veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan 25 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 25 okul müdürü ve 937 öğretmen oluşturmaktadır (Beyoglu.meb.gov.tr).

Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulları içerisinde rastgele seçilen 10 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 10 okul müdürü ve 192 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Ölçme Araçları

Veri toplama aracı için yurtiçi ve yurt dışı alan yazın incelenmiştir. Alandaki uzman kişilerin de görüş ve önerilerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bilgiler yardımıyla,

araştırmada kullanılacak veri toplama aracı belirlenmiştir. Veri toplama aracı daha önce kullanılmış bir ankettir. Anket Kuğuoğlu (1997) tarafından Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performans Bakımından stleri ve Astlarınca Değerlendirilmesi konulu doktora araştırmasında kullanılmıştır. Anket bu çalışmada ise okul mdrlерinin kendileri ve öğretmenlerce değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Anket  bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde veri toplama aracında, öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 4 soru, ikinci bölümde okul mdrlерinin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 3 soru , üçüncü bölümde ise okul müdürünün yönetim süreçlerinde gösterdiği yöneticilik davranışlarını belirlemeye yönelik 35 soru yer almaktadır (Ek-1)

Veri toplama aracı karar, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme olmak üzere 7 alt bölümden oluşmaktadır. Her bölümde 5 soru sorulmuştur.

Söz konusu veri toplama aracı uygulamaya başlamadan önce bütün öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ankette yer alan ilköğretim okulu mdrlерinin yönetim süreçlerinde gösterdiği yöneticilik davranışlarını belirleyebilmek için ‘ ok az (1), az (2), orta (3), çok (4), pek çok (5)’ biçiminde sıralanan eşit aralıklı ölçek kullanılmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Anket,Yeditepe niversitesi aracılığıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni yazıları alınarak uygulanmıştır. (Ek- 2).

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından araştırma kapsamına giren okullarda (Ek- 3) nce okul müdürleri ile görüşülüp anket hakkında bilgi verilmiş, sonra öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılarak dağıtılmış ve anketler araştırmacı tarafından gidilerek toplanmıştır.

Okullara bırakılan 300 anketten 225' u geri dönmüş, geri dönen anketlerden 23 tanesi eksik doldurma, çift işaretleme gibi nedenlerden dolayı geçersiz sayılmıştır. Bu nedenle araştırma için gerekli olan verilerin çözümlenmesinde 202 adet anket kullanılmıştır.

3.5 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere ve yöneticilere uygulanan yönetici ve yönetim süreçleri ölçeği olumsuz ifadeli tutum cümlelerinde ters yönde işleyecek şekilde (1, 2, 3, 4, 5, şeklinde) puanlama yapılmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam puanları için aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$ olan gruplar normal dağılım özelliği göstermeyen grup olarak kabul edilmiştir) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren ($n > 30$ olan gruplar normal dağılım özelliği gösteren grup olarak kabul edilmiştir) gruplar için parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bu bağlamda:

1.Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yönetici ve yönetim süreçleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; öğretmenlerin ve okul müdürünün cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için; bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

2.Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yönetici ve yönetim süreçleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların eğitim durumu ve müdür ile çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek için; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) , tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları anlamlı bulunan

analizlerden sonra, farklılıkların kaynağını belirlemek üzere post-hoc scheffe testi uygulanmıştır.

3.Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yönetici ve yönetim süreçleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların kıdem, müdür eğitim durumu ve kıdemi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek için; non-prametrik Kruskal Wallis testi, non-prametrik Kruskal Wallis testi sonuçları anlamlı bulunan analizlerden sonra, farklılıkların kaynağını belirlemek üzere mann-whitney-u testi uygulanmıştır.

4.Örnekleme oluşturan yöneticilerin yönetici ve yönetim süreçleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek için; non-prametrik mann-whitney-u testi uygulanmıştır.

5.Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yönetici ve yönetim süreçleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için; Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır.

6.Örnekleme oluşturan yöneticilerin yönetici ve yönetim süreçleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için; Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS yardımıyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, İlköğretim Okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, yönetici ve yönetim süreçlerinin ölçülmesi amacıyla uygulanan anket çalışması sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır. Tabloların daha iyi anlaşılması için veriler sonucunda elde edilen bulgular, tabloların altlarında açıklanmıştır.

4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadın	97	50,5	50,5	50,5
Erkek	95	49,5	49,5	100,0
Toplam	192	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklem grubu 97'si (%50,5) kadın; 95'ü (%49,5) erkek olmak üzere toplam 192 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Durumu	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Ön Lisans	38	19,8	19,8	19,8
Lisans	122	63,5	63,5	83,3
Yüksek Lisans ve Üzeri	32	16,7	16,7	100,0
Toplam	192	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerinin 38'inin (% 19,8) Ön Lisans; 122'sinin (% 63,5) Lisans; 32'sinin (%16,7) Yüksek Lisans ve Üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo3 de gösterilmiştir.

Tablo 3.Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kıdem	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kıdem	5 yıl ve altında	27	14,1	14,1
	6-10 yıl	61	31,8	31,8
	11-15 yıl	41	21,4	21,4
	16-20 yıl	20	10,4	10,4
	21 ve üstü	43	22,4	22,4
	Toplam	192	100,0	100,0

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 27'sinin (% 14,1) kıdeminin 5 yıl ve altında; 61'inin (% 31,8) 6-10 yıl; 41'inin (% 21,4) 11-15 yıl; 20'sinin (% 10,4) 16-20 yıl; 43'ünün (% 22,4) kıdeminin 21 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdür ile çalışma süresi değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo4 de gösterilmiştir.

Tablo 4.Müdür İle Çalışma Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuldaki Kıdem	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Görev Yıl	5 yıl ve altında	90	46,9	46,9
	6-10 yıl	71	37,0	37,0
	11 yıl ve üstü	31	16,1	16,1
	Toplam	192	100,0	100,0

Tablodan da anlaşılacağı üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin müdür ile çalışma süreleri; 90'ının (% 46,9) 5 yıl ve altında; 71'inin (% 37,0) 6-10; 31'i (% 16,1) 11 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdür cinsiyeti değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. Müdür Cinsiyeti Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadın	61	31,8	31,8	31,8
Erkek	131	68,2	68,2	100,0
Toplam	192	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılaçağı üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin müdürlerinin 61'i (% 31,8) kadın; 131'i (% 68,2) erkek olduğı görölmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdür eğitim durumu değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo6 da gösterilmiştir.

Tablo 6. Müdür Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Durumu	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Ön Lisans	70	36,5	36,5	36,5
Lisans	101	52,6	52,6	89,1
Yüksek Lisans ve Üzeri	21	10,9	10,9	100,0
Toplam	192	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılaçağı üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerinin müdürlerinin 70'inin (% 36,5) Ön Lisans; 101'inin (% 52,6) Lisans; 21'inin (% 10,9) Yüksek Lisans ve Üzeri mezunu olduğı görölmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdür kıdem değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo7 de gösterilmiştir.

Tablo 7.Müdür Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kıdem	F	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kıdem	6-10 yıl	79	41,1	41,1
	11-15 yıl	21	10,9	10,9
	21 ve üstü	92	47,9	47,9
	Toplam	192	100,0	100,0

Tablodan da anlaşılaçağı üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin müdürlerinin 79'unun (% 41,1) kıdeminin 6-10 yıl; 21'inin (% 10,9) 11-15 yıl; 92'sinin (% 47,9) kıdeminin 21 ve üzerinde olduğı görölmektedir.

4.2.ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİ VE YÖNETİM SÜREÇLERİ ÖLÇEĞİNİN ÇEŞİTLİ SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE AİT ANALİZ BULGULARI

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo8 de gösterilmiştir.

Tablo 8. Karar Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		N	SS	$\bar{x}$	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
1.1 Puan	1.2 Gruplar					Sd	t	p
Karar	Kadın	97	3,5052	,72692	,07381	190	-2,538	,012
	Erkek	95	3,7600	,66243	,06796			

Tabloda da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin, karar alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p > 0.01$). Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir (Tablo 9-10-11-12-13-14 te aynı işlemler yapılmıştır) . Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir. Kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre karar verme sürecinde daha fazla başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo9 da gösterilmiştir.

Tablo 9. Planlama Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		N	SS	$\bar{x}$	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
1.3 Puan	1.4 Gruplar					Sd	t	p
Plan	Kadın	97	3,5381	,82024	,08328	190	-2,778	,006
	Erkek	95	3,8526	,74560	,07650			

Tabloda da görüldüğü üzere Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir ($p<0.05$). Kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre planlama sürecinde daha başarılı bulmaktadır .

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo10 da gösterilmiştir.

Tablo 10. Örgütlenme Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		N	SS	$\bar{X}$	$Sh_{\bar{X}}$	t_{Testi}		
1.5 Puan 1.6 Gruplar						Sd	t	p
Örgütlenme	Kadın	97	3,4928	,81653	,08291	190	-2,791	,006
	Erkek	95	3,8189	,80269	,08235			

Tabloda da görüldüğü üzere söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir ($p<0.05$). Kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre örgütlenme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo11 de gösterilmiştir.

Tablo 11. İletişim Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		N	SS	$\bar{X}$	$Sh_{\bar{X}}$	t_{Testi}		
1.7 Puan 1.8 Gruplar						Sd	t	p
İletişim	Kadın	97	3,4680	,95999	,09747	190	-2,687	,008
	Erkek	95	3,8211	,85625	,08785			

Tabloda da görüldüğü üzere söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir ($p<0.05$). Kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkilme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo12 de gösterilmiştir.

Tablo 12. Etkileme Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	$Sh_{\bar{X}}$	<i>t</i> Testi		
1.9 Puan 1.10 Gruplar						<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Etkileme	Kadın	97	3,4577	,94998	,09646	190	-3,423	,001
	Erkek	95	3,8821	,75484	,07744			

Tabloda da görüldüğü üzere söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir ($p < 0.05$). Kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre etkilme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo13 de gösterilmiştir.

Tablo 13. Koordinasyon Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	$Sh_{\bar{X}}$	<i>t</i> Testi		
1.11 Puan 1.12 Gruplar						<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Koordinasyon	Kadın	97	3,6165	,85473	,08678	190	-2,682	,008
	Erkek	95	3,9263	,74036	,07596			

Tabloda da görüldüğü üzere söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir ($p < 0.05$). Kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre koordinasyon sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo14 de gösterilmiştir.

Tablo 14. Değerlendirme Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		N	SS	$\bar{X}$	Sh $\bar{X}$	<i>t</i> Testi		
1.13 Puan		1.14 Gruplar				<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Değerlendirme	Kadın	97	3,5464	,88530	,08989	190	-3,538	,001
	Erkek	95	3,9621	,73415	,07532			

Tabloda da görüldüğü üzere söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinde gerçekleşmiştir ($p < 0.05$). Kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre değerlendirme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo15 de gösterilmiştir.

Tablo 15. Karar Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , <i>SS</i> ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{X}$	Var. K.	KT	<i>Sd</i>	KO	<i>F</i>	<i>p</i>
Karar	Ön Lisans	38	3,8158	,59617	G.Arası	1,618	2	,809		
	Lisans	122	3,5885	,74270	G. İçi	93,474	189	,495	1,636	,198
	Yüksek Lisans ve Üzeri	32	3,5750	,66186	Toplam	95,093	191			
	Toplam	192	3,6313	,70560						

Tabloda da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin, karar alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo16 da gösterilmiştir.

Tablo 16. Planlama Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , <i>SS</i> ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Plan	Ön Lisans	38	4,1632	,59703	G.Arası	10,449	2	5,225		
	Lisans	122	3,5738	,82119	G.İçi	111,143	189	,588		
	Yüksek Lisans ve Üzeri	32	3,5937	,72643	Toplam	121,592	191		8,885	,000
	Toplam	192	3,6938	,79788						

Tabloda da görüldüğü üzere planlama alt boyutu aritmetik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p > 0.01$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan çoklu karşılaştırma Scheffe tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans ve yüksek lisans ve üzeri grupları arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları tablo17 de gösterilmiştir.

Tablo 17. Planlama Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	
Ön Lisans	Lisans	,58939(*)	,14246	,000	Tab lod a da gör üld üğü
	Yüksek Lisans ve Üzeri	,56941(*)	,18399	,009	
Lisans	Ön Lisans	-,58939(*)	,14246	,000	
	Yüksek Lisans ve Üzeri	-,01998	,15231	,991	
Yüksek Lisans ve Üzeri	Ön Lisans	-,56941(*)	,18399	,009	
	Lisans	,01998	,15231	,991	

üzere öğretmenlerin planlama alt boyutu ortalamaları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans ve yüksek lisans ve üzeri grupları arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, önlisans grubundaki öğretmenler müdürlerini lisans ve yüksek lisans ve üstü eğitim durumuna sahip öğretmenlere göre planlama sürecinde daha başarılı bulmaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo18 de gösterilmiştir.

Tablo 18. Örgütlenme Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, SS ve $\bar{x}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{x}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Örgütlenme	Ön Lisans	38	4,0368	,65075	G.Arası	7,025	2	3,513		
	Lisans	122	3,5475	,83708	G. İçi	122,651	189	,649		
	Yüksek Lisans ve Üzeri	32	3,6063	,84622	Toplam	129,677	191		5,413	,005
	Toplam	192	3,6542	,82398						

Tabloda da görüldüğü üzere örgütlenme alt boyutu aritmetik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu işlemin ardından post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir ve Scheffe tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları tablo19 de gösterilmiştir.

Tablo 19. Örgütlenme Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Tab
Ön Lisans	Lisans	,48930(*)	,14966	,006	lod
	Yüksek Lisans ve Üzeri	,43059	,19328	,086	a da
Lisans	Ön Lisans	-,48930(*)	,14966	,006	gör
	Yüksek Lisans ve Üzeri	-,05871	,16000	,935	üld
Yüksek Lisans ve Üzeri	Ön Lisans	-,43059	,19328	,086	üğü
	Lisans	,05871	,16000	,935	

üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu ortalamaları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre örgütlenme sürecinde daha başarılı bulduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo20 de gösterilmiştir.

Tablo 20. İletişim Alt Boyutu - Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, SS ve $\bar{X}$ Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	N	SS	$\bar{X}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İletişim	Ön Lisans	38	3,9947	,81802	G.Arası	7,204	2	3,602	4,359	,014
	Lisans	122	3,5082	,89522	G. İçi	156,166	189	,826		
	Yüksek Lisans ve Üzeri	32	3,7375	1,05395	Toplam	163,370	191			
	Toplam	192	3,6427	,92485						

Tabloda da görüldüğü üzere iletişim alt boyutu aritmetik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu işlemin ardından post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir ve Scheffe tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları tablo21 de gösterilmiştir.

Tablo 21. İletişim Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Tablodaki görüşüldüğü
Ön Lisans	Lisans	,48654(*)	,16887	,017	
	Yüksek Lisans ve Üzeri	,25724	,21809	,500	
Lisans	Ön Lisans	-,48654(*)	,16887	,017	
	Yüksek Lisans ve Üzeri	-,22930	,18054	,448	
Yüksek Lisans ve Üzeri	Ön Lisans	-,25724	,21809	,500	
	Lisans	,22930	,18054	,448	

üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalamaları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı bulduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablo22 de gösterilmiştir.

Tablo 22. Etkileme Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , <i>SS</i> ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Etkileme	Ön Lisans	38	4,1000	,74362	G.Arası	9,500	2	4,750	6,443	,002
	Lisans	122	3,5279	,90438	G. İçi	139,340	189	,737		
	Yüksek Lisans ve Üzeri	32	3,6875	,80151	Toplam	148,840	191			
	Toplam	192	3,6677	,88276						

Tabloda da görüldüğü üzere etkileme alt boyutu aritmetik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu işlemin ardından post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir ve Scheffe tekniği tercih edilmiştir Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları tablo23 te verilmiştir.

Tablo 23. Etkileme Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p	Tab
Ön Lisans	Lisans	,57213(*)	,15951	,002	lod
	Yüksek Lisans ve Üzeri	,41250	,20601	,138	a da
Lisans	Ön Lisans	-,57213(*)	,15951	,002	gör
	Yüksek Lisans ve Üzeri	-,15963	,17053	,646	üld
Yüksek Lisans ve Üzeri	Ön Lisans	-,41250	,20601	,138	üğü
	Lisans	,15963	,17053	,646	

üzere öğretmenlerin etkilme alt boyutu ortalamaları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre etkilme sürecinde daha fazla başarılı bulduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo24 te gösterilmiştir.

Tablo 24. Koordinasyon Alt Boyutu - Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, SS ve $\bar{x}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{x}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Koordinasyon	Ön Lisans	38	4,2316	,56094	G.Arası	11,436	2	5,718		
	Lisans	122	3,6082	,83375	G. İçi	114,829	189	,608		
	Yüksek Lisans ve Üzeri	32	3,8375	,78443	Toplam	126,265	191		9,411	,000
	Toplam	192	3,7698	,81306						

Tabloda da görüldüğü üzere koordinasyon alt boyutu aritmetik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu işlemin ardından post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve Scheffe tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları tablo25 te gösterilmiştir.

Tablo 25. Koordinasyon Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Tab lod a da gör ül üğü
Ön Lisans	Lisans	,62338(*)	,14480	,000	
	Yüksek Lisans ve Üzeri	,39408	,18702	,111	
Lisans	Ön Lisans	-,62338(*)	,14480	,000	
	Yüksek Lisans ve Üzeri	-,22930	,15481	,336	
Yüksek Lisans ve Üzeri	Ön Lisans	-,39408	,18702	,111	
	Lisans	,22930	,15481	,336	

üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalamaları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre koordinasyon sürecinde daha fazla başarılı bulduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo26 da gösterilmiştir.

Tablo 26. Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , <i>SS</i> ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Değerlendirme	Ön Lisans	38	4,1895	,62722	G.Arası	9,571	2	4,786		
	Lisans	122	3,6148	,85712	G. İçi	124,628	189	,659		
	Yüksek Lisans ve Üzeri	32	3,7562	,82655	Toplam	134,199	191		7,257	,001
	Toplam	192	3,7521	,83822						

Tabloda da görüldüğü üzere değerlendirme alt boyutu aritmetik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu işlemin ardından post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve Scheffe tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu puanlarının eğitim durumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları tablo27 da gösterilmiştir.

Tablo 27. Değerlendirme Alt Boyutu - Eğitim Durumu Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Tablodaki görüldüğü
Ön Lisans	Lisans	,57472(*)	,15086	,001	
	Yüksek Lisans ve Üzeri	,43322	,19483	,087	
Lisans	Ön Lisans	-,57472(*)	,15086	,001	
	Yüksek Lisans ve Üzeri	-,14150	,16128	,681	
Yüksek Lisans ve Üzeri	Ön Lisans	-,43322	,19483	,087	
	Lisans	,14150	,16128	,681	

üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalamaları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda ön lisans grubu ile lisans

grubu arasında ön lisans grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre değerlendirme sürecinde daha fazla başarılı bulduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo 28 de gösterilmiştir.

Tablo 28. Karar Alt Boyutu - Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar	5 yıl ve altında	27	105,69	3,320	4	0,506
	6-10 yıl	61	89,93			
	11-15 yıl	41	96,29			
	16-20 yıl	20	86,23			
	21 ve üstü	43	105,02			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere karar alt boyutu ortalama puanının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo 29 da gösterilmiştir

Tablo 29. Planlama Alt Boyutu - Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	P
	5 yıl ve altında	27	106,26			
	6-10 yıl	61	82,76			

Plan	11-15 yıl	41	86,96	17,364	4	,002
	16-20 yıl	20	85,60			
	21 ve üstü	43	124,02			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, planlama alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). 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.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 30 da gösterilmiştir

Tablo 30. Planlama Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	5 yıl ve altında	27	51,70	1396,00			
	6-10 yıl	61	41,31	2520,00	629,000	-1,773	,076
	Toplam	88					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 31 de gösterilmiştir.

Tablo 31. Planlama Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
------	---------	---	------------	---------------	---	---	---

Plan	5 yıl ve altında	27	38,19	1031,00			
	11-15 yıl	41	32,07	1315,00	454,000	-1,252	0.211
	Toplam	68					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 32 da gösterilmiştir

Tablo 32. Planlama Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	5 yıl ve altında	27	26,19	707,00			
	16-20 yıl	20	21,05	421,00	211,000	-1,283	,200
	Toplam	47					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 33 de gösterilmiştir.

Tablo 33. Planlama Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	5 yıl ve altında	27	32,19	869,00			
	21 ve üstü	43	37,58	1616,00	491,000	-1,094	,274
	Toplam	70					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 6-10 yıl ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 34 te gösterilmiştir.

Tablo 34. Planlama Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	6-10 yıl	61	50,96	3108,50	1217,500	-,226	,821
	11-15 yıl	41	52,30	2144,50			
	Toplam	102					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 6-10 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 35 te gösterilmiştir.

Tablo 35. Planlama Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	6-10 yıl	61	40,56	2474,00	583,000	-,299	,765
	16-20 yıl	20	42,35	847,00			
	Toplam	81					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 36 da gösterilmiştir.

Tablo 36. Planlama Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	6-10 yıl	61	42,93	2619,00	728,000	-3,899	,000
	21 ve üstü	43	66,07	2841,00			
	Toplam	104					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre planlama sürecinde daha fazla başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 11-15 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 37 de gösterilmiştir.

Tablo 37. Planlama Alt Boyutu -11-15 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	11-15 yıl	41	30,87	1265,50	404,500	-,085	,932
	16-20 yıl	20	31,28	625,50			
	Toplam	61					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 38 de gösterilmiştir.

Tablo 38. Planlama Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	11-15 yıl	41	34,72	1423,50	750,500	-2,875	,004
	21 ve üstü	43	49,92	2146,50			
	Toplam	84					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre planlama sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 39 da gösterilmiştir.

Tablo 39. Planlama Alt Boyutu -16-20 yıl ile 21 ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	16-20 yıl	20	22,43	448,50	238,500	-2,887	,004
	21 ve üstü	43	36,45	1567,50			
	Toplam	63					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre planlama sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 40 da gösterilmiştir.

Tablo 40. Örgütlenme Alt Boyutu - Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Örgütlenme	5 yıl ve altında	27	111,78	12,578	4	,014
	6-10 yıl	61	83,60			
	11-15 yıl	41	91,87			
	16-20 yıl	20	82,03			
	21 ve üstü	43	116,36			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örgütlenme alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 41 de gösterilmiştir.

Tablo 41. Örgütlenme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	5 yıl ve altında	27	53,67	1449,00	576,000	-2,251	,024
	6-10 yıl	61	40,44	2467,00			
	Toplam	88					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 5 yıl ve altı olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütlenme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 42 de gösterilmiştir.

Tablo 42. Örgütlenme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	5 yıl ve altında	27	38,65	1043,50	441,500	-1,410	,159
	11-15 yıl	41	31,77	1302,50			
	Toplam	68					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 43 de gösterilmiştir.

Tablo 43. Örgütlenme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	5 yıl ve altında	27	27,11	732,00	186,000	-1,820	,069
	16-20 yıl	20	19,80	396,00			
	Toplam	47					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 44 de gösterilmiştir.

Tablo 44. Örgütlenme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	5 yıl ve altında	27	34,35	927,50	549,500	-,377	,706
	21 ve üstü	43	36,22	1557,50			
	Toplam	70					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 6-10 yıl ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo45 de gösterilmiştir.

Tablo 45. Örgütlenme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	6-10 yıl	61	49,88	3042,50	1151,500	-,679	,497
	11-15 yıl	41	53,91	2210,50			
	Toplam	102					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 6-10 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo46 da gösterilmiştir.

Tablo 46. Örgütlenme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	6-10 yıl	61	41,12	2508,50	602,500	-,083	,934
	16-20 yıl	20	40,63	812,50			
	Toplam	81					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 6-10 yıl ile 21yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo47 de gösterilmiştir.

Tablo 47. Örgütlenme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	6-10 yıl	61	45,16	2754,50	863,500	-2,973	,003
	21 ve üstü	43	62,92	2705,50			
	Toplam	104					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütlenme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 11-15 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo48 de gösterilmiştir.

Tablo 48. Örgütlenme Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	11-15 yıl	41	32,06	1314,50	366,500	-,671	,502
	16-20 yıl	20	28,83	576,50			
	Toplam	61					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo49 da gösterilmiştir.

Tablo 49. Örgütlenme Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	11-15 yıl	41	37,12	1522,00	661,000	-1,983	,047
	21 ve üstü	43	47,63	2048,00			
	Toplam	84					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme öğretmenler müdürlerini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütlenme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo50 de gösterilmiştir.

Tablo 50. Örgütlenme Alt Boyutu - 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	16-20 yıl	20	24,28	485,50			
	21 ve üstü	43	35,59	1530,50			
	Toplam	63			275,500	-2,297	,022

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme öğretmenler müdürlerini 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütlenme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo51 de gösterilmiştir.

Tablo 51. İletişim Alt Boyutu - Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
İletişim	5 yıl ve altında	27	117,44			
	6-10 yıl	61	86,81			
	11-15 yıl	41	83,37	12,779	4	,012
	16-20 yıl	20	87,43			
	21 ve üstü	43	113,84			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, İletişim alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($p<0.05$).Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo 52 de gösterilmiştir.

Tablo 52. İletişim Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	5 yıl ve altında	27	53,98	1457,50	567,500	-2,327	,020
	6-10 yıl	61	40,30	2458,50			
	Toplam	88					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 5 yıl ve altı olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 5 yıl ve altı kıdeme öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo53 de gösterilmiştir.

Tablo 53. İletişim Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	5 yıl ve altında	27	41,61	1123,50	361,500	-2,418	,016
	11-15 yıl	41	29,82	1222,50			
	Toplam	68					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 5 yıl ve altı olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 5 yıl ve altı öğretmenler müdürlerini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo54 de gösterilmiştir.

Tablo 54. İletişim Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	5 yıl ve altında	27	27,57	744,50	173,500	-2,088	,037
	16-20 yıl	20	19,18	383,50			
	Toplam	47					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 5yıl ve altı olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 5yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo55 de gösterilmiştir.

Tablo 55. İletişim Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	5 yıl ve altında	27	36,28	979,50	559,500	-,254	,799
	21 ve üstü	43	35,01	1505,50			
	Toplam	70					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo56 da gösterilmiştir.

Tablo 56. İletişim Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	6-10 yıl	61	52,32	3191,50			
	11-15 yıl	41	50,28	2061,50			
	Toplam	102			1200,500	-,343	,732

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo57 de gösterilmiştir.

Tablo 57. İletişim Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	6-10 yıl	61	40,83	2490,50			
	16-20 yıl	20	41,53	830,50			
	Toplam	81			599,500	-,116	,908

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo58 de gösterilmiştir.

Tablo 58. İletişim Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	6-10 yıl	61	46,36	2828,00			
	21 ve üstü	43	61,21	2632,00			
	Toplam	104			937,000	-2,483	,013

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 11-15 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo59 da gösterilmiştir.

Tablo 59. İletişim Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	11-15 yıl	41	30,43	1247,50	386,500	-,363	,717
	16-20 yıl	20	32,17	643,50			
	Toplam	61					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo60 da gösterilmiştir.

Tablo 60. İletişim Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	11-15 yıl	41	35,84	1469,50	608,500	-2,453	,014
	21 ve üstü	43	48,85	2100,50			
	Toplam	84					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre iletişim sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo61 de gösterilmiştir.

Tablo 61. İletişim Alt Boyutu - 16-20 yıl ile 21 ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	16-20 yıl	20	26,05	521,00	311,000	-1,764	,078
	21 ve üstü	43	34,77	1495,00			
	Toplam	63					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo62 de gösterilmiştir.

Tablo 62. Etkileme Alt Boyutu - Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Etkileme	5 yıl ve altında	27	100,61	18,895	4	,001
	6-10 yıl	61	87,01			
	11-15 yıl	41	83,23			
	16-20 yıl	20	81,45			
	21 ve üstü	43	127,03			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, etkileme alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Kruskal Wallis-H sonucunda kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo63 de gösterilmiştir.

Tablo 63. Etkileme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	5 yıl ve altında	27	48,76	1316,50	708,500	-1,046	,296
	6-10 yıl	61	42,61	2599,50			
	Toplam	88					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo64 de gösterilmiştir.

Tablo 64. Etkileme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	5 yıl ve altında	27	38,39	1036,50	448,500	-1,321	,187
	11-15 yıl	41	31,94	1309,50			
	Toplam	68					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo65 de gösterilmiştir.

Tablo 65. Etkileme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	5 yıl ve altında	27	26,20	707,50	210,500	-1,287	,198
	16-20 yıl	20	21,03	420,50			
	Toplam	47					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo66 da gösterilmiştir.

Tablo 66. Etkileme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	5 yıl ve altında	27	29,26	790,00	412,000	-2,052	,040
	21 ve üstü	43	39,42	1695,00			
	Toplam	70					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlere göre etkileme sürecinde daha başarılı bulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo67 de gösterilmiştir.

Tablo 67. Etkileme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	6-10 yıl	61	52,22	3185,50	1206,500	-,302	,763
	11-15 yıl	41	50,43	2067,50			
	Toplam	102					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo68 de gösterilmiştir

Tablo 68. Etkileme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	6-10 yıl	61	41,57	2536,00	575,000	-,385	,700
	16-20 yıl	20	39,25	785,00			
	Toplam	81					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo69 da gösterilmiştir.

Tablo 69. Etkileme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	6-10 yıl	61	43,60	2659,50			
	21 ve üstü	43	65,13	2800,50			
	Toplam	104			768,500	-3,612	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre etkileme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 11-15 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo70 de gösterilmiştir.

Tablo 70. Etkileme Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	11-15 yıl	41	31,13	1276,50			
	16-20 yıl	20	30,73	614,50			
	Toplam	61			404,500	-,085	,932

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo71 de gösterilmiştir.

Tablo 71. Etkileme Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	11-15 yıl	41	32,73	1342,00			
	21 ve üstü	43	51,81	2228,00			

Toplam	84	481,000	-3,604	,000
--------	----	---------	--------	------

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre etkileme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo72 de gösterilmiştir.

Tablo 72. Etkileme Alt Boyutu - 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	16-20 yıl	20	21,95	439,00	229,000	-2,996	,003
	21 ve üstü	43	36,67	1577,00			
	Toplam	63					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 16-20yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre etkileme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo73 de gösterilmiştir.

Tablo 73. Koordinasyon Alt Boyutu - Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	x^2	Sd	p
Koordinasyon	5 yıl ve altında	27	105,87			
	6-10 yıl	61	87,65			

11-15 yıl	41	84,09			
16-20 yıl	20	79,58	16,153	4	,003
21 ve üstü	43	122,88			
Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, koordinasyon alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo74 de gösterilmiştir.

Tablo 74. Koordinasyon Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	5 yıl ve altında	27	50,11	1353,00			
	6-10 yıl	61	42,02	2563,00			
	Toplam	88			672,000	-1,380	,168

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo75 de gösterilmiştir.

Tablo 75. Koordinasyon Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	5 yıl ve altında	27	39,09	1055,50			
	11-15 yıl	41	31,48	1290,50			
	Toplam	68			429,500	-1,562	,118

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo76 da gösterilmiştir.

Tablo 76. Koordinasyon Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	5 yıl ve altında	27	26,54	716,50	201,500	-1,482	,138
	16-20 yıl	20	20,58	411,50			
	Toplam	47					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo77 de gösterilmiştir.

Tablo 77. Koordinasyon Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	5 yıl ve altında	27	32,13	867,50	489,500	-1,110	,267
	21 ve üstü	43	37,62	1617,50			
	Toplam	70					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo78 de gösterilmiştir.

Tablo 78. Koordinasyon Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	6-10 yıl	61	52,20	3184,50	1207,500	-,296	,768
	11-15 yıl	41	50,45	2068,50			
	Toplam	102					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo79 da gösterilmiştir.

Tablo 79. Koordinasyon Alt Boyutu - ile 6-10 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	6-10 yıl	61	41,77	2548,00	563,000	-,519	,604
	16-20 yıl	20	38,65	773,00			
	Toplam	81					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo80 de gösterilmiştir.

Tablo 80. Koordinasyon Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	6-10 yıl	61	44,66	2724,00	833,000	-3,193	,001
	21 ve üstü	43	63,63	2736,00			
	Toplam	104					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre koordinasyon sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 11-15 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo81 de gösterilmiştir.

Tablo 81. Koordinasyon Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	11-15 yıl	41	31,46	1290,00	391,000	-,294	,769
	16-20 yıl	20	30,05	601,00			
	Toplam	61					

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo82 de gösterilmiştir.

Tablo 82. Koordinasyon Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	11-15 yıl	41	33,70	1381,50	520,500	-3,263	,001
	21 ve üstü	43	50,90	2188,50			
	Toplam	84					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 11-15 yıl sahip öğretmenlere göre koordinasyon sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo83 de gösterilmiştir.

Tablo 83. Koordinasyon Alt Boyutu - 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	16-20 yıl	20	21,80	436,00	226,000	-3,057	,002
	21 ve üstü	43	36,74	1580,00			
	Toplam	63					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre koordinasyon sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo84 de gösterilmiştir.

Tablo 84. Değerlendirme Alt Boyutu - Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	x^2	Sd	p
Değerlendirme	5 yıl ve altında	27	97,54	14,849	4	,005
	6-10 yıl	61	85,41			
	11-15 yıl	41	83,22			
	16-20 yıl	20	98,98			
	21 ve üstü	43	123,09			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, değerlendirme alt boyutu sıralamalar ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($p < 0.05$). Bu işlemin ardından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 6-10yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo85 de gösterilmiştir.

Tablo 85. Değerlendirme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	5 yıl ve altında	27	48,48	1309,00	716,000	-,977	,329
	6-10 yıl	61	42,74	2607,00			
	Toplam	88					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo86 da gösterilmiştir.

Tablo 86. Değerlendirme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	5 yıl ve altında	27	37,56	1014,00	471,000	-1,041	,298
	11-15 yıl	41	32,49	1332,00			
	Toplam	68					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 16-20yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo87 de gösterilmiştir.

Tablo 87. Değerlendirme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	5 yıl ve altında	27	23,83	643,50	265,500	-,097	,922
	16-20 yıl	20	24,23	484,50			
	Toplam	47					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo88 de gösterilmiştir.

Tablo 88. Değerlendirme Alt Boyutu - 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	5 yıl ve altında	27	29,67	801,00	423,000	-1,917	,055
	21 ve üstü	43	39,16	1684,00			
	Toplam	70					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo89 da gösterilmiştir.

Tablo 89. Değerlendirme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	6-10 yıl	61	52,11	3179,00	1213,000	-,257	,797
	11-15 yıl	41	50,59	2074,00			
	Toplam	102					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo90 da gösterilmiştir.

Tablo 90. Değerlendirme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	6-10 yıl	61	39,51	2410,00			
	16-20 yıl	20	45,55	911,00			
	Toplam	81			519,000	-1,002	,316

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo91 de gösterilmiştir.

Tablo 91. Değerlendirme Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	6-10 yıl	61	44,05	2687,00			
	21 ve üstü	43	64,49	2773,00			
	Toplam	104			796,000	-3,424	,001

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre değerlendirme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 11-15 yıl ile 16-20 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo92 de gösterilmiştir.

Tablo 92. Değerlendirme Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 16-20 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	11-15 yıl	41	29,30	1201,50	340,500	-1,078	,281
	16-20 yıl	20	34,48	689,50			
	Toplam	61					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo93 de gösterilmiştir.

Tablo 93. Değerlendirme Alt Boyutu - 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	11-15 yıl	41	33,84	1387,50	526,500	-3,204	,001
	21 ve üstü	43	50,76	2182,50			
	Toplam	84					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 21 yıl ve üstü olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre değerlendirme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo94 de gösterilmiştir.

Tablo 94. Değerlendirme Alt Boyutu - 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	16-20 yıl	20	26,23	524,50			
	21 ve üstü	43	34,69	1491,50			
	Toplam	63			314,500	-1,727	,084

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar alt boyutu puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo95 de gösterilmiştir.

Tablo 95. Karar Alt Boyutu - Müdür İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, SS ve $\bar{x}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{x}$	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Karar	5 yıl ve altında	90	3,6156	,65701	G.Arası	,643	2	,321		
	6-10 yıl	71	3,5944	,77605	G. İçi	94,450	189	,500		
	11 yıl ve üstü	31	3,7613	,68004	Toplam	95,093	191		,643	,527
	Toplam	192	3,6313	,70560						

Tabloda da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin, karar alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo96 da gösterilmiştir.

Tablo 96. Planlama Alt Boyutu - Müdür İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, SS ve $\bar{x}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{x}$	Var. K.	KT	sd	KO	F	P

	5 yıl ve altında	90	3,7200	,82424	G.Arası	4,762	2	2,381		
Plan	6-10 yıl	71	3,5296	,76800	G. İçi	116,831	189	,618		
	11 yıl ve üstü	31	3,9935	,70896	Toplam	121,593	191		3,852	,023
	Toplam	192	3,6938	,79788						

Tabloda da görüldüğü üzere koordinasyon alt boyutu aritmetik ortalamalarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim durumu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu işlemin ardından post-hoc analiz tekniklerine geçilmiş ve Scheffe tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testi sonucunda 6-10 yıl grubu ile 11 yıl ve üstü grubu arasında 11 yıl ve üstü grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonuçları tablo 97 de gösterilmiştir.

Tablo 97. Planlama Alt Boyutu - Müdür İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Müdür ile Çalışma Süresi	(J) Müdür ile Çalışma Süresi	$x_i - x_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P	Tab
5 yıl ve altında	6-10 yıl	,19042	,12480	,314	lod
	11 yıl ve üstü	-,27355	,16373	,250	a da
6-10 yıl	5 yıl ve altında	-,19042	,12480	,314	gör
	11 yıl ve üstü	-,46397(*)	,16925	,025	üld
11 yıl ve üstü	5 yıl ve altında	,27355	,16373	,250	üğü
	6-10 yıl	,46397(*)	,16925	,025	

üzere öğretmenlerin planlama alt boyutu ortalamaları puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 6-10 yıl grubu ile 11 yıl ve üstü grubu arasında 11 yıl ve üstü grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, aynı müdür ile 11 yıl ve üstü çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin müdürlerini 6-10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlere göre planlama sürecinde daha başarılı bulmaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo98 de gösterilmiştir.

Tablo 98. Örgütlenme Alt Boyutu -Müdür İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> SS ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{X}$	Var. K.	KT	sd	KO	F	P
Örgütlenme	5 yıl ve altında	90	3,6844	,86061	G.Arası	1,200	2	,600		
	6-10 yıl	71	3,5606	,77726	G. İçi	128,476	189	,680		
	11 yıl ve üstü	31	3,7806	,82196	Toplam	129,677	191		,883	,415
	Toplam	192	3,6542	,82398						

Tabloda da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin, örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo98 de gösterilmiştir.

Tablo 99. İletişim Alt Boyutu -Müdür İle Çalışma Süresi Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> SS ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{X}$	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
İletişim	5 yıl ve altında	90	3,7533	,92265	G.Arası	3,376	2	1,688		
	6-10 yıl	71	3,4704	,94724	G. İçi	159,994	189	,847		
	11 yıl ve üstü	31	3,7161	,84502	Toplam	163,370	191		1,994	,139
	Toplam	192	3,6427	,92485						

Tabloda da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin, iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkilme alt boyutu puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo100 de gösterilmiştir.

Tablo 100. Etkileme Alt Boyutu - Müdür İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> SS ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{X}$	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Etkileme	5 yıl ve altında	90	3,6689	,82280	G.Arası	1,978	2	,989	1,273	,282
	6-10 yıl	71	3,5746	,93132	G. İçi	146,861	189	,777		
	11 yıl ve üstü	31	3,8774	,92905	Toplam	148,840	191			
	Toplam	192	3,6677	,88276						

Tabloda da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin, etkilme alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo101 de gösterilmiştir.

Tablo 101. Koordinasyon Alt Boyutu - Müdür İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> SS ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	SS	$\bar{X}$	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Koordinasyon	5 yıl ve altında	90	3,8578	,78081	G.Arası	2,268	2	1,134	1,729	,180
	6-10 yıl	71	3,6282	,83173	G. İçi	123,997	189	,656		
	11 yıl ve üstü	31	3,8387	,84288	Toplam	126,265	191			
	Toplam	192	3,7698	,81306						

Tabloda da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin, koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu puanlarının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo102 de gösterilmiştir.

Tablo 102. Değerlendirme Alt Boyutu - Müdür İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , <i>SS</i> ve $\bar{X}$ Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	Var. K.	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Değerlendirme	5 yıl ve altında	90	3,8067	,79969	G.Arası	2,762	2	1,381		
	6-10 yıl	71	3,6056	,87829	G. İçi	131,438	189	,695		
	11 yıl ve üstü	31	3,9290	,82712	Toplam	134,199	191		1,985	,140
	Toplam	192	3,7521	,83822						

Tabloda da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin, değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamasının müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar alt boyutu puanlarının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo103 de gösterilmiştir.

Tablo 103. Karar Alt Boyutu - Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	$Sh_{\bar{X}}$	<i>t</i> Testi		
1.15Puan	1.16Gruplar					<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Karar	Kadın	61	3,5377	,70762	,09060	190	-1,255	,211
	Erkek	131	3,6748	,70311	,06143			

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin karar alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo104 de gösterilmiştir.

Tablo 104. Planlama Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	$Sh_{\bar{X}}$	<i>t</i> Testi		
1.17Puan 1.18Gruplar						<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Plan	Kadın	61	3,6361	,81773	,10470	190	-6,83	,496
	Erkek	131	3,7206	,79020	,06904			

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo105 de gösterilmiştir.

Tablo 105. Örgütlenme Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{X}$	$Sh_{\bar{X}}$	<i>t</i> Testi		
1.19Puan 1.20Gruplar						<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütlenme	Kadın	61	3,6197	,88446	,11324	190	-,395	,693
	Erkek	131	3,6702	,79727	,06966			

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo106 da gösterilmiştir.

Tablo 106. İletişim Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		N	SS	$\bar{x}$	Sh $_{\bar{x}}$	t_{Testi}		
1.21 Puan		1.22 Gruplar				<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İletişim	Kadın	61	3,7246	,86423	,11065	190	,836	,404
	Erkek	131	3,6046	,95256	,08323			

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu puanlarının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo107 de gösterilmiştir.

Tablo 107. Etkileme Alt Boyutu - Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

1.23 Puan 1.24 Gruplar		N	SS	$\bar{x}$	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Etkileme	Kadın	61	3,7115	,75235	,09633	190	,468	,640
	Erkek	131	3,6473	,93934	,08207			

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu puanlarının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo108 de gösterilmiştir.

Tablo 108. Koordinasyon Alt Boyutu -Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		N	SS	$\bar{x}$	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
1.25 Puan 1.26 Gruplar						Sd	t	p
Koordinasyon	Kadın	61	3,8721	,84225	,10784	190	1,191	,235

Erkek	131	3,7221	,79791	,06971
-------	-----	--------	--------	--------

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu puanlarının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları tablo109 da gösterilmiştir.

Tablo 109. Değerlendirme Alt Boyutu -Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>SS</i>	$\bar{x}$	<i>Sh_x</i>	<i>t</i> Testi		
1.27 Puan 1.28 Gruplar						<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Değerlendirme	Kadın	61	3,8492	,82029	,10503	190	1,096	,275
	Erkek	131	3,7069	,84573	,07389			

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar alt boyutu puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo110 da gösterilmiştir.

Tablo 110. Karar Alt Boyutu -Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	<i>x_{sıra}</i>	χ^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Karar	Ön Lisans	70	107,40			
	Lisans	101	88,99			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	21	96,31	4,588	2	,101
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere karar alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo111 de gösterilmiştir.

Tablo 111. Planlama Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	x^2	Sd	p
Plan	Ön Lisans	70	101,23	,844	2	,656
	Lisans	101	93,37			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	21	95,79			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere planlama alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo112 de gösterilmiştir.

Tablo 112. Örgütlenme Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	x^2	Sd	p
Örgütlenme	Ön Lisans	70	101,56	2,434	2	,296
	Lisans	101	90,79			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	21	107,10			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere örgütlenme alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo113 de gösterilmiştir.

Tablo 113. İletişim Alt Boyutu -Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
İletişim	Ön Lisans	70	94,90	2,105	2	,349
	Lisans	101	94,17			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	21	113,02			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere iletişim alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo114 de gösterilmiştir.

Tablo 114. Etkileme Alt Boyutu -Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Etkileme	Ön Lisans	70	99,23	3,505	2	,173
	Lisans	101	90,83			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	21	114,69			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere etkileme alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo115 de gösterilmiştir.

Tablo 115. Koordinasyon Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Koordinasyon	Ön Lisans	70	97,54	2,148	2	,342
	Lisans	101	92,60			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	21	111,81			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere koordinasyon alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo116 da gösterilmiştir.

Tablo 116. Değerlendirme Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Değerlendirme	Ön Lisans	70	91,92	3,564	2	,168
	Lisans	101	95,31			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	21	117,50			
	Toplam	192				

Tablodan da anlaşılacağı üzere değerlendirme alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karar alt boyutu puanlarının müdür kıdem durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo117 de gösterilmiştir.

Tablo 117. Karar Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	x^2	Sd	p
Karar	6-10 yıl	79	48,01	2,799	1	,094
	11-15 yıl	21	59,86			
	Toplam	100				

Tablodan da anlaşılacağı üzere karar alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo118de gösterilmiştir.

Tablo 118. Planlama Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	x^2	Sd	p
Plan	6-10 yıl	79	46,81	6,216	1	,013
	11-15 yıl	21	64,38			
	Toplam	100				

Tablodan da anlaşılacağı üzere, planlama alt boyutu sıralamalar ortalamalarının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($p<0.05$). 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.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlama alt boyutu ortalama puanının 6-10 yıl ile 11-15 yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney “U” testi sonuçları tablo 119 da gösterilmiştir.

Tablo 119. Planlama Alt Boyutu - 6-10 yıl ile 11-15 yıl Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$X_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Plan	6-10 yıl	79	46,81	3698,00	538,000	-2,493	,013
	11-15 yıl	21	64,38	1352,00			
	Toplam	100					

Tablodan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında 11-15 yıl olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre öğretmenler 11-15 yıl kıdeme sahip müdürleri 6-10 yıl kıdeme sahip müdürlere göre daha fazla planlamaya sahip bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlenme alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo 120 de gösterilmiştir.

Tablo 120. Örgütlenme Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Örgütlenme	6-10 yıl	79	48,71	1,449	1	,229
	11-15 yıl	21	57,24			
	Toplam	100				

Tablodan da anlaşılacağı üzere örgütlenme alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo 121 de gösterilmiştir.

Tablo 121. İletişim Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
İletişim	6-10 yıl	79	48,84	1,249	1	,264
	11-15 yıl	21	56,76			
	Toplam	100				

Tablodan da anlaşılacağı üzere iletişim alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo 122 de gösterilmiştir.

Tablo 122. Etkileme Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Etkileme	6-10 yıl	79	51,13			
	11-15 yıl	21	48,12			

Toplam	100	,182	1	,669
--------	-----	------	---	------

Tablodan da anlaşılabacağı üzere etkileme alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo 123 de gösterilmiştir.

Tablo 123. Koordinasyon Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Koordinasyon	6-10 yıl	79	49,43	,522	1	,470
	11-15 yıl	21	54,52			
	Toplam	100				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere koordinasyon alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo 124 de gösterilmiştir.

Tablo 124. Değerlendirme Alt Boyutu -Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Değerlendirme	6-10 yıl	79	48,92	1,143	1	,285
	11-15 yıl	21	56,45			
	Toplam	100				

Tablodan da anlaşılacağı üzere değerlendirme alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Tablo 125. Yönetici ve yönetim süreçleri ölçeğinden Alınan Puanlar ile Alt Boyutlarından Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Karar	1	,746(**)	,736(**)	,665(**)	,658(**)	,686(**)	,667(**)	,815(**)
2.Plan		1	,836(**)	,726(**)	,755(**)	,787(**)	,795(**)	,899(**)
3.Örgütlenme			1	,786(**)	,773(**)	,828(**)	,755(**)	,913(**)
4.İletişim				1	,817(**)	,799(**)	,772(**)	,896(**)
5.Etkileme					1	,809(**)	,798(**)	,902(**)
6.Koordinasyon						1	,862(**)	,923(**)
7.Değerlendirme							1	,905(**)
8.Yönetici ve Yönetim Süreçleri								1
** korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlı * korelasyonlar 0.05 düzeyinde anlamlı								

Tablodan da anlaşılacağı üzere yönetici ve yönetim süreçleri ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda yönetici ve yönetim süreçleri ile bütün alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4.3. OKUL MÜDÜRLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular yer almıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo126 da gösterilmiştir.

Tablo 126. Müdür Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadın	3	30,0	30,0	30,0
Erkek	7	70,0	70,0	100,0
Toplam	10	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılabacağı üzere örneklem grubu 3'ü (% 30) kadın; 7'si (% 70) erkek olmak üzere toplam 10 müdürden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin eğitim durumu değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo127 de gösterilmiştir.

Tablo 127. Müdür Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Durumu	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Ön Lisans	3	30,0	30,0	30,0
Lisans	6	60,0	60,0	90,0
Yüksek Lisans ve Üzeri	1	10,0	10,0	100,0
Toplam	10	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılabacağı üzere örneklem grubunu oluşturan müdürlerin 3'ünün (% 30) Ön Lisans; 6'sının (% 60) Lisans; 1'inin (% 10) Yüksek Lisans ve Üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin kıdem değişkenine göre gösterdikleri dağılım tablo128 de gösterilmiştir.

Tablo 128.Müdür Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kıdem	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kıdem	6-10 yıl	5	50,0	50,0
	11-15 yıl	1	10,0	10,0
	21 ve üstü	4	40,0	40,0
	Toplam	10	100,0	100,0

Tablodan da anlaşılabacağı üzere örneklem grubunu oluşturan müdürlerin 5'inin (% 50) kıdeminin 6-10 yıl; 1'inin (% 10) 11-15 yıl; 4'ünün (% 40) kıdeminin 21 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

4.4.MÜDÜRLERİN YÖNETİCİ VE YÖNETİM SÜREÇLERİ ÖLÇEĞİNİN ÇEŞİTLİ SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE AİT ANALİZ BULGULARI

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin karar alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo129 da gösterilmiştir.

Tablo 129. Karar Alt Boyutu Ortalama -Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Karar	Kadın	3	2,67	8,00	2,500	-2,074	,038
	Erkek	7	6,71	47,00			
	Toplam	10					

Tablodan da anlaşılacağı üzere müdürlerin karar alt boyutundan almış oldukları puanların, müdür cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında erkek olan grup lehine istatistiksel açıdan ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Erkek müdürler kadın müdürlere göre daha fazla karar vermeye sahiptir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin planlama alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo130 da gösterilmiştir.

Tablo 130. Planlama Alt Boyutu - Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Planlama	Kadın	3	4,00	12,00	6,000	-1,045	,296
	Erkek	7	6,14	43,00			
	Toplam	10					

Tablodan da anlaşılacağı üzere müdürlerin planlama alt boyutundan almış oldukları puanların, müdür cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin örgütlenme alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo131 de gösterilmiştir.

Tablo 131. Örgütlenme Alt Boyutu - Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Örgütlenme	Kadın	3	3,83	11,50	5,500	-1,150	,250
	Erkek	7	6,21	43,50			
	Toplam	10					

Tablodan da anlaşılacağı üzere müdürlerin örgütlenme alt boyutundan almış oldukları puanların, müdür cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iletişim alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo132 de gösterilmiştir.

Tablo 132. İletişim Alt Boyutu - Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
İletişim	Kadın	3	2,83	8,50	2,500	-1,857	,063
	Erkek	7	6,64	46,50			
	Toplam	10					

Tablodan da anlaşılacağı üzere müdürlerin iletişim alt boyutundan almış oldukları puanların, müdür cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin etkileme alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo133 de gösterilmiştir.

Tablo 133. Etkileme Alt Boyutu - Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Etkileme	Kadın	3	3,50	10,50	4,500	-1,393	,164
	Erkek	7	6,36	44,50			
	Toplam	10					

Tablodan da anlaşılacağı üzere müdürlerin etkileme alt boyutundan almış oldukları puanların, müdür cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin koordinasyon alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo134 de gösterilmiştir.

Tablo 134. Koordinasyon Alt Boyutu - Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Koordinasyon	Kadın	3	4,83	14,50	8,500	-,460	,645
	Erkek	7	5,79	40,50			
	Toplam	10					

Tablodan da anlaşılacağı üzere müdürlerin koordinasyon alt boyutundan almış oldukları puanların, müdür cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin değerlendirme alt boyutu ortalama puanının müdür cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan mann-whitney ‘U’ testi sonuçları tablo135 de gösterilmiştir.

Tablo 135. Değerlendirme Alt Boyutu - Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	z	p
Değerlendirme	Kadın	3	3,33	10,00	4,000	-1,524	,128
	Erkek	7	6,43	45,00			
	Toplam	102					

Tablodan da anlaşılacağı üzere müdürlerin değerlendirme alt boyutundan almış oldukları puanların, müdür cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin karar alt boyutu ortalama puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo136 da gösterilmiştir.

Tablo 136. Karar Alt Boyutu -Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Karar	Ön Lisans	3	6,17	,245	2	,885
	Lisans	6	5,25			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	1	5,00			
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılacağı üzere karar alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin planlama alt boyutu ortalama puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo137 de gösterilmiştir.

Tablo 137. Planlama Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Planlama	Ön Lisans	3	5,33	,057	2	,972
	Lisans	6	5,67			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	1	5,00			
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılacağı üzere planlama alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin örgütlenme alt boyutu ortalama puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo138 de gösterilmiştir.

Tablo 138. Örgütlenme Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Örgütlenme	Ön Lisans	3	6,00	2,500	2	,287
	Lisans	6	6,00			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	1	1,00			
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılacağı üzere örgütlenme alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo139 da gösterilmiştir.

Tablo 139. İletişim Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İletişim	Ön Lisans	3	4,33	1,849	2	,397
	Lisans	6	5,50			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	1	9,00			
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılacağı üzere iletişim alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo140 da gösterilmiştir.

Tablo 140. Etkileme Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Etkileme	Ön Lisans	3	5,83	2,321	2	,313
	Lisans	6	4,67			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	1	9,50			
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılacağı üzere etkileme alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo141 de gösterilmiştir.

Tablo 141. Koordinasyon Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Koordinasyon	Ön Lisans	3	3,17	2,722	2	,256
	Lisans	6	6,33			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	1	7,50			
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılacağı üzere koordinasyon alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının müdür eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo142 de gösterilmiştir.

Tablo 142. Değerlendirme Alt Boyutu - Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Değerlendirme	Ön Lisans	3	6,17	,880	2	,644
	Lisans	6	5,58			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	1	3,00			
	Toplam	10				

Tablodan da anlaşılacağı üzere değerlendirme alt boyutu ortalama puanının müdür eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür eğitim durumu değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin karar alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo143 de gösterilmiştir.

Tablo 143. Karar Alt Boyutu -Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Karar	6-10 yıl	5	3,40	,097	2	,756
	11-15 yıl	1	4,00			
	Toplam	6				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere karar alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin planlama alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo144 de gösterilmiştir.

Tablo 144. Planlama Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Planlama	6-10 yıl	5	3,40	,097	1	,756
	11-15 yıl	1	4,00			
	Toplam	6				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere planlama alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin örgütlenme alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo145 de gösterilmiştir.

Tablo 145. Örgütlenme Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Örgütlenme	6-10 yıl	5	3,00	2,143	1	,143
	11-15 yıl	1	6,00			

Toplam	6
--------	---

Tablodan da anlaşılacağı üzere örgütlenme alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iletişim alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo146 da gösterilmiştir.

Tablo 146. İletişim Alt Boyutu -Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	x^2	Sd	p
İletişim	6-10 yıl	5	3,50	,000	1	1,000
	11-15 yıl	1	3,50			
	Toplam	6				

Tablodan da anlaşılacağı üzere iletişim alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin etkileme alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo147 de gösterilmiştir.

Tablo 147. Etkileme Alt Boyutu -Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$x_{sıra}$	x^2	Sd	p
Etkileme	6-10 yıl	5	3,60	,097	1	,756
	11-15 yıl	1	3,00			
	Toplam	6				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere etkileme alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin koordinasyon alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo148 de gösterilmiştir.

Tablo 148. Koordinasyon Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Koordinasyon	6-10 yıl	5	3,70	,364	1	,546
	11-15 yıl	1	2,50			
	Toplam	6				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere koordinasyon alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin değerlendirme alt boyutu ortalama puanlarının müdür kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan kruskal wallis-H testi sonuçları tablo149 da gösterilmiştir.

Tablo 149. Değerlendirme Alt Boyutu - Müdür Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Değerlendirme	6-10 yıl	5	3,60	,100	1	,752
	11-15 yıl	1	3,00			
	Toplam	6				

Tablodan da anlaşılabacağı üzere değerlendirme alt boyutu ortalama puanının müdür kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda müdür kıdem değişkeni gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$)

Tablo 150. Yönetici ve yönetim süreçleri Ölçeğinden Alınan Puanlar ile Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Karar	1,000	,473	,252	,575	,152	,118	,554	,603
2.Planlama		1,000	,084	,704(*)	,459	,477	,714(*)	,815(**)
3.Örgütleme			1,000	,084	-,168	,318	,201	,373
4.İletişim				1,000	,541	,517	,464	,871(**)
5.Etkileme					1,000	,458	,337	,568
6.Koordinasyon						1,000	,160	,538
7.Değerlendirme							1,000	,760(*)
8.Yönetici ve Yönetim Süreçleri								1,000
** korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlı * korelasyonlar 0.05 düzeyinde anlamlı								

Tablodan da anlaşılacağı üzere yönetici ve yönetim süreçleri ölçeğinden alınan puanlar ile alt boyutları ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Sperman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda planlama alt boyutu ile iletişim, koordinasyon ve yönetici ve yönetim süreçleri arasında, iletişim ile yönetici ve yönetim süreçleri arasında, değerlendirme ile yönetici ve yönetim süreçleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olara ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Örneklem grubu 97'si (%50,5) kadın, 95'i (%49,5) erkek olmak üzere 192 öğretmenden oluşmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin kadın ve erkekler için aynı düzeyde tercih edilen bir meslek olduğunu göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 38'inin (%19,8) önlisans, 122'sinin (%63,5) lisans, 32'sinin (%16,7) yüksek lisans ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretmenliğe 1990 yılından itibaren üniversite mezunu olma şartı getirilmesi ile açıklayabiliriz.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 27'sinin (%14,1) 5 yıl altı, 61'inin (%31,8) 6-10 yıl, 41'inin (%21,4) 11-15 yıl, 20'sinin (%10,4) 16-20 yıl, 43'ünün (%22,4) kıdeminin 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin naklen ikinci atamada İstanbul'u tercih ettiklerini gösterdiğini söyleyebiliriz.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 90'ının (%46,9) 5 yıl altı, 71'inin (%37,0) 6-10 yıl, 31'inin (%16,1) 11 yıldan fazla aynı müdürle çalıştığı görülmektedir. Bu durumu öğretmenlerin bir kurumda 5 yıldan fazla kalmaması ile açıklayabiliriz.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 61'inin (%31,8) okul müdürü kadın , 131'inin (%68,2) okul müdürü erkektir. Bu durum erkeklerin yöneticiliği kadınlardan daha fazla tercih ettiğini göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 70'inin (%36,5) okul müdürü önlisans, 101'inin (%51,6) lisans, 21'inin (%10,9) yüksek lisans ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleği için 1990'lı yıllardan itibaren üniversite mezunu olma şartının getirilmesi ile açıklanabilir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinin 79'u (%41,1) 6-10 yıl , 21'i (%10,9) 11-15 yıl , 92'si (%47,9) 21 ve üstü kıdeme sahiptir. Bu durum öğretmenlerin kıdemi arttıkça yönetici olmaya yöneldiklerini göstermektedir.

5.1.2. ÖĞRETMENLERİN YÖNETİM SÜREÇLERİNE AİT SONUÇLARI

5.1.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre:

Kadın öğretmenler müdürlerini erkek öğretmenlere göre karar, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon, değerlendirme olmak üzere yönetim süreçlerinde daha başarılı bulmaktadır. Bu durumu kadın öğretmenlerin mesleklerinde daha titiz ve kurallara dikkat ederek çalışmasının müdürlerini de etkilemiş olması ile açıklayabiliriz.

5.1.2.2.Eğitim Durumu Değişkenine Göre:

Karar alt boyutunda eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Planlama alt boyutunda önlisans mezunu olan öğretmenler müdürlerini; lisans , yüksek lisans ve üstü eğitim durumuna sahip öğretmenlere göre planlamada daha başarılı bulmaktadır. Örgütleme alt boyutunda ön lisans mezunu olan öğretmenler müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla örgütlemeye sahip bulmaktadır.İletişim alt boyutunda önlisans mezunu olan öğretmenler müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla iletişime sahip bulmaktadır.Etkileme alt boyutunda önlisans mezunu olan öğretmenler müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla etkilemeye sahip bulmaktadır.Koordinasyon alt boyutunda önlisans mezunu olan öğretmenler müdürlerini

lisans mezunu olan öğretmenlere göre koordinasyon sürecinde daha başarılı bulunmaktadır. Değerlendirme alt boyutunda önlisans mezunu olan öğretmenler müdürlerini lisans mezunu olan öğretmenlere göre değerlendirme sürecinde daha başarılı bulmaktadır.

Sonuç olarak önlisans mezunu öğretmenler öğretmen okulu mezunu olup sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri okulda daha düzenli ve uzun süre durduklarından ve kendilerine ait sınıfları olduğundan müdürlerin yaptığı çalışmaları daha iyi gözlemleyip bilgi sahibi olmaktadır. Önlisans mezunu öğretmenler okul müdürlerini değerlendirirken müdürlerinin planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme süreçlerini daha etkili kullandığını belirtmiştir.

5.1.2.3.Kıdem Değişkenine Göre:

Karar alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Planlama alt boyutunda kıdem değişkenine göre yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü , 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü ve 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü lehine anlamlı fark bulunmuştur. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini; 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre planlamada daha başarılı bulmaktadır.

Örgütleme alt boyutunda kıdem değişkenine göre yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 5 yıl ve altı lehine , 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü , 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü ,16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü lehine anlamlı fark bulunmuştur. 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini ise 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla örgütlemeye sahip bulmaktadır.

İletişim alt boyutunda kıdem değişkenine göre yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl, 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl , 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 5 yıl ve altı lehine , 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü , 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü lehine anlamlı fark bulunmuştur. 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre iletişimde daha başarılı bulmaktadır.

Etkileme alt boyutunda kıdem değişkenine göre yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü , 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü , 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü , 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 21yıl ve üstü lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 5yıl ve altı, 6-10 yıl,11-15 yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla etkilemeye sahip bulunmaktadır.

Koordinasyon alt boyutunda kıdem değişkenine göre yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü , 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü , 16-20 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 21yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10yıl, 11-15yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre koordinasyonda daha başarılı bulunmaktadır.

Değerlendirme alt boyutunda kıdem değişkenine göre yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 6-10 yıl ile 21 yıl ve üstü , 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 21yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler müdürlerini 6-10 yıl, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre değerlendirmede daha başarılı bulunmaktadır..

Sonuç olarak 5yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin müdürlerini örgütleme ve iletişim sürecinde başarılı bulmalarını; gençlerin insan ilişkilerinde daha girişken ve gözlemci olmasıyla açıklayabiliriz. 21 yıl ve üstü öğretmenler ise meslekteki tecrübelerinden dolayı müdürlerini planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirmede başarılı bulunmaktadır.

5.1.2.4.Müdür ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre:

Karar alt boyutunda müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.Planlama alt boyutunda müdür ile 11yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlerin müdürlerini 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha fazla planlamaya sahip bulunduğu görülmüştür.Örgütleme , iletişim , etkileme , koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarında müdür ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin müdürlerini değerlendirirken karar, örgütleme , iletişim , etkileme , koordinasyon ve değerlendirme de müdür ile çalışma süresi etkili olmamaktadır. Planlamada ise müdür ile öğretmenin birbirlerini tanıdıkça eğitim amaçları ve planları konusunda düşünme ve yaratıcılığa yöneldiklerini göstermektedir.

5.1.2.5.Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre:

Karar , planlama , örgütleme , iletişim , etkileme , koordinasyon , değerlendirme alt boyutlarında müdürün cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenler okul müdürlerini değerlendirirken kadın ve erkek müdürlerin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansı aynı düzeyde bulmaktadır.

5.1.2.6.Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre:

Karar , planlama , örgütleme , iletişim , etkileme , koordinasyon , değerlendirme alt boyutlarında müdürün eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Önlisans, lisans ve yüksek lisans ve üzeri okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans aynı düzeydedir. Öğretmenler farklı eğitim durumuna sahip müdürleri değerlendirirken yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansı aynı düzeyde bulmaktadır.

5.1.2.7.Müdür Kıdem Değişkenine Göre:

Karar , örgütleme , iletişim , etkileme , koordinasyon , değerlendirme alt boyutlarında müdürün kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenler farklı kıdeme sahip okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansı aynı düzeyde bulmaktadır.

Planlama alt boyutunda ise öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip müdürlerin 11-15 yıl kıdeme sahip müdürlere göre daha fazla planlamaya sahip olduklarını söylemektedir. Sonuç olarak 6-10 yıl kıdeme sahip müdürlerin sınavla atanmış olmaları onların planlama konusunda daha etkili olduklarını ortaya çıkarmış olabilir.

5.1.3.OKUL MÜDÜRLERİNİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE AİT SONUÇLAR :

Örneklem grubunun 3'ü (% 30) kadın , 7'si (% 70) erkek olmak üzere 10 okul müdüründen oluşmaktadır. Bu durum okul müdürlüğünün erkekler tarafından daha fazla tercih edildiğini göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin 3'ü (% 30) önlisans , 6'sı (% 60) lisans , 1'i (% 10) yüksek lisans ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretmenliğe 1990 yılından itibaren üniversite mezunu olma şartı getirilmesi , önlisans mezunu öğretmenlerin büyük bölümünün emekli olması ile açıklayabiliriz.

Örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin 5'i (%50) 6-10 yıl, 1'i (%10) 11-15yıl, 4'ü (%40) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Bu durumu geçmiş yıllarda yönetici atamak için kıdem yılına önem verilmesi, son yıllarda ise milli eğitim bakanlığının yönetici atanması için sınav şartı getirmesi ve bu sınava 6 yılını dolduran öğretmenlerin alınması ile açıklayabiliriz.

5.1.4.OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM SÜREÇLERİNE AİT SONUÇLARI

5.1.4.1.Müdür Cinsiyet Değişkenine Göre:

Erkek okul müdürleri kendilerini kadın okul müdürlerine göre karar sürecinde daha etkili bulmaktadır.

Planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon, değerlendirme alt boyutlarında müdürün cinsiyetine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç olarak okul müdürleri kendilerini değerlendirirken planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarında gösterdikleri performansı aynı düzeyde bulmaktadır. Karar alt boyutunda ise erkeklerin olaylar karşısında daha soğukkanlı olması, kadınlar kadar ayrıntılara takılıp kalmaması karar sürecinde daha etkili olmalarını sağladığını söyleyebiliriz.

5.1.4.2.Müdür Eğitim Durumu Değişkenine Göre:

Karar , planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon, değerlendirme alt boyutlarında müdürün eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı eğitim durumuna sahip okul müdürleri kendilerini değerlendirirken yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansı aynı düzeyde görmektedir.

5.1.4.3.Müdür Kıdem Değişkenine Göre:

Karar , planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon, değerlendirme alt boyutlarında müdürün kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı kıdeme sahip okul müdürleri kendilerini yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansı aynı düzeyde görmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları sonucunda bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Okul müdürlerinin görevinde başarılı olabilmesi için okul yönetimi ile ilgili kavram ve süreçlerin yanında davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Böyle yetişen bir okul müdürü problemleri deneme yanılma yöntemi ile değil, bilimsel yöntemle çözmeyi deneyecek ve başarılı olacaktır.
- Okul müdürleri seçilirken eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi eğitim yada hizmet içinde olanların yönetimle ilgili kurs ve seminerlere tabi tutulmaları gerekmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin etkililiği sürekli olarak değerlendirilmeli, kendilerini yenilemeyen veya etkili yönetim etkinlikleri ortaya koyamayan yöneticiler yerlerini etkili olabilecek yöneticilere bırakmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğin 10.Maddesinde belirtildiği üzere; ‘Yönetici atamalarında, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almış olmanın tercih sebebi sayılması ve bu eğitimi alanların seçme sınavına girmeden tercih edeceği kurum türüne göre hizmet içi eğitime alınması’ gibi düzenlemelerin, hem öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapma isteğini artıracak, hem de daha yetkin eğitim yöneticilerinin yetişmesi bakımından yararlı olacağı dikkate alınmalıdır.
- Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan “anket” yoluyla elde edilen veriler sonucu belirlenmiştir. Ancak anket çalışmasının sınırlılıkları göz önüne alındığında diğer veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak, araştırmalar yapılabilir. “gözlem”, “mülakat”, “görüşme formu” vb. veri toplama araçları, araştırmacılara önerilebilir.

- Okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performans yöneticilere, velilere, öğrencilere ve diğr personele de sorularak araştırılabilir.
- Aynı araştırma, özel ilköğretim okulları, genel liseler, özel liseler, meslek ve teknik liselerde de yürütülmelidir.
- Aynı araştırma, başka evrenlerde de yapılarak, sonuçların karşılaştırılması ile genel üzerinde yorum yapılabilir.
- Bu çalışmanın bulgularından yararlanarak, araştırmanın kapsamı daha da daraltılarak derinlemesine araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, Aytaç. (1995). **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara : Pegem Yayınları
- ADEM, Mahmut . (1995). **Demokratik Laik Çağdaş Eğitim Politikası**. Ankara: Ankara Üniveristesi
- AKSU, Ali. (1994). **Okul Müdürlerinin Etkililiği Ve Okul İklimi(Doktora Tezi)**. Malatya: İnönü Üniversitesi
- AKYÜZ, Yahya. (1994). **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları
- AKYÜZ, Yahya. (1996). **Eğitimimize Bakışlar**. İstanbul : Kültür Koleji Yayınları
- ALIÇ, Mehmet. (1996). **İnsan İlişkileri Yaklaşımının Eğitim Yönetimine Etkisi(Eğitim Yönetimi Dergisi)**. Ankara : Pegem Yayınları
- ATAKLI, Aylanur.(1993). **İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi**.(Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara : Gazi Üniveristesi
- AYDIN, Mustafa. (1986). **Eğitim Yönetimi**. Ankara : Hatiboğlu Yayınevi
- BALCI, Ali. (1995). **Örgütsel Gelişme**. Ankara : Pegem yayıncılık
- BALCI, Ali.(2002). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara : PegemA yayıncılık
- BAŞARAN, İ.Ethem. (1989). **Yönetim**. Ankara : Gül Yayınevi
- BAŞARAN, İ.Ethem. (1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara : Gül Yayınevi
- BAŞARAN, İ.Ethem. (1996). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara : Yargıcı Matbaası
- BAŞARAN, İ.Ethem.(2006).**Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara : Ekinoks Basın Yayın Dağıtım
- BILDIR, Cahit. (1997). **İlköğretimde Sorunlar ve Çözüm Yolları**. Çağdaş Eğitim Dergisi(235)
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1983). **Eğitim Yöneticiliği**. Ankara : Binbaşioğlu Yayınevi
- BOYACI, Adnan. (2006). **İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi**. Eskişehir : Anadolu Üniv. Eğitim Fak. Yayınları No:98
- BURSALIOĞLU, Ziya.(2000). **Eğitimde Yönetimi Anlamak ve Sistemi Çözümlemek**. Ankara : PegemA yayıncılık

- BURSALIOĞLU, Ziya. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara : PegemA Yayıncılık
- BURSALIOĞLU, Ziya. (2003). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara : PegemA Yayıncılık
- CAN, Halil. (1992). **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara :Adım Yayıncılık
- CELEP, Cevat. (2004). **Meslek Olarak Öğretmenlik**. Ankara : Ankara Yayınevi
- CÜCELOĞLU, Doğan.(1993). **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi
- ÇELİK, Vehbi. (2002). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara : PegemA Yayıncılık
- DOĞAN, Hıfzı. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara : Önder Matbaacılık
- ERÇETİN, Şule. (1995). **Ast Üst İlişkileri, Okul Müdürleri Ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkilemekte Kullandıkları Güçler**. Ankara : Şafak Matbaacılık
- EREN, Erol. (1993). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul : Beta Basım Dağıtım
- ERDOĞAN, İrfan. (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul : Sistem Yayıncılık
- ERDOĞAN, İrfan. (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara : PegemA yayıncılık
- ERGUN,T. ve POLATOĞLU,A. (1988). **Kamu Yönetimine Giriş**. Ankara :TODAİE Yayınları. No:222
- FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1991). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara : Yıldırım Ofset Yayınevi
- GÜÇLÜ, Nezahat. (1996). Eğitim Yöneticiliği ve Sosyal Beceriler (Eğitim Yönetimi Dergisi) 4:555-564. Ankara : Pegem Yayınları
- GÜRSEL, Musa. (1997). **Okul Yönetimi**. Konya: Selçuk Üniv. Eğitim Fak. Yayınları
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (1989). **Eğitim Planlaması ve Yönetim**. İstanbul : Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fak Yayınları
- İLGAR, Lütfi. (1996). **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**. İstanbul : Beta Yayınları
- KARASAR, Niyazi. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım

- KAYA, Y.Kemal. (1993). **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**. Ankara : Bilim Yayınları
- KAYA, Y.Kemal. (1999). **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**. Ankara: Bilim Yayıncılık
- KOZLU, Cem. (1995). **Türkiye Mucizesi İçin Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri**. Ankara : Türkiye İş Bankası yayınları
- KUĞUOĞLU, İ.Hayri. (1997). **Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Performans Bakımından Üstleri ve Aslarınca Değerlendirilmesi** (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara : Gazi Üniversitesi
- MEB. (1982). **On birinci Milli Eğitim Şurası**. Ankara: MEB
- MEB. **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**
- MEB. **29 Temmuz 1996 Tarih ve 2458 Sayılı Tebliğler Dergisi**
- MEB. **Yöneticilerin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik**. 23.09.1998 Tarih ve 23472 Sayılı Resmi Gazete
- ÖZDEMİR, Servet. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. PegemA Yayıncılık.
- SARITAŞ, Mustafa. (1991). **İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlikleri** (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara : Hacettepe Üniversitesi
- SARPKAYA, Ruhi. (1997). **‘Yönetime Katılmanın Yararları, Sakıncaları ve Eğitim Örgütleri Açısından Değerlendirilmesi’ Eğitim Yönetimi Dergisi**, 2:241-250, Pegem Yayınları
- SEVGİ, Halil, (1998). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yeterlikleri**. Ankara : Gazi Üniversitesi
- TAYMAZ, Haydar. (2003). **Okul Yönetimi** . Ankara : PegemA yayıncılık
- TEKİŞİK, H.Hüsnü. (1993). **‘Milli Eğitim Bakanına Açık Mektup’ Çağdaş Eğitim Dergisi** 190
- TORTOP, Nuri. (1990). **Yönetim Bilimlerinin Temel İlkeleri**. Ankara : TODAİE Yayınları
- TOSUN, Kemal. (1990). **İşletme Yönetimi**. İstanbul : İşletme Fakültesi Yayınları, no:226
- TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ. (1988). **Yöntembilim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları No.482.

TÜRK, Ercan. (1999). **Milli Eğitim Bakanlığı'nda Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi**. Ankara : Nobel Yayınları

TÜRKMEN, Şükrü. (2003). **Okullarda Yönetim Etkinlikleri**. Ankara : Alp Yayınları

UZUNOĞLU, Şükran. (1994). **İletişim Sürecinin Analizi**(Bilim Uzmanlığı Tezi). Malatya : İnönü Üniversitesi

ÜSTÜNER, Mehmet. (1993). **Yönetim Sürecinin Analizi**. Malatya : İnönü Üniversitesi

YALÇINKAYA, Mustafa. (1995). 'X ve Y Teorileri'. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. XIX, 95:3-7

YARDİBİ, Nursel. (1991).**Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışı ve Öğretmen Bağlılığı**(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara : Hacettepe Üniversitesi

YEŞİLYAPRAK,B.(2008). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara : Nobel Yayınları

YÜCEL H. Ali, (2004). "Eğitim Fakültesi Dergisi" İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. cilt:1, sayı:1, s:223-235.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/tosunoglu.htm>), erişim tarihi; 1 eylül 2008.

EKLER
Sayın Meslektaşım

Ek-1

Yönetici ve yönetim süreçleri konusundaki bu araştırma Yeditepe Üniversitesindeki bir yüksek lisans tezi için kullanılacaktır.

Kişisel bilgilerin gizliliğine azami dikkatin gösterileceği bu araştırmaya katılmanızdan ötürü size teşekkür ediyor, saygılar sunuyorum.

Selma KARAGÖZ
Yeditepe Üniv. Sosyal Bil. Ens.
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Böl.
Y.Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER
ANKETİ CEVAPLAYAN ÖĞRETMENE AİT BİLGİLER

Aşağıdaki soruları dikkatle okuyarak, size uygun seçeneğin içerisine (X) işareti koyunuz.

Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

1) Cinsiyetiniz ?

1-() Kadın

2-() Erkek

2) Öğrenim durumunuz ?

1-() 2 veya 3 yıllık eğitim ens. mezunu

2-() Yüksek öğretmen okulu mezunu

3-() 4 yıllık fakülte mezunu

4-() Lisans üstü öğrenim(master)

() Tezli () Tezsiz

Programın adı

5-() Lisans üstü öğrenim(doktora)

3) M.E.Bakanlığındaki kıdeminiz?

1-() 5 yıl ve altında

2-() 6-10 yıl

3-() 11-15 yıl

4-() 16-20 yıl

5-() 21 ve üstü

4) Kaç yıldır şu anki müdürünüzle birlikte çalışıyorsunuz?

1-() 5 yıl ve altında

2-() 6-10 yıl

3-() 11 yıl ve üstü

HAKKINDA ANKET DOLDURDUĞUNUZ YÖNETİCİYE AİT BİLGİLER

Aşağıda hakkında anket doldurduğunuz kişiye uygun düşen seçeneğin içerisine (X) işareti koyunuz.

1) Cinsiyeti ?

- 1-() Kadın
2-() Erkek

2) Öğrenim durumu ?

- 1-() 2 veya 3 yıllık eğitim ens. mezunu
2-() Yüksek öğretmen okulu mezunu
3-() 4 yıllık fakülte mezunu
4-() TODAİE programını bitirdi
5-() Lisans üstü öğrenim(master)
() Tezli () Tezsiz
Programın adı
6-() Lisans üstü öğrenim(doktora)

3) Yöneticilikteki kıdemi?

- 1-() 5 yıl ve altında
2-() 6-10 yıl
3-() 11-15 yıl
4-() 16-20 yıl
5-() 21 ve üstü

AÇIKLAMA

Aşağıda yönetim süreçleri KARAR, PLANLAMA, ÖRGÜTLEME, İLETİŞİM, ETKİLEME, KOORDİNASYON ve DEĞERLENDİRME ile ilgili 35 soru (DAVRANIŞ) yer almaktadır.

Hakkında anket dolduracağınız yönetici bu süreçlerle ilgili olarak ne derecede yöneticilik davranışı gösteriyor ise her bir sorunun karşısındaki decelendirmedeki uygun yeri işaretleyiniz.

GÖSTERMEKTE OLDUĞU YÖNETİCİLİK DAVRANIŞLARI	DAVRANIŞIN DERECEŚİ				
A- KARAR	1 Çok az	2 Az	3 Orta	4 Çok	5 Pekçok
1-Problemin çözümüne ilişkin alternatiflerden doğru olanını seçebilme,					
2-Kararı alırken ileride meydana gelebilecek sonuçları önceden sezebilme,					
3-Kararda yetkilerinin bir kısmı astlarına devredebilme,					
4-Karar esnasında yetki ve sorumluluğun dağıtımını eşit(dengeli) olarak sağlayabilme,					
5-Karar verme esnasında kurum içinden ve dışından gelebilecek baskıları en aza indirgeyerek etkisiz hale getirebilme					
B-PLANLAMA					
1-Planlamada hedefe götürücü etkinlikleri belirleyebilme,					
2-Uygulanabilir bir plan yapabilme,					
3-Planlama yaparken verimi işe ve bireye dönük düşünebilme,					
4-Planın sonuçlarını objektif olarak değerlendirebilme,					
5-Planlamada karar, iletişim gibi diğer yönetim süreçleriyle bir bütünlük oluşmasını sağlayabilme,					
C-ÖRGÜTLEME					
1-Örgüt içinde belli amaçların daha kısa sürede gerçekleştirilebilmesi için gerekli düzenlemeyi yapabilme,					
2-Dinamik bir yapı kurabilecek uygun personel görevlendirebilme,					

GÖSTERMEKTE OLDUĞU YÖNETİCİLİK DAVRANIŞLARI	DAVRANIŞIN DERECEŚİ				
	1 Çok az	2 Az	3 Orta	4 Çok	5 Pekçok
3-Örgüt içinde, zamanla değişen şartlara göre yeni düzenlemeler yapabilme,					
4-Örgüt içinde tespit edilen gruplarla ilgili olarak anında eğitici tedbirler alabilme					
5-Çalışanları, iş verimini artıracak şekilde güdüleyebilme,					
D-İLETİŞİM					
1-Kurum çalışanları arasında fikir, bilgi ve davranış açısından iletişim sağlayabilme,					
2-Bir yönetici olarak güçlü bir iletişim ağı kurarak bilgileri zamanında alabilme,					
3-İletişimde engelleri tespit ederek ortadan kaldırabilme,					
4-Farklı görüş ve anlayıştaki katılmayı artırarak sistemin parçalarını bir araya getirip kaynaştırabilme,					
5-Kurum içi ve dışı ilişkilerde eleştirileri değerlendirme ve gerekli tedbirleri alabilme,					
E-ETKİLEME					
1-Etkili konuşabilme ve ikna edebilme özelliğine sahip olabilme,					
2-Sorunlara karşı anında çözüm bulabilmesi ve yeni yöntemleri kullanabilme,					
3-Uygulama esnasında ödöl sisteminden yararlanma,					
4-Bireyleri özel ve genel yeteneklerini geliştirmeleri konusunda özendirme,					
5-Kendine has bir etkileşim ve görüş alış veriş sağlayabilme,					

GÖSTERMEKTE OLDUĞU YÖNETİCİLİK DAVRANIŞLARI					
	1 Çok az	2 Az	3 Orta	4 Çok	5 Pekçok
F-KOORDİNASYON					
1-Kurum içindeki bireylerin bilgi ve becerilerini uzlaştırabilme,					
2-Kararların gerçekleşmesinde yasalar, gelenekler, bilgi-beceri, ahlak ve rol gibi yönetim kavramlarını kullanabilme,					
3-Kurumdaki kişileri birbirlerinin eylemlerinden haberdar edebilme,					
4-Grup toplantılarının koordinasyon sağlamada önemini kavrayabilme,					
5-Yerine göre koordinatör birim kurabilme, veya üst makamlardan talepte bulunma,					
G-DEĞERLENDİRME					
1-Değerlendirmeyi, kanıtlamak kadar personeli geliştirme aracı olarak kullanabilme,					
2-Değerlendirmede iç ve dış geçerlik, güvenilirlik ve tarafsızlık gibi bilimsel ölçütleri kullanabilme,					
3-Değerlendirmede tarafsız olabilme,					
4-Değerlendirilene katılım imkanı verebilme,					
5-Ara ve son değerlendirmeleri yapabilme,					

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

T.C.	
YTÜ REKTÖRLÜĞÜ	
KAYIT NO	: 9516
GELİŞ TARİHİ	: 30 Temmuz 2007
DOSYA NO	: 0001-1

Ası

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/2042
Konu: Anket (Selma KARAGÖZ)

3 Temmuz 07

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE

- İlgili : a) Valilik Makamının 29 Haziran 07 tarih ve 18.580/2025 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 Sayılı Emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğü' nün 20 Haziran 2007 tarih ve 6300/3724 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans Öğrencisi Selma KARAGÖZ'ün Ek-7' de isimleri yazılı olan Beyoğlu İlçesinde bulunan Okullarda bulunan yönetici ve öğretmenlere uygulamak üzere "Beyoğlu Bölgesinde Bulunan İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmelik Performanslarının Kendileri ve okul Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi" 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)
2. (42 soruluk anket)

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel.ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

Sos. Bil.

OKULLAR (BEYOĞLU İLÇESİ)

- 1- D.R TEVFİK SAĞLAM İ.Ö.O.
- 2- AHMET EMİN YALMAN İ.Ö.O.
- 3-CEZAYİRLİ GAZİ HASAN PAŞA İ.Ö.O.
- 4-OKÇU MUSA İ.Ö.O.
- 5-NAMİK KEMAL İ.Ö.O.
- 6-CİHANGİR İ.Ö.O.
- 7-FİRUZAĞA İ.Ö.O.
- 8-PRİPAŞA İ.Ö.O.
- 9-HASKÖY İ.Ö.O.
- 10-CEMAL ARTÜZ İ.Ö.O