



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

**İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE YÖNETİCİLERİNİN
LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği)**

Güzide ŞAHİN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL, 2013

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

09/04/2014

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden
Güzide ŞAHİN, 09 / 04 / 2014 tarihinde yapılan
"İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
DANIRANLIKLARI İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği)"

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

- ☒ Başarılı bulunmuştur.
☐ Başarısız bulunmuştur.
☐ Düzeltmeler için adaya ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: PROF. DR. ADİL ÇAĞLAR

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: PROF. DR. GEFER ADA

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Suat Kırar

İmzası :



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

**İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE YÖNETİCİLERİNİN
LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği)**

Güzide ŞAHİN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
PRF. DR. ADİL ÇAĞLAR

İSTANBUL, 2013

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	4
TABLOLAR LİSTESİ	7
ŞEKİLLER LİSTESİ	25
SİMGELER LİSTESİ	26
ÖNSÖZ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	28
ABSTRACT.....	30
BÖLÜM 1	
GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu.....	32
1.2. Problem Cümlesi.....	34
1.3. Alt Problemler.....	34
1.4. Araştırmanın Amacı.....	36
1.5. Araştırmanın Önemi	36
1.6. Sayıtlılar.....	37
1.7. Sınırlılıklar	37
1.8. Tanımlar.....	37
BÖLÜM II	
İLGİLİ ALAN YAZIN	
2.1. Yönetim	38
2.2. Eğitim Yönetimi	39
2.4. Okul Yöneticisi	41
2.5. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler.....	42
2.6. Liderlik ve Liderlik Teorileri	44
2.6.1. Kişilik Gücü.....	46
2.6.2. Rol Gücü	46
2.6.3. Bilgi Gücü.....	46
2.7. Okul Yönetiminde Liderlik.....	47
2.8. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları.....	49
2.9. Öğretim liderliği	50
2.10. Öğretim liderliğinin Boyutları	52

2.10.1. I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama.....	52
2.10.2. II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimi.....	53
2.10.3. III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme.....	53
2.11. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	53
2.12. Liderlik Teorileri.....	55
2.12.1. Özellik Yaklaşımı	55
2.12.1.1. Davranışsal Yaklaşımlar	57
2.12.1.2. Ohio State Araştırmaları	57
2.12.1.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	59
2.12.1.4. Yönetim Gözeneği Modeli.....	60
2.12.1.5. McGregor'un X ve Y teorileri	61
2.12.2. Durumsallık Yaklaşımları.....	62
2.12.2.1. Yol Amaç Kuramı.....	62
2.12.2.2. Fielder'in Durumsallık Yaklaşımı	63
2.12.2.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Modeli	65
2.12.2.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı.....	66
2.12.3. Reddin'in 3-D Liderlik Yaklaşımı.....	67
2.13. Karar Verme Model ve Kavramları	69
2.14. Karar Verme Süreci	70
2.15. Karar Verme Sürecini Etkileyen Etkenler	72
2.16. Karar Verme Stratejileri.....	74
2.17. Liderlik ve Karar Verme	75

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	77
3.2. Evren ve Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Araçları	77
3.3.1. Okul Yöneticisi Kişisel Bilgi Formu	77
3.3.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği	78
3.3.3. Karar Stratejileri Değerlendirme Ölçeği.....	79
3.4. Verilerin Toplanması	80
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	80

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular	82
4.1.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular	82
4.1.2. Demografik Değişkenlerle Yöneticilerin Liderlik Davranışları ve Karar verme Stratejileri Değerlendirme Ölçekleri Puanlarına İlişkin Bulgular.....	89
4.1.2.1. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular ..	89
4.1.2.2. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular	116
4.1.3. Liderlik Becerileri ve Karar Verme Stratejileri İlişkisi ile İlgili Bulgular	161

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	164
5.1.1. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Sonuçlar	164
5.1.2. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Sonuçlar	168
5.1.3. Liderlik Davranışları ve Karar Verme Stratejileri Becerileri İlişkisi ile İlgili Sonuçlar.....	175
5.2. Tartışma	176
5.3. Öneriler	179
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler	179
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler	179

KAYNAKÇA	181
-----------------------	------------

EKLER	187
--------------------	------------

ANKET UYGULANMASINA DAİR VALİLİK OLURU	192
---	------------

ÖZGEÇMİŞ	193
-----------------------	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	82
Tablo 4.2. Yöneticilerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	82
Tablo 4.3. Yöneticilerin Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	83
Tablo 4.4. Yöneticilerin Çocuk Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	83
Tablo 4.5. Yöneticilerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	83
Tablo 4.6. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	84
Tablo 4.7.Yöneticilerin Mezun Olduğu Fakülte Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	84
Tablo 4.8.Yöneticilerin Ünvan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	85
Tablo 4.9.Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..	85
Tablo 4.10.Yöneticilerin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	86
Tablo 4.11.Yöneticilerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	86
Tablo 4.12.Yöneticilerin Görev Yaptığı Okuldaki İdareci Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	86
Tablo 4.13.Yöneticilerin Görev Yaptığı Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	87
Tablo 4.14.Yöneticilerin Görev Yaptığı Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	87
Tablo 4.15.Yöneticilerin Liderlik Eğitimi Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	88
Tablo 4.16.Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Eğitimi Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	88
Tablo 4.17.Yöneticilerin Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 4.18.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 4.19.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	90

Tablo 4.20.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.21.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.22.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	91
Tablo 4.23.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	92
Tablo 4.24.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	92
Tablo 4.25.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.26.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.27.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.28.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.29.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95

Tablo 4.30.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.31.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	96
Tablo 4.32.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	96
Tablo 4.33.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	97
Tablo 4.34.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.35.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.36.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	98
Tablo 4.37.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	99
Tablo 4.38.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	99
Tablo 4.39.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	100

Tablo 4.40.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	100
Tablo 4.41.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.42.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	101
Tablo 4.43.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	102
Tablo 4.44. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	102
Tablo 4.45.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.46.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .	103
Tablo 4.47.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.48.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	104
Tablo 4.49.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	105

Tablo 4.50.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	105
Tablo 4.51.Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 4.52.Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 4.53.Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 4.54.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	107
Tablo 4.55.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	108
Tablo 4.56.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	108
Tablo 4.57.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	109
Tablo 4.58.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	109

Tablo 4.59.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	110
Tablo 4.60.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	110
Tablo 4.61.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	111
Tablo 4.62.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	111
Tablo 4.63. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan.....	112
Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.64.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	112
Tablo 4.65.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	113
Tablo 4.66.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.67.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	114

Tablo 4.68.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	114
Tablo 4.69.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	115
Tablo 4.70.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	115
Tablo 4.71.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	116
Tablo 4.72.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	116
Tablo 4.73.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	117
Tablo 4.74.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepiyel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	117
Tablo 4.75.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	118
Tablo 4.76.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	118

Tablo 4.77.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.78.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	119
Tablo 4.79.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.80.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.81.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	121
Tablo 4.82.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	121
Tablo 4.83. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	122
Tablo 4.84.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	122
Tablo 4.85.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	123

Tablo 4.86.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.87.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.88.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	124
Tablo 4.89.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	125
Tablo 4.90.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	125
Tablo 4.91.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları .	126
Tablo 4.92.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4.93.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	127
Tablo 4.94.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	127

Tablo 4.95.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.96.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre FarklılaşıP Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.97.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre FarklılaşıP Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.98.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre FarklılaşıP Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	129
Tablo 4.99.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre FarklılaşıP Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.100.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre FarklılaşıP Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	130
Tablo 4.101.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre FarklılaşıP Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	131
Tablo 4.102.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre FarklılaşıP Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	131
Tablo 4. 4.103.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre FarklılaşıP Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	132

Tablo 4. 4.104.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	132
Tablo 4. 4.105.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.106.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	133
Tablo 4.107.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	134
Tablo 4.108.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	134
Tablo 4.109.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	135
Tablo 4.110.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	135
Tablo 4.111.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4.112.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	136

Tablo 4.113.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	137
Tablo 4.114.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	137
Tablo 4.115.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	138
Tablo 4.116.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	138
Tablo 4.117.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	139
Tablo 118.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	139
Tablo 4.119.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	140
Tablo 4.120.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	140
Tablo 4.121.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	141

Tablo 1.122.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	141
Tablo 4.123.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	142
Tablo 4.124.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 4.125.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı Sistemik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 4.126.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepişel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	143
Tablo 4.127.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepişel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.128.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	144
Tablo 4.129.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 4.130.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	145

Tablo 4.131.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4.132.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	146
Tablo 4.133.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	147
Tablo 4.134.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	147
Tablo 4.135.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	148
Tablo 4.136.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.137.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	149
Tablo 4.138.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	149

Tablo 4.139.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	150
Tablo 4.140.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	150
Tablo 4.141.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	151
Tablo 4.142.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	151
Tablo 4.143.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	152
Tablo 4.144.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	152
Tablo 4.145.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	153
Tablo 4.146.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	153
Tablo 4.147.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı/SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşım	

Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	154
Tablo 4.148.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	154
Tablo 4.149.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	155
Tablo 4.150.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	155
Tablo 4.151. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	156
Tablo 4.152.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı/Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	156
Tablo 4.153.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	157
Tablo 4.154. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	157
Tablo 4.155.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	158

Tablo 4.156. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	158
Tablo 4.157.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	159
Tablo 4.158.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	159
Tablo 4.159.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	160
Tablo 4.160.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	160
Tablo 4.161.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden Toplam Puanı ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	161
Tablo 4.162.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden Toplam Puanı ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	161
Tablo 4.163.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanları ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	162

Tablo 4.164.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanları ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	163
--	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Genel Liderlik Modeli	47
Şekil 2.2. Karşılaştırmalı Yöneticilik ve Liderlik Özellikleri.....	54
Şekil 2.3. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki İlişki.....	55
Şekil 2.4. Ohio State Üniversitesi'nin Bulguları	59
Şekil 2.5. Yönetim Tarzı Matrisi	60
Şekil 2.6. Yol-Amaç Liderlik Teorisi	63
Şekil 2.7. Fielder'in Liderlik Modeli	65
Şekil 2.8. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması.....	66
Şekil 2.9. Lider Davranışlarında Etkinlik Boyutu	67
Şekil 2.10. Karar Verme Sürecinin Safhaları ve Uygulama Kontrol ilişkileri	72
Şekil 2.11. Yönetici Karar Verme İlişkisi.....	76

SİMGELER LİSTESİ

f	Frekans
% geç	Geçerli puanların yüzdesi
% yığ	Geçerli puanların kümülatif (yığınlaştırılmış) yüzdesi
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama değeri
ss	Standart sapma değeri
$Sh_{\bar{x}}$	Aritmetik ortalamanın standart hata değeri
sd	Serbestlik derecesi
N	Dağılıma ait veri sayısı
p	Anlamlılık katsayısı
KT	Kareler Toplamı
KO	Kareler Ortalaması
χ^2	Chi-Square (Ki kare değeri)
$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar ortalaması
F	Birden fazla örneklem kümesinin karşılaştırılmasında, iki farklı kümenin varyansları oranı
t	t-testi sonucu elde edilen değer

ÖNSÖZ

Çalışmamın planlanması ve uygulanması sırasında değerli katkıları için tez danışmanım Sayın Prf. Dr. Adil ÇAĞLAR'a, moral desteği sağlayan Özlem KIVANÇ ve Ali BİLİÇ'e, anketlerin dağıtılması-toplanması aşamasında Soner FİDAN ve 60.Yıl Sarıgazi İlkokulu/Ortaokulu öğretmen ve yöneticilerine, teknik anlamda yardımcı olan Veysi DEMİR ve Merve ÇİLİNGİROĞLU'na, ankete katılan Sancaktepe İlçesi yöneticilerine ayrıca özveriyle beni destekleyen aileme teşekkür ederim.

Kasım 2013-İSTANBUL

Güzide ŞAHİN

ÖZET

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği)

Etkileri doğrudan topluma yansıdığından dolayı eğitim ile ilgili çalışanların nitelikleri önemlidir. Nitelikleri doğrudan yönettikleri eğitim kurumuna yansıtacağı dikkate alınarak eğitim yöneticileri üzerinde araştırma yapılması tercih edilmiştir. Buradan hareketle eğitim yöneticilerinin liderlik özellikleri gösterme düzeyleri ve eğitim kurumlarını yönetirken kullandıkları karar verme stratejilerinin incelenmesinin eğitim yöneticilerinin niteliklerinin saptanması ve geliştirilmesi yönünde faydalı çalışma olacağı öngörülmüştür.

Bu araştırmada yöneticilerin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, branşına, öğrenim düzeyine, mezun olduğu fakülteye, ünvanına, yöneticilik süresine, okuldaki çalışma süresine, okul türüne, okuldaki idareci sayısına, okuldaki öğretmen sayısına, okuldaki öğrenci sayısına, Liderlikle ilgili eğitim alma durumuna, Karar Verme Stratejileri ile ilgili eğitim alma durumuna ve gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği, yöneticilerin Liderlik Davranışları ile Karar Verme Stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Sancaktepe İlçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 173 yönetici oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ölçekler, bu evrendeki tüm yöneticilere dağıtılmıştır. Ulaşılan yöneticilerden anketi hatalı dolduranlar araştırmaya dahil edilmemiş, 161 yöneticinin anketi değerlendirmeye alınmıştır.

Yöneticilerin liderlik davranışlarını değerlendirmek üzere Hemphill ve Coones tarafından 1950 yılında geliştirilen Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 soru ve Anlayış Gösterme ve Yapıyı Kurma olarak 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Yöneticilerin kullandıkları karar verme stratejilerini belirlemek üzere Kuzgun (1993) tarafından geliştirilen ve içtepesel, mantıklı, bağımlı ve kararsız olmak üzere 4 alt boyut ve 40 maddeden oluşan Karar Verme Stratejileri ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri incelenmiş, ölçeklerden alınan puanların yöneticinin cinsiyetine

ve medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi, Liderlikle ilgili bir eğitime katılma durumu ve Karar Verme Stratejileri ile ilgili bir eğitime katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T Testi, yaşına, çocuk sayısına, branşına, öğrenim durumuna, mezun olduğu fakülteye, ünvanına, yöneticilik süresine, okulda çalışma süresine, okuldaki idareci sayısına, okuldaki öğretmen sayısına, okuldaki öğrenci sayısına ve gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis H testi ve bu test sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U testi, okul türüne göre puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) yapılmıştır. Yöneticilerin Liderlik davranışları ile Karar Verme Stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için ise Pearson Momentler Çarpımı analizi uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma sonunda medeni durum, ünvan ve yöneticilik kıdeminin yöneticilerin liderlik davranışları üzerinde, çocuk sayısı, okul türü, branş, öğrenci sayısı, karar verme eğitime katılma durumu ve cinsiyetin yöneticilerin karar verme stratejileri üzerinde etkili değişkenler olduğu, yaş, öğrenim durumu, mezuniyet, okulda çalışma süresi, idareci sayısı, öğretmen sayısı, gelir düzeyi ve liderlikle ilgili bir eğitime katılma durumunun yöneticilerin liderlik davranışları ve karar verme stratejileri üzerinde etkili değişkenler olmadığı, Liderlik Davranışları toplam puanları, yapıyı kurma alt boyutu puanları ve anlayış gösterme alt boyutu puanları ile Mantıklı / Sistematik Karar Verme alt boyutu puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Liderlik Davranışları toplam puanları, yapıyı kurma alt boyutu puanları ve anlayış gösterme alt boyutu puanları ile Karar Verme Stratejileri toplam puanları, İçtepesel Karar Verme alt boyutu puanları, Kararsızlık alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, Liderlik Davranışları toplam puanları, yapıyı kurma alt boyutu puanları ve anlayış gösterme alt boyutu puanları ile Bağımsız Karar Verme alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Ortaokul, Lise, Yönetici, Davranış, Liderlik, Karar Verme

ABSTRACT

STUDY ON CORRELATION BETWEEN LEADERSHIP MANNERS AND DECISION MAKING STRATEGIES OF PRIMARY, SECONDARY AND HIGH SCHOOL ADMINISTRATORS (Istanbul City Sancaktepe District Sample)

As its effects redound on society directly, quality of education employees' is very important. Considering that administrators' quality will directly effect the educational institutions they manage, research is preferred to be done upon administrators. Moving from this fact, it is predicted that studying on levels of administrators' leadership ability and decision making strategies they use in managing will be efficient work to determine and develop education administrators' qualities.

In this study, it is examined whether there is statistically significant difference according to administrators' gender, age, marital status, field of study, educational level, alma mater, manager's personnel status, managing seniority, working hours at school, school type, number of administrator at school, number of teachers at school, number of students at school, attendance status to leadership education courses, attendance status to decision strategy education courses and income status; also examined whether there is significant correlation between leadership manners and decision making strategies. Descriptive scan model is used in the research. Total field under survey consist of 194 administrators who works at primary, secondary and high schools located in Sancaktepe district of Istanbul. Accordingly scales are delivered to all administrators. Irregular questionnaires are not included in research, 161 administrators' questionnaires are evaluated.

Leadership Manners Description Scale evolved by Hemphill and Coones in 1950 is used to evaluate managers' leadership manners. Scale is composed of 30 questions and 2 subdimensions as empathising and configuring. To determine decision making strategies of administrators, Decision Making Strategy Scale evolved by Kuzgun (1993) and composed of 40 clauses, 4 subdimensions as impulsive, logical, dependent and unstable, is used.

To analysis the input data, frequency and percent values of demographic features are examined by using SPSS 15.0 Package Programme; Mann Whitney-U Test is used to define whether points taken from scales differs or not as per administrator's gender and marital status; Independent Groups T Test is used to define significant difference according

to attendance to leadership and decision making strategy courses; also Kruskal Wallis-H Test is used as to whether points differ due to administrators' age, number of children they have, field of study, educational level, alma mater, manager's personnel status, managing seniority, working hours at school, number of administrators at school, number of teachers at school, number of students at school and income status, in case there is significant difference according to this test Mann Whitney-U Test is done to determine between which groups it differs; ANOVA (Unidirectional Variance Analysis) is used to determine whether points differ as per school type. Pearson Moments Product Analysis is applied to define whether there is significant correlation between leadership manners and decision making strategies. In data analysis, significance is tested minimum at $p < .05$ level, other significance levels are specified separately and findings are presented in tables suitable for the purposes of survey.

As per research result, administrators marital status, personnel status and managing seniority are effective factors on their leadership manners; number of children they have, school type, number of students, attendance to decision making courses and gender are effective on their decision making strategies; age, educational level, alma matter, working hours at school, number of administrators, number of teachers, income status and attendance to leadership courses are not effective factors on leadership manners and decision making strategies; significant interrelation is determined positively between total points taken from leadership manners and points taken from empathising, configuring, logical/systematic decision making subdimensions; significant interrelation is determined negatively between total points taken from leadership manners, configuring, empathising subdimensions and total points taken from decision making strategies, impulsive, unstable subdimensions; no significant interrelation is determined between total points taken from leadership manners, configuring, empathising subdimensions and points taken from dependent decision making subdimension.

Keywords: Primary, Secondary, High School, Administrator, Manner, Leadership, Decision making

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan topluluklarının gelişmişlik düzeyini betimleyen en önemli göstergelerden birinin eğitim olduğu belirgindir. En temel tanımlarından birinde de belirtildiği gibi eğitim insanda istendik davranışların değişiklikleri oluşturabilme sürecidir. Hammaddesi doğrudan doğruya insan olan bir süreçte insan psikolojisinin etkinliği yadsınamaz. Dolayısıyla psikoloji bilimi verilerinden yararlanarak eğitim süreçlerinin kalitesini arttırmak mümkün olabilmektedir.

Gelecek nesillerin niteliğini doğrudan etkileyen eğitim işinin gerçekleştiği eğitim ortamındaki en etkin elemanlardan biri okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin niteliği, yönetim becerisi, öğretmen ve öğrencilerle kurduğu iletişimin kalitesi eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Liderlik; bir grup insanın belirli amaçlar etrafında toplayabilme yeteneği ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme beceri ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2000).

Lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir. (Aydın, 2005).

Lider denildiğinde grubunu koordine eden, grubun işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişi olarak tanımlanmaktadır. Liderin asıl amacı: belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamak olmalıdır. O zaman; yönetici de, lider gibi örgütünü en verimli, en ussal bir biçimde işler duruma getirebilmek için, çaba harcamak zorundadır (Kaya, 1993).

Liderlik denildiğinde tanım olarak genellikle bir sanat olarak kabul edilmekle birlikte belirli bir yetenek gerektiği düşünülmüş olsa da liderliğe etki eden faktörler olduğu bilimsel olarak ortaya konulmaktadır. Liderliğe etki eden belli başlı faktörler bireysel faktörler, örgütsel faktörler ve bu faktörler arasındaki çatışma ya da uyum özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireysel olarak kast ettiğimiz faktörler denilince zekâ, kendine güven, hitabet yeteneği gibi liderin kişilik özellikleri ile uyguladığı liderlik tarzı anlaşılmaktadır. Liderin ve liderliğin etkili olmasını sağlayan örgütsel faktörler denildiğinde çalışma grubundaki bireylerin kişilik özellikleri, işe karşı tutumları, liderin örgütteki yasal pozisyonu, işin yapısının belirli olup olmadığı ile çalışma grubundaki bireylerin lidere tanıdığı yetkilere denilmektedir. Örgütsel ve bireysel faktörler arasındaki uyum veya çatışmadan kast edilen ise liderin çalışan ve örgütle olan karşılıklı etkileşiminde uyguladığı liderlik tarzının kabul edilip edilmemesi durumuna verilen addır. (Kılıç, 2006).

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin psiko-sosyal davranışları üzerinde etkileri üzerine araştırmalar yapılmış ve bunun etkili olduğuna dair sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar örgütlerde liderlik stilleri ile yıldırma, örgütsel etkililik ve performans ve örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Akt. Okçu, 2011).

Karar verme, bir bireyin, bir yöneticinin ya da bir örgütün birkaç seçenek arasından birini seçmesine denmektedir. Yöneticinin temel sorumluluğu karar vermesi olarak tanımlanır. Bundan dolayı bazıları karar verme ile yönetimi eş anlamlı sayarlar (Can, 1997).

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

Kısa yoldan çok sayıda öğrenci ya da bireyin karar biçimi hakkında bilgi edinmenin yolu bir ölçek ya da envanter uygulamaktır (Taymaz, 2000).

Geliştirilmiş olan bilimsel araçlarla yöneticilerin liderlik davranışları ve karar verme stratejileri çeşitli başlıklar altında sınıflandırmak doğru bir yaklaşım tarzıdır.

Bu verilerden hareketle yöneticilerin liderlik davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmaya değer görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?

1.3. Alt Problemler

- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları makama göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları okulda görev yaptığı süreye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları yöneticilik süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları hizmetiçi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri makama göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri okulda görev yaptığı süreye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri okuldaki yönetici sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri yöneticilik süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri hizmetiçi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İstanbul İli Sancaktepe İlçesi ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin karar verme stratejileri gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları ve karar verme stratejilerinin yöneticilerin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna, branşına, öğrenim düzeyine, mezun olduğu fakülteye, unvanına, yöneticilik süresine, okuldaki çalışma süresine, okul türüne, okuldaki idareci sayısına, okuldaki öğretmen sayısına, okuldaki öğrenci sayısına, Liderlikle ilgili eğitim alma durumuna, Karar Verme Stratejileri ile ilgili eğitim alma durumuna ve gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğinin, yöneticilerin Liderlik Davranışları ile Karar Verme Stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim toplumların yaşam standardını belirleyen en temel unsurlardan biridir. Sağlıklı toplum ve sağlıklı nesiller oluşturmada eğitimin önemi yadsınamaz. Bu kadar önemli bir alanda yönetici olan kişilerin fizyolojik ve psikolojik sağlıkları doğal olarak eğitim ortamına ve eğitimin kalitesine direkt yansiyacaktır.

Bu araştırma, eğitim kurumlarındaki ilkokul, ortaokul ve liselerdeki yöneticilerin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir.

Yöneticilerin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki incelenerek eğitim ortamlarının niteliğinin yükseltilmesi, öğrencilerin sağlıklı bireyler olarak topluma kazandırılabilmesi için gereklidir. Bu misyonla bu araştırmanın toplumun sağlıklı bir topluluğa dönüşümünde faydalı bir çalışma olacağı öngörülmüştür.

1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kullanılan ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

- Araştırma İstanbul İli Sancaktepe ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokul ve liselerin yöneticileri ile,
- Araştırma verileri, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle,
- Araştırmada elde edilen bulgular Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeğinin kapsamı ile,
- Yöneticilere ait demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan Okul Yöneticisi Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilerle,
- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okul yöneticisi : İlk ve ortaöğretimde görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları.

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

Karar Verme Stratejileri : Bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götürecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı gidermede izlenen yoldur (Kuzgun, 1993).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Yönetim

Örgütler hedeflerinin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilebilmesi için, planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavramların, ilkelerin, teorilerin, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanmaya konması ve ilgili faaliyetlerin tümünün organize edilmesine yönetim denilmektedir (İlgar, 2000).

Yönetim denildiğinde önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları bir örgütte örgütleyerek eyleme geçirme süreci olarak tanım bulmaktadır (Başaran, 1989).

Yönetim örgütleyen eylemleri ve bu eylemleri yürüten araçları adlandırmak için kullanılmaktadır (Özden, 1999).

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

- Örgütleri belirlenen amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatabilme,
- İnsan faktörünü ve madde kaynaklarını sağlayabilme bunları etkili biçimde kullanabilme,
- Örgütler için belirlenmiş olan politika ve kararları uygulayabilme, işlerin doğru yapılmasını sağlama,
- Örgüt çalışmalarını doğru izleme, düzgün denetleme ve onları geliştirmedir.

Yönetimin asıl görevi insanları başarabilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkartabilmektir (Akt. Yakut, 2006).

İki binli yılların içerisinde yönetimde gözlemlenen en önemli özelliklerden birisi yönetim kademelerinin azalmaya başlaması ve yerinden yönetimin önemli olmasıdır. Bu günlerde birçok işletme yönetim kademesini azaltma amacı gütmekte ve kararların onların sonuçlarından en çok etkilenen kişi ve birimler tarafından alınmasına özen göstermektedirler. Bu tür yönelimler, verimlilik ve etkililiği önemli ölçüde artırmakta,

işgörenlere daha fazla güvenme zorunluluğundan da kaynaklandığı görülmektedir (Özden, 2002).

2.2. Eğitim Yönetimi

Yönetim ile eğitim arasındaki ilişkinin üzerinde önemli bir şekilde durulmalıdır. İşletme yönetimlerindeki geleneksel iş gören anlayışının, eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenmemelidir. Eğitim örgütlerinin ürünü mal ve hizmet değildir. Eğitim sisteminin ürünü insan kaynağıdır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmıştır (Kaya, 1993).

Eğitimin yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanarak, belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulayabilmedir (Çelik, 2002). Kaynakların verimli ve etkili bir biçimde kullanılmasıyla bilimsel ve toplumsal değerler doğrultusunda örgütün gelişmesi gerçekleşir. Eğitim yönetimi, genel yönetim görevini yürütürken, kamu yönetimi ve genel yönetim alanındaki değişim ve gelişmelerden de büyük ölçüde etkilenmektedir. İki önemli şey değişimin sürdürülmesini sağlamaktadır: Birincisi, değişimin belli başlı temsilcisi olarak hareket eden bir 'lider ya da liderlik grubu olacağı gibi'; diğeri değişimi destekleyenlerden oluşan 'sistem veya sistem grubu'dur diyebiliriz. Sürdürebilme kapasitesitelerinden yoksun sistemlerde başlatılan değişim süreleri, örgüt temsilcilerinin görev sürelerinden çok daha kısa olmaktadır ve böyle değişimler örgüt temsilcilerinin işten ayrılmalarını bile hızlandırdığı görülmektedir. Etkin ve etkili liderler, yönetme amacı güttükleri kişilerin ihtiyaçlarını anlayabilen ve bu ihtiyaçlara, hem bireylerin hem de grubun ortak çıkarları doğrultusunda karşılık verebilen kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Schlechty, 2005).

Eğitim yönetimleri genellikle kamu yönetimi, hastane yönetimi, iş yönetimi ve diğer örgütlerin yönetimleri ile ortak yönlelere de sahip olmaktadır. Bu nedenle, diğer kurumlarda yapılan araştırmaların bulguları, eğitim yönetimi için de ışık tutucu durumdadır. Özetlemek gerekirse, eğitimin, işlevleri açısından ve ilişkileri bakımından, en azından yapısal olarak, eşsiz bir toplum sistemi olarak tanımlayabiliriz. Topluma yeni katılan bireylerin toplumsallaşması, siyasallaşması ve kültürlenmesi işi eğitime verilmektedir (Aydın, 2000).

Yönetim alanında yapılan muhtelif tanımların ortak noktası olarak elimizde bulunan kaynakların amaçlar doğrultusunda rasyonel olarak kullanılabilmesidir. Eğitim yönetimi;

eğitimin sürecini mevcut kaynak ve malzemeleri en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenmiş olan temel amaçlara ulaşmak için yapılan etkinlikler olarak tanımlamak mümkün olmaktadır (Erdoğan, 2000).

Ülkemizde yapılan bir araştırmada yöneticilerin, göstermekte oldukları yöneticilik davranışlarını öğrenmede yararlandıkları kaynaklar içerisinde birinci sırayı yöneticilik deneyimi almaktadır. Bunun nedenlerinin, ülkede eğitim yöneticiliğinin formal bir yetiştirmeye dayalı olmayışından ve usta çırak ilişkileri çerçevesinde sınama yanılma yöntemi ile kazanılmasından ileri geldiği gözükmemektedir (Bursalıoğlu, 1972).

Okulların etkili olabilmeleri, yani sahip oldukları özel hedeflere ulaşabilme yeterlilikleri, büyük ölçüde okuldaki eğitim öğretim programlarının yürütülmesinden sorumlu olan okul müdürlerinin etkili olmasıyla doğru ilişkili olmaktadır (Tanrıöğen, 1988).

2.3. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak ta belirtilebilir. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirlemektedir. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmasını sağlamaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1981).

Eğitim yönetimi sistemler ile ilgilenirken okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenmektedir. Bunun için eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşmak zorundadır. Ancak eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramsal açıdan birbirinden farklı olsa da pratikte her iki alanın çerçeveleri arasında genel olarak önemli farklılıklar bulunması beklenemez (Erdoğan, 2000).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanın sınırlarını genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizmektedir. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana

geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelir (Bursalıoğlu, 2000).

2.4. Okul Yöneticisi

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

Okul yöneticisi denince şüphesiz akla ilk gelen okul müdürü olmaktadır. Bu da normaldir, çünkü her ne kadar okulda müdür yardımcıları, bölüm başkanları, zümre başkanları, şube başkanları da birer yönetici ise de çatıda yani en üstte müdür gelmektedir. Gemiye harekete geçiren ve doğru yolda ilerleten bir kaptan gibi hareket eder ve bu sırada bazı görev dağılımlarını, iş bölümleri yaparak bulundurduğu yetkiyi devreder, yetki devralır, bunları işlerin hızlı yürümesi için yapmak zorundadır. Fakat müdür, okulda yönetici olarak nitelendirilebilecek diğer bütün kişi ve unsurların görev alanlarını belirleyen ve onların iş tanımlarını genişleten veya sınırlayan bir konumda olması nedeniyle okul yöneticisi veya okulu yöneten kişi denildiğinde şüphesiz akla ilk gelen kişi olmaktadır. Okul müdürleri yönetici olarak kurumlarını yürürlükteki mevcut yasalara göre, başında bulunduğu kurumun kuruluş amaçlarını ve bu amaçlara ulaşabilmek için kullanılacak yol ve tekniklerin, uygulamalar sırasında ortaya çıkan engellerini aşmada uygulanacak yöntemi yani kısaca, amaca ulaşmada en doğru ve en kısa yolu seçmekte güçlük çekmeyecek biçimde deneyime ve bilgiye sahip olması gerekmektedir (Çağlayan, 2002).

“Erdoğan da yöneticinin sahip olması gereken özellikleri şöyle sınıflamaktadır:

- Yönetici bilgili olmalı
- Yönetici yetenekli olmalı
- Yönetici deneyimli olmalı
- Yönetici ahlaklı olmalı (Erdoğan, 2004).”

2.5. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler

İlk önce genel olarak yöneticinin sahip olması gereken özellikleri irdelenecek olursak bunları aşağıdaki gibi gruplamak mümkündür (Erdoğan, 2000)

- Erdoğan, 2000' e göre yönetici bilgili olmalıdır. Özellikle yönetim biliminin temelini oluşturan teorileri bilmesi gerekmektedir. Çünkü uygulama yapabilmek için teoriden daha iyi ve güvenilir bir rehber bulunamaz. Ayrıca görev yaptığı kurum için gerekli olan mevzuat bilgisine sahip olması gerekmektedir. Yine özellikle okul yöneticileri insan ilişkisi ve malzemesi içerikli bir yönetim yürüttüklerinden siyaset, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih, edebiyat ve iletişim gibi sosyal alanlarda bilgili olmak zorundadır.
- Erdoğan, 2000' e göre yönetici yetenekli olmalıdır. Sorun çözme, temsil etme, görüşme yapabilme, karar verme, yazılı ifade, konuşma, analiz yapma, sentez yapma, planlama, iyi insan ilişkileri kurabilme gibi alanlarda yetenekli olması gerekmektedir. Yöneticilerin sahip olması gereken nitelikleri; kavramsal, beşeri ve teknik olarak üç kategoriye ayırmak mümkün olmaktadır.
- Erdoğan, 2000' e göre yönetici deneyimli olmalıdır Ancak ne kadar deneyimli olması gerektiği konusunda bir belirleme yapmak doğru olmaz. Çünkü deneyim ihtiyacı ve deneyim seviyesi yöneticinin yönetim işlevini yürüttüğü alan ve örgüte göre farklılıklar içerebilme özelliğine sahiptir. Deneyim bilimsel bir eğitime dayanan bir birikimi getirmesi gerekmektedir, geleneksel ustadan çırağa mantığının hâkim olduğu deneyim modern yönetim tarzının bir yaklaşımı asla olmamalıdır.
- Erdoğan, 2000' e göre yönetici ahlaklı olmalıdır. Yönetici yukarıda sayılan niteliklerin yanında iyi ahlaka da sahip olması gerekmektedir. Bu niteliği taşımayan bir yönetici sahip olduğu bilgiye, yeteneğe ve deneyime rağmen yönettiği kurum ve çalışanlar için umulmadık sorunların kaynağı olabilmektedir. Bilgi ve beceri edinmenin giderek kolaylaştığı günümüzde ahlaki yeterliliğin iyi yönetici kıstaslarında ön sıralara doğru tırmanması kaçılmaz olması yadsınamaz.

Okul yöneticileri genelde aşağıda belirtmiş olduğumuz şu özellikleri yerine getiren kişilerden olmalıdır. Bu özellikler:

- Okulunu yani kurumu çok iyi tanıması gerekmektedir.

- Okulun kültürel yapısını, görevini ve kurumun tarihini araştırmalı ve kurumu çok iyi tanımalıdır.
- Sadece yasal ve resmi işlemlerle uğraşmamalı informal işlere de bakmalıdır.
- Mevcut müfredat ve programlarla yetinmemeli, bunlara ek olarak kendisi program geliştirmelidir.
- Ortak bir vizyonu ve misyonu kurumda oluşturabilecek bilinçli bir anlayışa sahip olması gerekmektedir.
- Kurumdaki problemleri rasyonel ve tarafsız bir gözle görebilmelidir.
- Okul müdürünün etrafındaki kişileri etkileyebilme gücüne sahip olması gerekmektedir.
- Okul müdürü rutinleşmiş işlerin dışına taşıp kurumda liderlik yapmalıdır.
- Okul müdürünün astları ile maddi ve manevi paylaşım içinde olması gerekmektedir.
- Okul müdürünün katılımcı bir anlayışa fırsat tanıması gerekmektedir.
- Okul müdürünün çevre ve aile ile iyi bir iletişim kurması gerekmektedir.
- Okul müdürünün kurumunda sürekli yenilik peşinde olması gerekmektedir.
- Okul müdürü okulunu dışa tanıtmada önemli görevler üstlenebilmelidir.
- Okul müdürünün okulun beklentilerini ve başarısını etkileyen sosyal etkinlikler, yemekler ve toplantılar düzenlemesi gerekmektedir.
- Okul müdürünün eğitim dünyasındaki tüm yenilikleri yakından takip etmesi gerekir.
- Okul müdürünün tüm çalışanların görev ve sorumluluklarını belirlemesi gerekmektedir.
- Okul müdürünün çalıştığı insanlara değer vermesi çok önemlidir.
- Okul müdürünün öğrenci etkinliklerini hızlandırması gerekmektedir.
- Okul müdürünün örnek davranışları okulda sevilen insan olmasını sağlamalıdır.
- Okul müdürünün okulu geleceğe taşıyan, çevreye tanıtan stratejiler oluşturması gerekmektedir.
- Okul müdürünün yapılan çalışmaların bir plan dahilinde yürütülmesini sağlaması gerekmektedir.
- Okul müdürü çevreye açılmayı ve büyümeyi görev bilmelidir.
- Okul müdürünün başarıyı tüm çalışanları ile birlikte paylaşmalıdır.

2.6. Liderlik ve Liderlik Teorileri

Toplumların ilkelinden, en gelişmiş demokratik olanına kadar liderlik daima önemini koruyan bir işlev olmuştur. İnsanların oluşturmuş oldukları gurupları yönetecek, hedeflerine ulaştıracak lider ve yöneticilere her zaman ihtiyaç duymaktadır. Gurupların etkinlik ve verimliliği söz konusu olduğunda çabaların birleştirilmesi, koordinasyonu gerektiğinde liderlere gereksinim duyulmaktadır. Kriz ve değişim dönemlerinde liderlerin fonksiyonları son derece önemli olmaktadır. Liderlik konusunda önemli görülen tanımlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabiliriz bunlar: Liderlik; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı denmektedir. (Eren, 2000).

Liderlik; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis & Nanus, 1985). Sabuncuoğlu ve Tüz'e göre (2001) ise lider, başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişi denilmektedir.

Liderlik denilince, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olmaktadır denilmektedir (Şişman, 2002).

Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalara baktığımızda, liderliğin farklı yönlerini ele aldığı görülmüştür. Liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanıldığını görmekteyiz.(Can, 1991).

Bütün tanımlara baktığımızda; sözcük kullanılmış ya da kullanılmamış olsun, etkileme ve eşgüdüm (koordinasyon) liderliğin temel süreçleri olmaktadır. Morphet ve arkadaşları; bir kişinin grubunda lider durumunda olup olmadığını anlamaya yardımcı olabilecek bazı ipuçları vermektedirler (Akt. Kaya, 1993). Birey olarak kişi bir grubun görevlerini, amaçlarını ve hedeflerini anlamasına yardımcı olabilmişse, bir gruba görevlerini, amaçlarını ve hedeflerini başarmada yardımcı olmuşsa ve bir grubun gereksinimlerini sağlamış ve grubun sürekliliğini devam ettiriyorsa o kişinin liderlik rolü oynadığını söylemek doğru bir tanım olmaktadır.

1970'lere baktığımızda liderlik tanımları genellikle şu şekilde olmaktadır; "grup ya da örgüt amaçlarını başarıya ulaştırmak için grup ya da örgütsel yapıyı kurmak veya yaşatmak"

şeklindedir. Ayrıca bu dönemde liderlik sınırlarını çizmeyi amaçlayan dört yararlı yaklaşım çalışması yapılmıştır:

- House'un Yol Amaç Yaklaşımını incelediğimizde karşımıza çıkan, liderin, izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için onları "amaca güdülemesini" üçüncü boyut olarak eklemiştir. Yol amaç yaklaşımı kuramında liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Kuramı geliştiren Robert House ve Martin Evans, dört temel liderlik davranışı belirlemişlerdir; emredici, başarı yönelimli, destekleyici ve katılımcı liderlik bunların belirlemiş olduklarıdır.
- Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımında ise Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Etkili liderlik davranışıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Bu kuramda temel varsayımlar ise, lider etkililiğinin lider davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanması olmaktadır. Bu kuram görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik olmak üzere iki temel boyuta bir diğer boyut olarak grubun olgunluk düzeyi gibi üçüncü bir boyutun eklenmesiyle geliştirilmiş bir yaklaşımdır.
- Reddin'in Üç Boyutlu (3D) Liderlik Yaklaşımı; Reddin'in liderlik kuramı çalışması, Blake ve Mouton'un çalışmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutu koymuştur. Reddin, etkililik boyutunu liderin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak tanımladığı görülmektedir.
- Vroom ve Yetton'un Karar Verme (Normatif) Kuramında ise Victor Vroom ve Philip Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmişlerdir. Bu kuram, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmuştur. Bu kurama göre kararın kabulü ve kalitesi ile liderlik biçimi iki durumsallık değişkeni olarak önemli olmaktadır. Bu model normatif bir modeldir. Otokritik liderlikten, demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlenmektedir.

1980'lerin liderlik tanımlamalarının incelendiğinde ana unsurun özellik yaklaşımında olduğu gibi 'büyük insan' kavramına dayandığı görülmektedir. Gardner liderliğine

baktığımızda; 'Liderin kendi ya da herkesin paylaştığı amaçlar doğrultusunda grup üyelerine kendisi örnek olarak ve onları ikna ederek grubu harekete geçirme süreci' şeklinde tanımlanmaktadır. 1990'lı yıllarda liderlik anlayışında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır Sullivan ve Harper da liderliği; 'amaç, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır' şeklinde tanımladıkları görülmüştür (Geçikli, 2012).

Liderin güç aldığı kaynaklar neler diye bakarsak, liderlik gücünün kişilik, rol ve bilgi gücü olarak üç kaynağı var denilmektedir (Chapman, 2000). Chapman, bu üç kaynaktan en önemlisi olarak kişilik gücünü öne sürmüştür.

2.6.1. Kişilik Gücü

Lider olmaya yardımcı faktörlere baktığımızda sözel ifade yeteneğinin yüksekliği, ses tonu ve uzmanlığı karşımıza çıkmaktadır. Zihinsel ve fiziksel özellikler de kişilik gücünün içinde yer almaktadır. İçinde bulunulan grup tarafından liderin bazı olağanüstü becerilerinin farkında olunması önemli olmaktadır. Çok iyi bir hafızaya sahip olma, sabırlı olma, cesaret, kararlı olma, çalışanlara adil davranma, söylediği ile yaptığı aynı olma gibi standartları ve davranış kalıplarını belirleyen özelliklerden bazılarını ön plana çıkarabilmesi gerekmektedir. Gruplar, genellikle çok konuşan, fikirler öne süren kişileri lider olarak görme eğilimi içinde olmaktadır.

2.6.2. Rol Gücü

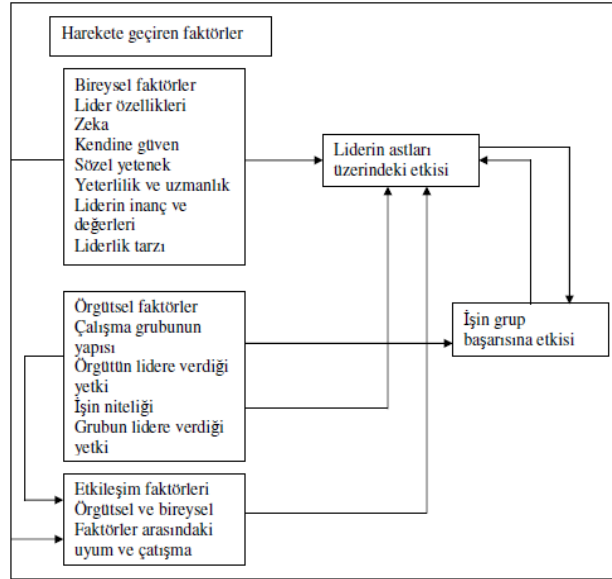
Rol gücü sorumlu olduğu pozisyondan kaynaklanmaktadır. Kişilerin atama ile kazandıkları bir güç olmaktadır. Yöneticilerin diğer çalışanlar üzerinde etkili olabilmeleri için görevden kaynaklanan bir otorite verilmektedir. Rol gücü geçici bir güçtür. Bilgi ve kişilik gücü ne kadar kullanılırsa o kadar az rol gücüne ihtiyaç duyulur. Rol gücüne sahip olan kişi her zaman grup tarafından lider olarak görülmez. Yöneticinin bu gücü yerinde kullanması önem taşımaktadır.

2.6.3. Bilgi Gücü

Konusu ile ilgili olduğu konularda bilgili olmak, uzman olmak, diğer çalışanlar tarafından saygı duyulmayı sağlar. Çalışanlar kendilerine hem rehberlik eden hem de bilgisini paylasan yöneticileri takip ederler. Liderler bilgilerini paylaşma konusunda cömert ve

duyarlı davranırsa, üç güç kaynağı içerisinde bilgi gücü, personelin saygısını kazanmanın en iyi yolu olmaktadır.

Şekil 2.1. Genel Liderlik Modeli



Kaynak: Kılıç, G. (2006), *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere modelde liderliğe etki eden faktörler yer almaktadır.

2.7. Okul Yönetiminde Liderlik

Okul denilince tanım olarak her şey den önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir merkez veya yerdir denilmektedir. Açıkalın (1994)’a göre; “eğitim sisteminde okullar türlerine göre isimleri, amaçları, programları, işleyişleri, kadroları ve nicel nitelikleri bakımından az farklılıklarla birbirine benzerler”. Fakat okulda çalışan personelin davranışları, ilişkileri, okulun kültürü, sağlığı ve iklimi bakımlarından birbirine benzemesi beklenilemez çünkü hepsi birbirinden farklı bir durumdur. Bu farklılığın nedenlerini incelediğimizde bunlardan bir tanesi ise, yöneticilerin okulu yönetirken oynadıkları rollerdir.

Bursalıoğlu’na (1987) göre incelendiğinde ise etkin ve başarılı bir okul yönetimi, okul yöneticisinin görevlerini başarıyla yerine getirebildiği oranda, okul yönetimini, kavram ve süreçleri iyi bilmesine, okulu bir roller sistemi olarak görme yetisine, davranışlarını her

zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak bunların her birisinden yararlanmasına bağlı olmaktadır. Açıkalın'a (1998) göre, okul yöneticisinin özellikleri şu şekildedir bunlar; kapsamlı bir insan bilgisine ulaşabilmiş, etkili iletişim becerisine sahip olabilen, liderlik özellikleri baskın ve güçlü, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, mantık ve uygarlık tarihlerini okumuş, iletişim teknolojisine hâkim, beden ve ruh yönünden sağlıklı ve iyi bir eğitime inandığını belirtmiştir.

De Bevoise'e göre (1984); "okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır." Daresh ve Ching-Jen'e göre (1985); "okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğrenme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır." Krug'a göre (1992); "Bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır".

Dünyada meydana gelen değişim ve bu değişim sonucu yaşanan gelişmeler içinde 2000'li yıllarda okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin yeniden standartların oluşturulmasına ve kavramlaştırma çalışmaları yapılmasına gerek duyulmuştur. Yapılan çalışmaları incelediğimizde okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile ilgili altı standart belirlenmiştir, bunların her birinin altında da bir takım stratejilerden söz edilmektedir (Şişman, 2002). Buna göre etkili okul liderleri;

- Etkili okul lideri okulu, öğrenciler ve yetişkinler için bir öğrenme merkezi haline getirmeye öncülük eder.
- Etkili okul lideri bütün öğrencilere ve yetişkinlere ilişkin olarak akademik ve sosyal boyutlarda yüksek beklentiler oluşturur.
- Etkili okul lideri öngörülen akademik standartlara uygun olarak öğretimin içeriğini oluşturur ve öğretimi gerçekleştirir.
- Etkili okul lideri öğrenci ve yetişkinler için 'sürekli öğrenme' anlayışına dayalı bir okul kültürü oluşturur.
- Etkili okul lideri öğretimi iyileştirmek için mevcut durumu teşhis ve değerlendirmede çeşitli araçlar kullanır,
- Etkili okul lideri öğrenci ve okulun başarısını artırmak için okul toplumunun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenir.

Okul yöneticisinin araştırmada öne çıkan başlıklar altında düşünüldüğünde geleneksel yönetim anlayışını değiştirecek, bilgi üretme ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi kazanacak ve bu yeni yaklaşım yönetim konusundaki yaklaşımların temelini oluşturacağına inanılmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisi öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesinden direk sorumlu olmaktadır. “Ayrıca eğitim yönetimi alanına özgü bir liderlik biçimi olarak görülen 'öğretim liderliği' rolü, okul yöneticisinin öğrenen okuldaki liderlik rolüyle bütünleşmektedir (Çelik, 2002).”

2.8. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları

Liderlik denildiğinde belirli bir ortam içerisinde bir bireyle, grubun diğer üyeleri arasındaki oldukça dinamik bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Liderin kişisel özelliklerinin anında daha etkin olan liderin yaptıkları büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple, liderlikten çok lider davranışı üzerinde yoğunlaşmak gerekmektedir (Aydın, 2005).

“Bursalıoğlu, 2005’ e göre “liderlik davranışlarını boyutlaştırmak, bunların daha iyi anlaşılmasına olanak vermektedir. Bu davranışların iki boyutu, Yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurmak, kendisi ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtmek, örgütün kalıplarını, kanallarını ve prosedürlerini koymaktır, anlayış boyutu ise arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği kapsar ”denilmektedir.

Okul yöneticilerinin yapması gereken işleri okulun idari işlemleri ve başarısıyla birlikte kurumun liderlik görevini yapması gerekmektedir. Örgütsel başarının büyük bölümü önderin sorumluluğu altında gerçekleşmekte ve görevlerini de iş görenlerinin ortak amaçları doğrultusunda etkilenmekte, bunların harekete geçirilmesini gerekli kılması gereğiyle, eğitimde kalkınmanın giderek daha çok bir liderlik sorunu olarak görülmesine neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Bu noktada liderlik kavramı Kaya, 1993’e göre “yönetimin başarısı için gerekli bir unsur olarak görülmektedir. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Gerçekten de eğer etkili olmak isteniyorsa yönetici grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1993).”

Çağdaş bir okul müdürünün aynı zamanda bir toplumsal lider olabilmesi için aşağıdaki davranışları göstermesi gerekir (Gümüşeli, 2001). Gümüşeli, 2001’e göre lider:

- Lider okul ve çevre ilişkilerine yönelik kapsamlı bir halkla ilişkiler program hazırlamalıdır.
- Lider okul çevresi ve veliler ile açık, etkin ve katılıma dayalı bir iletişim sistemi kurmalı ve sürdürmelidir.
- Lider okul amaçları ve programlarına destek sağlamak için okul toplumu liderlerini tanımak ve etkilemek için gerekli çalışmaları yapmalıdır.
- Lider veliler ve okul toplumunun okula ilişkin görüş, beklenti, düşünce ve kaygıları ile ilgili olarak düzenli ve sistemli olarak bilgi toplamayı ve bunlardan yararlanmayı bilmelidir.
- Lider öğrencilerin eğitim olanaklarını artırmak için çevredeki tüm özel kuruluşlar, kamu kuruluşları ve varsa yüksek öğrenim kuruluşları ile etkileşime girmelidir.
- Lider öğrenci ve çalışanların başarılarını tanımalı ve ödüllendirme yapmalıdır
- Lider okulun amaçlarına ulaşması ve sorunlarının çözümü için toplum kaynaklarını harekete geçirecek politikalar saptamak ve bunu uygulayabilmektir.
- Lider okul programları ile tutarlı toplum, aile ve gençlik programları hazırlamalı ve uygulamalıdır.
- Lider okul çevresindeki farklı kişi ve gruplardan haberdar olmak ve tüm kesimlere eşit davranmak zorundadır.
- Lider basın ile etkili ilişkiler geliştirmeli ve sürdürmeli.
- Lider kamu kaynak ve fonlarından okulun amaçları doğrultusunda ve akıllıca yararlanmalıdır.
- Lider personele çevre ile işbirliğini geliştirmeleri için olanaklar sağlamak ve destek olmak zorundadır.

2.9. Öğretim liderliği

1970’li yılların son zamanlarına doğru araştırmacılar eğitim liderliği kapsamında öğretim ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir liderlik türü üzerinde dikkatleri toplamıştır. Zaman içerisinde birçok bilim adamının ilgisini çeken bu konu, günümüzde de eğitim liderliği alanındaki çalışmalar içerisinde çok önemli bir yer tutmaya devam etmiştir. Araştırmacıların yaklaşık yirmi beş yıldır sürdürmekte oldukları çalışmalarla eğitime özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliğinin boyutlarını genel özellikleri ile tanımlama yapmayı becermişlerdir. Bunda da daha önemlisi; bu

araştırmalarla aynı zamanda öğretim liderliğinin etkili okulları geliştirmede vazgeçilmeyecek bir öneme sahip olduğunun kanıtlanmış olmasıdır (Gümüşeli, 1996).

Krug (1992)'ye göre bilginin sorun çözme işlerine uygulanması ile başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Öğretim liderliği, okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek zorunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2002)

Öğretim lideri kısaca öğretim ve öğrenme üzerine odaklanabilen, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlü kılan, eğitimin ve okulun amaçlarını sürekli ilerleten, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları okula kazandıran ve öğretmenlerin çalışmalarını denetleyip değerlendiren kişilerdir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisinin çeşitli rol boyutları vardır bunların bir kısmı birbiriyle örtüşmüş durumdadır. Birbiriyle örtüşmüş olan bu boyutlar üç tanedir ve çok önemli rol boyutudur. Okulun misyonunu belirleme, Öğretimsel programı yönetme ve Okulun öğrenme iklimini geliştirme belirtilen örtüşük rol boyutlarıdır.

Geçmişten günümüze kadar okul liderlerinin rollerinin incelenmesi sonucunda, ilk yıllarda müdür 'bürokratik idareci' olarak ifade edilirken, daha sonraları 'insani duyguları dikkate alan kolaylaştırıcı bir yönetici' olmuşlardır. Bunu 'öğretimsel lider' olma takip etmiştir (Cerit, 2001). Bu nedenle okul yöneticisi son yıllarda güçlü bir öğretimsel lider olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretimin liderliği eğitimi programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan, okullara özgü bir liderlik yaklaşımını içermektedir. Öğretimin liderliği; Okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme gibi üç temel boyuttan meydana gelir (Hallinger ve Murphy, 1985). Erdoğan, 1991'e göre ise asıl olarak öğretim sürecine liderlik etmesidir şeklinde belirtilmektedir.

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli etken, hiç kuşkusuz öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşması olmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretimin

liderliği, öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle ilişkili olan bir liderliktir türüdür (Gümüşeli, 1996).

2.10. Öğretim liderliğinin Boyutları

Şişman, 2002'ye göre öğretim liderlerinin davranış boyutlarıyla ilgili bu araştırmalardan en dikkat çeken Smith ve Andrews'ın (1989) da yaptığı araştırmadır. Öğretim liderliği davranışlarının dört temel boyutunu ve bu boyutlarla birlikte gelen temel rollerini kapsayan görüşleri Şişman, 2002'de şu şekilde özetlemektedir:

- Okul Yöneticisi Kaynak Sağlayıcı Olarak okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişi olmalıdır.
- Okul Yöneticisi Bir Öğretimsel Kaynak Olarak doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşmalıdır.
- Okul Yöneticisi İletişim Sağlayan Kişi Olarak herkesin paylaşabileceği bir vizyon oluşturur ve okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlaması mümkün olmaktadır.
- Okul Yöneticisi Görünür kişi Olarak sınıf ortamında ve koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur, bölüm toplantılarına katılır ve öğrencilerle sohbet ederken doğal davranır.

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilip Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanarak, Türkiye'de öğretimsel liderlikle ilgili yapılan ilk araştırma olan bu eserin üç temel boyutu ve bu boyutlara ilişkin on bir görev boyutu ve bu boyutlarla ilgili davranışları kısaca özetlememiz gerekirse aşağıda belirtilen şekillerdede özetlemek doğru olacaktır.

2.10.1. I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği boyutlarından en önemli olanlardan birisi okulun misyonunu veya amaçlarını tanımlama ve açıklama denilmektedir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirmektedir (Hallinger ve Murpy, 1985).

2.10.2. II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetimi

Öğretim liderliğinin bu ikinci boyutu, özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenlerle birlikte çalışmayı içermektedir. Eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelmektedir. Bunlar, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümlüme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüşeli, 1996).

2.10.3. III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

Belirtilen boyutta, öğretimin zamanını korumak, varlığını hissettirmek, öğretmenlere verilen ödüller özendirici düzeyde olmalı, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme gibi davranışlar yer almalıdır. Yöneticilerin okul kampüsünde, koridor ve sınıflarda sık sık görünmesi, onlara öğretmenler ve öğrenciler ile etkileşim içerisinde olma olanağı sağlamaktadır. Bu biçimdeki informal etkileşim yöneticilere öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları hakkında çok değerli bilgiler sağlar (Gümüşeli, 1996).

Öğretimin lideri akademik standartları ve beklentileri geliştirme ve uygulama sırasında öğretmenler, öğrenciler, aileler diğer öğretim kurumları ve meslek örgütleri ile etkileşim içinde olması gerekir (Gümüşeli, 1996).

2.11. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Liderlik ve yöneticilik genellikle birbirine yakın diye adlandırılmaktadır. Fakat yönetici ile lider iki farklı kişiliktir. Yöneticiler genellikle örgütlerin ortamına atama yoluyla gelirken; lider ise örgüt içinde çalışanlarca seçilen kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle yönetici ve lider kavramlarını birbirine benzer olarak görmek yanlış bir görüştür.

Yönetim ve idare örgütsel hedeflere ulaşmayı amaç edinmektedir. Liderlik ise bu hedeflere ulaşılmasını engellemek için de kullanılabilir. Somut olarak, lider yeteneklerini örgütün çıkarları doğrultusunda kullanmak yerine, kendi çıkarlarını geliştirmek için kullanabilmektedir. Yönetici, kendine bağlı olanları istenilen davranışa getirmek için çok sayıda örgütsel araca sahip olmaktadır. Öncelikle üst yönetime karşı sorumludur. Lider denildiğinde yöneticinin tersine, insanların istediği gibi davranması için başlıca kişisel kaynaklarına dayanır ve öncelikle bu kişilere karşı sorumluluk duymaktadır. Sonuç olarak,

yönetim ve idare örgütteki belli düzeylere bağlantılı olmaktadır. Liderlik, ise hangi tür liderliğin gerektiğini belirleyen durum ve koşullara bağlı olarak, herhangi bir düzeydeki herhangi bir kişi tarafından yerine getirilebilmektedir. Bir anlamda, başkalarını yönetme hakkı üst makamlara, başkalarına liderlik etme hakkı ise izleyiciler tarafından verilen bir armağandır (Werner, 1993).

Şekil 2.2. Karşılaştırmalı Yöneticilik ve Liderlik Özellikleri

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

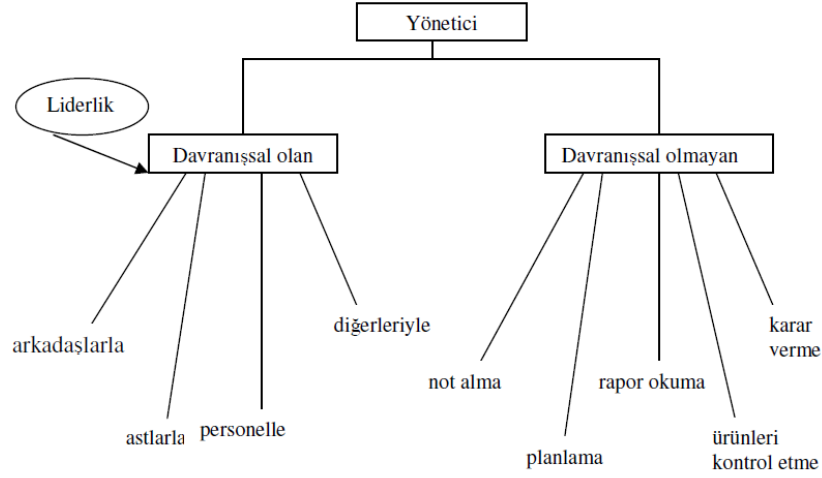
Kaynak: Özden, Y. (2002), *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Lider politika belirlerken yönetici belirlenen bu politikaları uygulamaktadır. Bunu şu şekilde özetleyebiliriz lider ormanla ilgilenirken yönetici ağacı düşünür. Drucker'e göre “etkili liderler sadece karar vermez. Bu kişiler örgüte çok geniş bir açıdan bakar ve iş görenler üzerinde çok büyük bir etki oluşturur”. Liderlerin günlük sorunları çözme ya da ortaya çıkarma davranışından çok, stratejik düşünceleri denemektedirler. “Yöneticiler daha arzu edilen sonuca ulaşmak için, örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar. Oysa ki liderler, grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar (Lunenburg ve Ornstein, 1991).”

Liderlikle ilgili yapılan tanımlamalarda genellikle liderlik ile lider arasında kesin bir ayırım yapılamamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir (Aydın, 1994).

Lider bulunduğu grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Liderin ana amacı, belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Öyleyse yönetici de, örgütün en verimli, en ussal biçimde işler duruma getirebilmesi için, aynı zamanda lider olmak zorunluluğu vardır (Kaya, 1996).

Şekil 2.3. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki İlişki



Kaynak: Brown, C. (1980), Company Publishers, College Division, USA

2.12. Liderlik Teorileri

Liderlik kuramlarının gelişimini, 'özellikler kuramları', 'davranışsal kuramlar', 'durumsallık kuramları' ve 'neo-karizmatik kuramlar'dan oluşan dört ana aşama şeklinde özetleyebiliriz.

İdeal lider davranışı ve ideal lider özelliklerinin yanında liderin etkinliğini ve liderlik biçiminin karşılaştığı duruma uygun olacak şekilde değiştirilmesiyle olduğuna inanılan durumsallık yaklaşımına geçilmiştir. “Nihayet, belirtilen lider merkezli üç kuramın ardından lider ve izleyicileri arasındaki ilişkilere bir bütün olarak odaklanan neokarizmatik kuramlar ya da güncel liderlik yaklaşımları ele alınmıştır (Demirbilek, 2003).”

2.12.1. Özellik Yaklaşımı

Liderlik konusu ile ilgili ilk geliştirilen kuram özellik yaklaşımı kuramıdır. Özellik yaklaşımı kuramı lider değişikliğini esas almaktadır (Koçel, 1998).

Özellik yaklaşımında liderliklerin belirli kişisel özellikleri vardır bunlar;

- Zekâ
- Hitabet yeteneği
- Bireyler arası ilişkilerde hitabet yeteneği
- Güven verme veya güvenilir olma

- Girişimcilik ve riski göze alma
- Cesaret ve kendine güven

Olarak üzerinde önemle durulmuştur (Eren,1998).

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

1980'li yıllarda, liderlerin kişilik özellikleri yeniden araştırmacıların ilgi odağı olmaya başlamıştır (Erçetin, 1997).

Özellikler yaklaşımı daha çok liderlerin kişisel özelliklerine ve bu özelliklerin sonuçlarına önem veren kişilikler ile liderlerin entelektüel, duygusal, sosyallik gibi kişisel özelliklerinin yanında fiziksel özelliklerini belirlenmeye çalışmaktadır. Bu konuda yapılan ilk çalışmalar iyi lider olan bireylerin kişisel özelliklerinin araştırılması ile başlamaktadır (Yukl, 1989).

Özellik kuramı yaklaşımına göre belli başlı özellikler bir kimseyi lider yapmaktadır. Çevrenin özellikleri genellikle göz önüne alınmamaktadır. Özellik kuramına göre liderlik karakterine sahip kimseler ne tür bir gruba girerse girsin lider liderdir. 'Lider olarak doğmuş', 'doğuştan lider' gibi sözler, işte bu görüşü yansıtmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Yapılan bütün araştırmaların sonuçlarına dayanarak liderlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür. Başaran, 1992'ye göre bu özellikler;

- Lider daha zeki olmalıdır.
- Lider çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim ve işbirliğı kurabilmelidir.
- Lider gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.
- Lider amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülemelidir.
- Lider izleyenlerin gücünü daha iyi değerlendirecek, yerli yerinde kullanabilmelidir.

2.12.1.1. Davranışsal Yaklaşımlar

Özellikler yaklaşımı lider olabilen ile olamayan kişiler arasındaki farkı açıklamada yetersiz kalınca davranışsal yaklaşım geliştirilme ihtiyacı oluşmuştur. Davranışsal yaklaşımın özelliği liderliğin öğrenilebilecek bir kavram olarak açıklanması olarak nitelendirilebilir. Bu kuram bize davranışlar gözlemlenebilir fakat özellikler konuşulabilir o yüzden davranışlardan en iyisi oluşur demektedir. Liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu kuram özellikle lideri başarılı yapan noktaların liderlik yaparken göstermiş olduğu davranışlar olarak tanımlamaktadır. Liderlerin davranışlarını analiz ederek, lider davranışının temel yönelimini belirlemeye çalışan davranışsal yaklaşımlar lider davranışlarının iki boyutu üzerinde önemle durmuşlardır. Bunları kısaca görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışı olarak belirtmişlerdir (Çelik, 1999).

Davranışsal yaklaşıma göre etkili lider bireysel veya grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler (Çelik, 2000). Bunlar :

- “Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek çalışanları daha kaliteli iş yapmaya yöneltir (Çelik, 2000).”
- “Grup hedeflerine destek sağlayarak çalışanların bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur (Çelik, 2000).”

Liderlik stilleri hem liderlerin kişilik eğilimini yansıtır hem de bir anlamda liderlerin çalışanlara karşı olan tutumlarını göstermektedir. Liderlik kuramlarının arasında özellikle bazı kuramlar bunlar 'davranışçı' kuramlar, liderin bu stillerini 'yapıyı kurma' ve 'anlayış gösterme'; 'göreve dönük liderlik' ve 'insana-çalışana-iliksiye dönük liderlik' şeklinde tanımla yapmışlardır.

2.12.1.2. Ohio State Araştırmaları

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

Yapıyı Kurmada “liderin örgütsel amaçları koyma ve kendi amaçları ile astların rollerini bu amaçların elde edilmesi yönünden örgütleme derecesi, yani başarılabacak işin planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi ve kontrolüdür. (Ceylan, 1997).

Yapıyı kurma boyutu, lider ile grup üyelerinin ilişki kalıplarını hazırlamak, yönetim modelini seçmek, iletişim kanallarını çalıştırmak, yönetimin amaçlar sürecini kararlaştırmak gibi davranışları kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 1998).

Yapıyı kurma boyutunda başarılı olan yöneticilerin, grup faaliyetlerini yönetme, planlama, haberleşme, yeni fikirleri uygulamaya geçirme konularında başarılı oldukları kabul edilir (Korkut, 1992).

Anlayış Göstermede ise “lider ile astlar arasında karşılıklı güven ve saygı ile liderin astların duygu ve düşüncelerini anlama derecesi denilmektedir (Ceylan, 1997).

Etkili liderler davranışlarını görev ve ilişki yönelimli davranışa önem vererek gerçekleştirmelidir. Liderler daha fazla düzeyde görev yönelimliyi savunurken; çalışanlar ilişki yönelimliyi tercih ettikleri gözükmemektedir. Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın kullanıldığı iş yerlerinde ise uyum, kurallarda açıklık, söz söyleme hakkı, demokratik bir ortamın oluşması kaçınılmaz olmaktadır (Çelik, 2003).

Ohio Üniversitesi’nin yaptığı araştırmalar sonucunda, lider iş gören merkezli, katılımcı ise, iş görenlerin şikâyetleri ve işgücü devri oranlarının en düşük olduğu, iş tatmininin ise en yüzeyle olduğu yapılan araştırma sonucunda görülmektedir. Lider eğer iş merkezli, yapıyı harekete geçiren bir liderse, aynı konularda daha başarısız olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda en etkili liderler iş gören merkezli, katılımcı (demokratik) olan liderlerdir. Bu yapılmış olan iki boyutlu yaklaşımların, katı biçimde görev yönelimli bilimsel yönetim akımı ile o dönemin insan ilişkileri okulu arasındaki açığı azalttığı belirtilmiştir (Öktem, 1993).

Ohio State Üniversitesinin bulguları; Eren’e (2000) göre çizelge şeklinde şöyle ifade edilmiştir.

Şekil 2.4. Ohio State Üniversitesi'nin Bulguları

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

Kaynak: Eren, E. (2000), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta.

2.12.1.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

(Koçel, 2001)'e göre Kişiyi yönelik davranış ve işe yönelik davranış üzerinde 1947'de, çeşitli endüstri dallarında farklı kademelerde çalışan personel üzerinde yapılan araştırmalar olmuş ve bu araştırmaların amacı; grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemek olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırma sonucunda, lider davranışlarının iki faktör etrafında toplandığı ve bunların kişiyi yönelik davranış ve işe yönelik görülmüştür.

Üretime yönelik liderlikte grup üyeleri amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak görülmektedir ve işin teknik ya da görev yönüne ağırlık verilmektedir (Çelik, 2003).

İş görene yönelik liderlerin, daha yüksek verimlilik sağladığı gözlenmiş bunun yanında Ohio'da yapılan araştırmaların özellikle eğitim alanında tanınmış olduğu söylenilebilir (Çelik, 2003).

Michigan Üniversitesi çalışma grubu lider davranışının iki boyutunu işe yönelik liderler ve kişiyi yönelik liderler olarak Ohio Üniversitesi gibi belirlemişlerdir. Liderler, insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarını önemseyen ve onlara kişisel ilgi gösteren, üyeleri arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler kişiyi yönelik lider olarak tanımlanmıştır (Çelik, 1999).

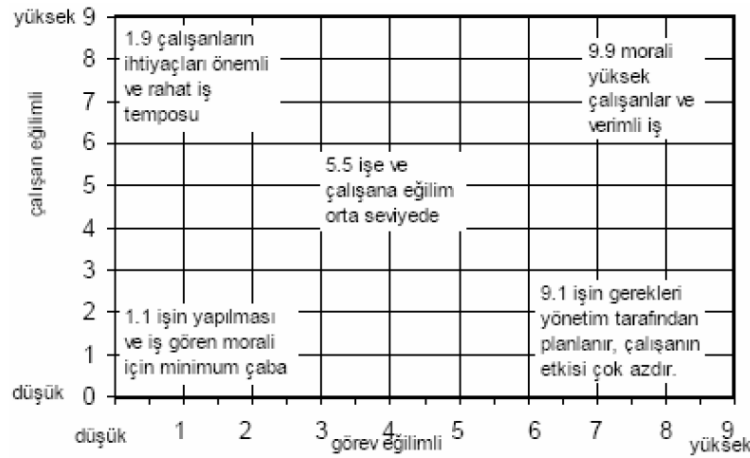
Kişi merkezli davranış sergileyen lider ise astlarının mutluluğuna özen göstermekte; özellikle grup oluşturma ve geliştirme ile katılma konularına ağırlık vermektedir (Can vd, 1995).

“Bu çalışmaların ulaştığı genel sonuç, kişiye yönelik bir liderlik davranışının daha etkin olduğudur (Koçel, 2001).”

2.12.1.4. Yönetim Gözeneği Modeli

Blake ve Mouton Teksas Üniversitesi’nde, Yönetim Tarzı Matrisini geliştirmiştir. Hem Ohio State hem de Michigan Üniversitelerinin çalışmaları bu matrisi geliştirmede onlara yol gösterici olmuştur. Bu çalışmada yönetim tarzı matrisinin eksenlerini, kişiler arası ilişkilere yönelik olma ve üretime yönelik olma oluşturmaktadır. Bu eksenler 1’den 9’a kadar puanlandırmışlardır.

Şekil 2.5. Yönetim Tarzı Matrisi



Kaynak: Koontz, H., O'Donnell C. and Weihrich, H., (1986), Management, Mcgraw Hill Book Company, s.3-4, Singapore.

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim tarzı ölçeği ve karşılıklı ilişki içerisinde olan örgütün her kademesindeki grupların temel öğrenme mekanizması olarak kullanan, planlama ve haberleşme süreçlerini geliştirmeyi amaçlayan bu programın daha dar anlamda amaçları şunlar olmaktadır (Dinçer, Fidan, 1996):

- Daha gelişmiş öğrenme transferi olmalıdır.,

- T Gruplarında (genel anlamda belli bir konu veya kurala bağlı olmayan, küçük ve yüz yüze gelen bir insan grubu olarak ifade edilmektedir.) olduğu gibi kişilerin kendilerine öğrenmeleri ve kişinin başkalarıyla arasındaki ilişkiler sonucunda ortaya çıkacak kişilik sarsıntısından kaçınma olmalı,
- Tavrı alışlarda toplu değişimleri gerçekleştirme olmalıdır.

Blake ve Mauton, Ohio ve Michigan Üniversitesi çalışmalarında tanımlanan davranışsal boyutlardan yola çıkarak iki tutumsal boyut geliştirmişlerdir bunlar kısaca İnsana ilgi ve Üretime ilgi olarak karşımıza çıkmaktadır.

- İnsana ilgi denildiği zaman diğer davranışsal modellerdeki anlayış veya iş görene dönük bir liderlik tarzını yani görevden ve üretimden ziyade iş görenlere ve onların ihtiyaç ve refahlarına önem verilen bir liderlik tarzını ifade ettiği gözlenmektedir.
- Üretime ilgi ise yapıyı harekete geçirme veya işe dönük bir liderlik tarzını benimseyen, insan ve iş gören ihtiyaçlarından önce işe ve üretime ağırlık verilen liderlik tarzı olarak belirtilmektedir.

2.12.1.5. McGregor'un X ve Y teorileri

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

- Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışır demektir.
- Ortalama bir insan sorumluluk yüklenmek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder demektir.
- Bu özellikleri dolayısıyla insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırılmalı görüşünü içermektedir.

Buna karşın Y teorisi varsayımları şunlardan oluşmaktadır:

- Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar tabii bir olaydır.
- Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleri olmaktadır.

- Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışmaktadır.
- Her insanın bir potansiyeli muhakkak olmaktadır. Daha fazla sorumluluk yüklenmeyi kişi uygun şartlar altında bunları geliştirir ve öğrenirler.
- Dolayısıyla yöneticinin yapması gereken uygun bir ortamı yaratmak suretiyle insanın kendini geliştirmesine ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasına yardımcı olmaktadır.

Bu teorilere göre X teorisi inancındaki liderler daha çok otoriter ve mücadeleci bir davranış gösterdiğine inanılırken; Y teorisinin varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı (participative) bir davranış gösterecektir demek yanlış bir var sayım değildir.

2.12.2. Durumsallık Yaklaşımları

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özellikleri veya liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardıkları görülmüştür (Çelik, 1999). Durumsallık kuramları, liderlik olayının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramlardır (Koçel, 1998).

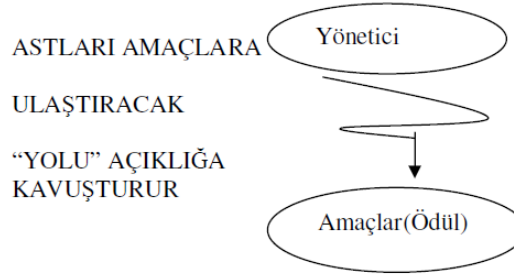
Durumsallık kuramına göre; belirli koşullar altında iki davranış çeşidinin de aynı ölçüde etkili olabileceğidir (Koçel, 1998).

Durumsallık yaklaşımı bu özellikleri dikkate alarak en uygun liderlik davranışını koşulların belirleyeceğini savunur. Durumsallık yaklaşımına göre, okul gibi farklı özelliklere sahip örgütlerin kendilerine özgü liderlik stilleri ve davranışları gerektirdiği söylenebilir (Gümüseli, 1996).

2.12.2.1. Yol Amaç Kuramı

Yol-amaç kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülmesi önemlidir (Çelik, 1999)”. “Liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Eren, 1998).

Şekil 2.6. Yol-Amaç Liderlik Teorisi



Kaynak: Koçel, E. (1998), *İşletmelerde Davranış*, İ.Ü. İşletme Fakültesi, Yayın No: 20.

Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak yolları açması, yol amaç kuramı açısından önemli görülmektedir. Öğretmenin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yolları açan okul yöneticisi, öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu önemli ölçüde arttıracaktır (Çelik, 2003).

Liderin yolu aydınlatma ve ödül verme yanında yönlendirici, rehber olma özelliğini de taşımalıdır. Evans liderin, astların performansı üzerine olabilecek en büyük etkisinin, istenen ödüllere ulaştıracak yolu aydınlatmak ve bu ödülleri ancak etkin performans karşısında sunmak olacağını iddia etmektedir (Bilgin, 1986).

2.12.2.2. Fielder'in Durumsallık Yaklaşımı

Fiedler'in çalışması incelendiğinde yaklaşık kırk yıl önce psikoterapik ilişkileri incelemeye başladığını görmekteyiz. "Fiedler'in liderlik teorisinin önemi, bir taraftan liderlik teorilerine yeni bir boyut getirirken, diğer yandan durumsallık yaklaşımını liderlik teorilerine yaklaştırmamasından kaynaklandığı görülmüştür. Hangi tür liderlik davranışının uygun olabileceğini gösteren çalışmaların fazla olmaması nedeniyle Fiedler'in durumsallık liderlik yaklaşımı önemli bir çıkış olarak kabul edildiğini görmekteyiz (Özalp; Eren; Öcal, 1992)".

Fred Fielder, örgütteki lider üye ilişkileri, örgütteki görev yapısının durumu ve liderin hiyerarşik mevkisinin aldığı resmi yetki ilişkilerinin çeşitli şekillerinin liderin davranışları ve iş başarısı üzerindeki etkilerini analiz eden bir model geliştirmiştir (Yılmaz, 1997).

Fiedler (1967)'ye göre “Örgütsel davranışı, kişisel özelliklerin ve içinde bulunulan durumun bir sonucu olarak değerlendiren liderlik sürecini bu etkileşime dayalı olarak çözümlenmiştir. Bu çözümlenmede daha önceki yaklaşımlarda ulaşılan bulguları da değerlendirerek hem liderin kişilik özellikleri ve içinde bulunulan durumu, hem de tüm bunların liderin etkililiğini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Böylece liderliğe ilişkin iki önemli soruya cevap aradığını görmekteyiz”.

Fiedler (1967) ye göre lidere uygunluk bakımından durumları sınıflandırmıştır. Buna göre bir durumun lidere uygun olması ya da olmaması üç anahtar etkenle ilişkili görülmektedir. Bu etkenler,

- Liderlerle izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliğine
- Görevin iyi yapılandırılma derecesine
- Liderin konumsal gücüne bağlıdır.

İzleyenler arasında ilişkiler ile liderin arası iyi olduğunda, lider sevildiğinde, lidere güvenildiğinde ve lidere saygı gösterildiğinde, lider otoriteyi daha iyi kullanır, daha kolay insanları etkiler.

“Liderin konumsal gücü üçüncü öğeyi oluşturmaktadır. Lidere tanınan yasal gücün kapsamı söz konusudur. İşe alma, işine son verme, yükseltme, yeniden atama gibi, yasal gücü ifade etmektedir (Aydın, 2005)”.

Hangi durumlarda ne türlü liderliğin etkili olacağına ilişkin olarak durumsal değişkenlerin çözümlenmesi aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 2.7. Fielder’in Liderlik Modeli

Durumdaki Bağlılık		Uygunluk		En etkili Liderlik Biçimi
Liderin Konumsal Gücü	Görevin Yapılandırılma Durumu	Lider-Üye İlişkileri	Durumun Lidere Uygunluğu	Etkili Lider Biçimi
Güçlü	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Güçlü	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	Görev Yönelimli (düşük LPC)
Zayıf	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	İlişki Yönelimli (yüksek LPC)
Güçlü	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli (yüksek LPC)
Zayıf	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli (yüksek LPC)
Güçlü	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki Yönelimli (yüksek LPC)
Zayıf	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta Düzeyde	Görev Yönelimli (düşük LPC)

Kaynak: Aydın, M. (1994), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.

2.12.2.3. Vroom ve Yetton’un Normatif Modeli

Bu model olanı değil, olması gerekeni; yapılanı değil yapılması gerekeni göstermektedir. Bu yaklaşımın temeli 1973 yılında Vroom ve Yetton tarafından atılmış ve 1974 yılında ise Vroom ve Yago yeniden ele almışlardır. 1988 yılında ise son halini verdiklerini görmekteyiz. Son şekli bilgisayar destekli olarak ve yöneticilerin on-Line kullanabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Model, liderlik davranışı ve katılımı karar süreci ile ilişkilendirerek, astların karar süreçlerine katılımlarına ilişkin norm ve standartları belirlemeye yönelmiştir. Modele göre; kararın etkinliği, kararın kalitesi ve astlarca kabul edilmesine dayalı olmaktadır (Can vd, 1995).

Liderlik konusunda uzman olan yazarlar, liderin bir durumu analiz edip, katılım için doğru olup olmadığına karar vermelerini sağlayacak bir teknik geliştirmiştir. Model üç unsurdan oluşmaktadır, bunlar karar tarzları seti, sorular seti ve durumun ne ölçüde katılım gerektirip gerektirmediğini belirlemekte kullanılacak karar ağacıdır (Arakan, 2001).

Vroom ve Yago’nun yapmış oldukları bir çalışmada modele göre alınan kararlarda başarı oranını %62 olarak saptamışlardır. Bu model tek bir davranışa yani karar almaya odaklı

geniş olarak tanımlandığı için davranışlar yerine işlevsel olarak değerlendirildiği görülmektedir. “Durumsal kuramlar içinde de, ampirik çalışmalarla en çok desteklenen çalışma olarak bilinmektedir (Yulk, 1989).

Şekil 2.8. Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması

Kuram	Lider Davranışı	Durumsallık Değişkenleri	Lider Etkililiğinin Ölçütü
Fielder	Görev Yönelimli İlişki Yönelimli	Grup İklimi Görev Yapısı Liderin Konumsal Gücü	Performans
House'nin Yol-amaç Kuramı	Destekleyici Emir Verici Katılımcı Başarı Yönelimli	İşgörenlerin Özellikleri Görev Özellikleri	İşgörenlerin iş doyumunu ve iş performansı
Vroom ve Yetton	Otokratik davranıştan Demokratik davranışa kadar bir yelpaze	Kararın Niteliği Kararın Kabulü	Kararın kalitesi İşgörenlerin kararı kabullenmesi

Kaynak: Çelik, V. (2003), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayınları, Ankara.

2.12.2.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Hersey ve Blanchard, geliştirmiş oldukları liderlik kuramıyla, etkili liderliği sağlamak için, çeşitli durumlar ile liderlik biçimleri arasında zihinsel bir bağ kurmaya çalıştıklarını görüyoruz. Bu kuramı incelediğimizde ise liderlik biçimlerini görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta ele alındığını ve bu biçimlerle izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kurulmaya çalışıldığı görülmektedir (Hersey, 1979). Bu açıdan liderlik biçimlerinin, izleyenlerin 'olgunluk düzeyine' uygun olması gerektiği vurgulanmıştır.

Liderin, grubu sadece bir bütün olarak değil, grup üyelerinin kültürel ve psikolojik öğelerinin de farklı olduğunu düşünerek bireye yaklaşması gerekmektedir. Okul yöneticisinin öğrenci grubu ya da öğretmen grubuna karşı göstereceği liderlik davranışının farklı olması gerekir. Okullardaki kol öğretmenlerini bir grup olarak nitelendirilip bu

ölçüde sınırlamak yöneticinin yapacağı hatalardan birisi olacağını belirtmiştir (Çelik, 2003).

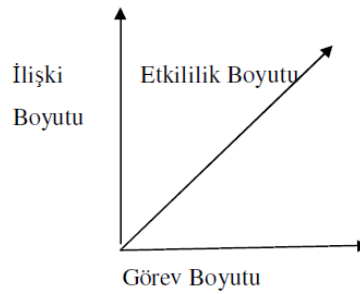
İzleyenlerin yeterlilikleri bağlılıkları arttıkça; olgunluk düzeylerinin artması ve çok daha fazla sorumluk üstlenmeleri beklenmektedir. Liderin bilmesi gereken, izleyenlerinin olgunluk düzeyine uygun ve bu düzeyi yükseltici, liderlik biçimleri göstermesi zorunluluğu olmasıdır (Hersey, 1982).

2.12.3. Reddin'in 3-D Liderlik Yaklaşımı

Reddin liderlik anlayışının görev ve ilişki boyutuna üçüncü bir boyut olarak etkililiği ekleyerek lider davranışının duruma uygunluğunu etkili, uygun olmayan lider davranışını ise etkisiz liderlik olarak belirlemiştir. Bu kuramla birlikte lider özellikleri ve davranışları ile durumsal faktörlerin birlikte analiz edilmeye çalışıldığını görmekteyiz. Bu açılardan değerlendirilmediğimiz zaman Reddi'nin kuramını, hem özellik ve davranışsal kuramlar hem de durumsallık kuramlarıyla bir bütünlük göstermekte olduğunu ve bu üç liderlik kuramının bir sentezi olarak görüldüğü belirtilmiştir (Çelik, 2003).

William J. Reddin'in, bu yaklaşımıyla liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna üçüncü bir boyut olarak etkililiği eklemesi ile sonuçlandığı belirtilmiştir (Erdoğan, 2000). Üç boyutlu lider etkinliği modelinin gelişmesine büyük katkısı olan Reddin'in yararlı kuramsal model içinde farklı davranış tiplerinin duruma bağlı olarak etkin veya etkisiz olabileceklerini göstermeye çalıştığını görmekteyiz. Şu halde her koşulda etkili olabilecek bir tek lider davranış tipi kesinlikle olamaz denmektedir (Eren, 2004).

Şekil 2.9. Lider Davranışlarında Etkinlik Boyutu



Kaynak: Eren, E. (2004), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 8. Baskı, İstanbul: Beta Yayınevi.

Reddin'in modeli lider özellikleri, lider davranışları ve durumsal faktörler olmak üç temele dayanmıştır. Reddin'in bu modeli yönetici yetiştirmede de kullanılabilir. Bu modelin her duruma uygun bir lider davranışı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kurama göre lider özellikleri ve liderin davranışları ile durumsal faktörlerin birlikte analiz edildiği bir çalışmadır. Bu açıdan baktığımız zaman özellikler kuramının, davranışsal kuramının ve durumsal kuramlarının sentezi olarak görebiliriz (Çelik, 1999).

Reddin'in etkili ve etkisiz liderlik biçimleri aşağıdaki gibi olmaktadır (Akt. Aydın, 2005):

Reddin'in etkili liderlik biçimlerini belirtmek gerekirse:

- Reddin'e göre yöneticinin hem bireye hem de göreve önem veren, ilişkinin ve görev boyutunu dengeleyen bir yönetim anlayışını simgelemesi gerekmektedir. İyi bir güdeleyici demek doğru bir yaklaşım olacaktır.
- Reddin'e göre performans için yüksek standartları olan birisidir. Bireysel farklılıkları görür, dikkate alır ve ekip yönetimini benimseyen bir yapısı vardır.
- Reddin'e göre yönetici geliştirici, insana ya da ilişkiye çok fazla önem verirken, göreve çok az önem veren bir liderlik biçimini betimlemektedir. Bu liderlik biçimini kullanan yöneticilerde insanlara kesin bir güven olduğunu görmekteyiz. İnsanları bireyler olarak düşünüp onları geliştirmeye çalışırlar.
- Reddin'e göre iyi niyetli otokrat liderlik biçiminde göreve çok fazla, bireye ise çok az ilgi göstermektedir. Bu biçimi kullanan yöneticiler ne istediğini ve istediklerini nasıl elde edeceğini bilen kişilerdir. Bu isteklerini mesai arkadaşlarını gücendirmeden yaparlar.
- Reddin'e göre bürokrat liderlik biçimini benimseyen yönetici, hem göreve hem de bireye çok az ilgi göstermektedir. Bürokrat olarak nitelendirilen yönetici esas olarak kurallara önem vermektedirler. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek isterler, iyi niyetli ve dikkatli görünürler.

Reddin'in etkisiz liderlik biçimleri ise şunlardır :

- Reddin'e göre uzlaştırmacı liderlik biçiminde görev ya da bireyden sadece birisine önem verilmesi gereken durumda, her ikisine de çok fazla önem verilmektedir. Uzlaştırmacı liderler iyi karar verici değildirler. Baskılardan aşırı ölçüde etkilendikleri görülmektedir.

- Reddin’e göre misyoner lider uygun olmayan bir durumda bireye çok fazla, göreve ise çok az önem verilen bir liderlik biçimini benimsemiştir. Bu liderlik biçiminde uyum kendi kendine bir amaç kabul edilmiştir.
- Reddin’e göre otokratik liderlik biçiminde misyonerce tutumun tam aksine, uygun olmayan durumda, göreve çok fazla, bireye ise çok az ilgi gösterilmiştir. Otokrat olan yönetici, başkalarına güven konusunda zayıftır.
- Reddin’e göre ilgisiz yani gerekmeyen durumda hem bireye hem de göreve çok önem verilen, çok az ilgi gösterilen liderlik biçimi olmaktadır. İlgisiz lider, pasif ve ilgisiz olarak nitelendirilmiştir.

2.13. Karar Verme Model ve Kavramları

Karar verme zihinsel bir süreçtir. İnsanın en önemli yaşam becerilerinden biri olmaktadır. Karar verme süreci akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış bulunan insana özgü bir yapıdır. İnsanın tüm eylem ve davranışı bilinçli ya da bilinçsiz yapılan bir karar verme işlemi olmaktadır.

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

Karar verme, problemleri bir duruma kolektif olarak karşılıklıta bulunmak için bir sosyal stratejidir. Bilgi, düşünce, duygu ve yaratıcılığının faaliyet içinde birleştiği yerdeki psikolojik olaydır. (İzgar, 2003).

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

Okulda yöneticinin etkili karar verebilmesi aşağıdaki verilen hususların farkında olmasını da gerektirir bu hususlar ise kısaca şunlardır;

- Etkili bir karar, örgütün amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
- Etkili bir karar, sorunu çözücü, rahatsızlık veren etkenleri ortadan kaldıracı ve beklenen sonuçlara götürücü nitelikte olmalıdır.

- Etkili bir karar rasyonel olmalıdır.
- Karar hızla alınmalıdır.
- Karar zamanında alınmalıdır.
- Etkili bir karar hukuki yönetsel mevzuata uygun olmalıdır.
- Etkili bir karar açık, kesin ve özellikle uygulayıcıların kolaylıkla anlayabileceği nitelikte olmalıdır (Gürsel, 1997).

Karar verme bir yöneticinin önündeki görevlerden sadece bir tanesidir. Zamanının küçük bir kısmını almaktadır. Fakat önemli kararlar almak, onun özgül yönetsel görevi olmaktadır. Bu türden kararları ancak bir yönetici alır. Etkin bir yönetici bu kararları, gayet iyi tanımlanmış unsurlar ve belirli ardışık adımlar çerçevesinde, sistematik bir süreç içinde almaktadır. Kişiyi etkin bir yönetici yapan da kendisinden konumu ve bilgisi gereği örgütün tamamı üzerinde olumlu etkiler yaratacak kararlar almasının bekleniyor olmasıdır (Drucker, 2001).

Seçim yapılamıyorsa kaynakların nasıl kullanılacağı bilinemediğindendir. En önemli ve tekrar geri kazanılamayacak bir maliyet unsuru olarak 'zaman' işlemeye devam etmektedir. Yönetici tercih yapmakta zorlanmaktadır. Dolayısıyla hem amaca ulaşılması gecikmekte, hem de 'doğru mu yapılıyor yanlış mı yapılıyor' değerlendirme imkânı olmamaktadır. Böylece kıt kaynaklar bir anlamda israf edilmiş olmaktadır. Bu nedenle 'en kötü karar bile kararsızlıktan iyidir' deyişi yönetim uygulamalarına yerleşmiş bulunmaktadır (Koçel, 2001).

Özellikle bu yaklaşım okulda karar verme sürecinde okul içi ve dış öğelerin katılımının sağlanması, bütçe, eğitim programı, personel ve öğretim boyutlarında okulların özerk bir yapıya kavuşturulması, öğretmenlerin okulda daha etkin bir rol oynaması, öğretimin zenginleştirilmesi, okul ortamı, eğitimci personelin rollerinin yeniden belirlenmesi, okulun amaçlarının (vizyon, misyon ve yapı açısından) belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci ve toplum katılımının sağlanması ve belirlenmesi konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Aytaç, 1999).

2.14. Karar Verme Süreci

Toplumsal yaşamın karmaşılaşması bireylerin seçeneklerini artırmakta, bu da seçme işlemini güçleştirmiştir. Bireylere etkili karar verme yöntemlerinin öğretilmesi, her şeyden

önce, karar verme sürecinin incelenmesi ve bu sürecin gerisindeki dinamiklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bundan dolayı günümüzde ekonomi, eğitim siyaset gibi alanlarda bireylerin nasıl karar verdikleri, sosyal bilimcilerin üzerinde önemle durdukları bir konu olmaktadır (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için bulunması gereken üç koşul şunlardır:

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

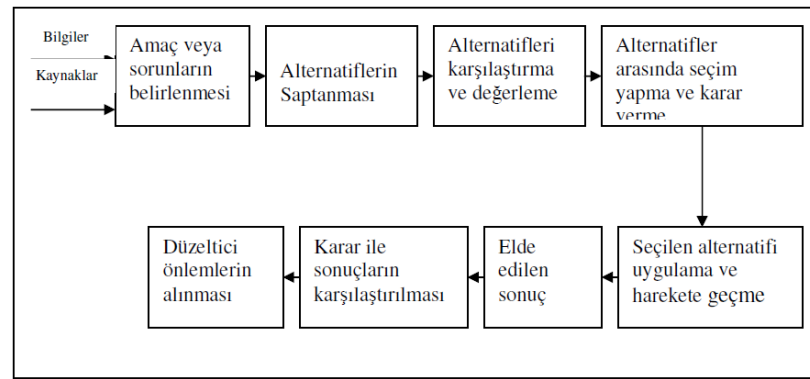
Karar verme süreci, bir eyleme yol açan çeşitli seçenekler arasından birini seçmedir (Kaya, 1996).” “Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanını seçme (Aydın, 2005)”. “Örgütte her türlü değişikliği yapmak amacıyla başvurulmuş bir süreçtir (Gürsel, 1997).” Veya “sorun çözme sürecinin bir parçasıdır (Bursalıoğlu, 2005).” Bursalıoğlu’na göre (2005);” karar süreci, örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amacıyla kullanılır.”

Yönetmel kararların verilmesinde karar verme sürecindeki aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005; Özmen ve Yörük, 2005). Bunlar kısaca:

- Gözlem; çeşitli kanallardan elde edilen bilgiler veya yöneticilerin örgüt ve çevresinde uygun olmayan hususları fark etmesi olarak tanımlanmıştır.
- Sorunu Fark etme ve Tanımlama; yöneticinin sorunun çözümüne yönelik bir karar verme ihtiyacını hissetmesi olarak tanımlanmıştır.
- Amaçları Oluşturma; değişmeye yönelik verilecek kararların neyi başaracağını belirlenmesi olarak tanımlanmıştır.
- Sorunu Anlama; sorun olan hususların gerçek doğasını doğru ve tam olarak anlama, teşhis etme olarak tanımlanmıştır.
- Seçenekleri Belirleme; sorunun niteliğine göre, çözüm olabilecek seçeneklerin tespit edilmesi olarak tanımlanmıştır.
- Seçeneklerin Değerlendirilmesi; her bir seçeneğin amaçları karşılama derecesinin belirlenmesi ve sıralanması olarak tanımlanmıştır.

- Seçme; etkili sonucu elde etmek açısından, en uygun seçeneğin belirlenmesi olarak tanımlanmıştır
- Uygulama; gerekli değişikliklerin yapılması olarak tanımlanmıştır
- Uygulama Aşamasının Gözlemlenmesi ve Değerlendirilmesi; sorunun çözüm veya azaltılmasında uygulamaya konan seçeneğin, ne düzeyde etkili olduğunu izleme ve değerlendirme. Tatmin edici sonuca ulaşamaması durumunda tüm sürecin yeniden başlatılması olarak tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 2005; Özmen ve Yörük, 2005) .

Şekil 2.10. Karar Verme Sürecinin Safhaları ve Uygulama Kontrol ilişkileri



Kaynak: Eren, E. (2003), Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar), Beta, İstanbul.

2.15. Karar Verme Sürecini Etkileyen Etkenler

Karar sürecini sınırlayan etkenleri saydığımızda biyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmaktadır. Bu etkenlerin başlıcaları (Taymaz, 2000)'e göre şunlardır;

- Amaçların iyi tanımlanamamış olması
- Sorunun anlaşılamamış olması
- Bilgi ve seçeneklerin yetersiz oluşu
- Seçeneklerin subjektif değerlendirilmesi
- Örnek izleme alışkanlığı
- Zamanın sınırlı olması
- Kişisel seçimler- duygusallık boyutu
- Beklenmedik sonuçların olması
- Sorumluluğu belirleme güçlüğü yaşanması
- Yetkinin patolojileri

- Katılmama, gizlilik, güvensizlik, karışma, çatışma, korku. Etkenleri olmaktadır (Taymaz, 2000).

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

(Onaran, 1971)'e göre konu farklı bir boyuta gelmekte ve karar verenlerin örgütte bulundukları yerin, dolayısıyla örgütün hiyerarşik yapısının, otorite ilişkilerinin, iş bölümü ve uzmanlaşmanın da karar vermeye etkileri olduğunu savunmuştur. Onaran'a göre, örgütün çevresiyle sürekli alışverişte bulunan toplumsal bir sistem olmasından dolayı; örgütün iktisadi, toplumsal, siyasal, fiziki çevresi de karar verme davranışını etkileyeceğini söylemiştir.

Hammond, Keeney ve Raiffa (2001)'e göre“kötü kararların köklerini çoğu kez o kararların alınış tarzından kaynaklandığını belirtmiştir. Alternatiflerin yeterince açık olmaması, doğru enformasyon toplanmaması, kararın getirisi ve götürüsünün hesaplanmaması kararları olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Ancak bazen de hatanın karar alan kişinin zihninin kararları sabote edebileceğini öne sürmüşlerdir.”

Karar alma sürecindeki insan beynini sabote eden sekiz psikolojik tuzak (Hammond vd., 2001)'e göre şunlardır:

- Çıpa Tuzakları; ilk edinilen enformasyona olağanüstü bir ağırlık vermedir.
- Statüko Tuzağı; daha iyi seçenekler yerine mevcut durumu korumaya yönelmedir.
- Maliyet Tuzağı; geçmiş hataları sürdürmektir.
- Teyit Edici Kanıt Tuzağı; mevcut eğilimi destekleyen enformasyon peşine düşüp, ona karşıt olanları hesaba katmamaktır.
- Çerçvelendirme Tuzağı; bir problemi yanlış formüle etmektir.
- Aşırı Güven Tuzağı; öngörülerin doğruluğunu abartmaktır.
- Temkinlilik Tuzağı; belirsiz olaylar konusunda kestirimde bulunurken aşırı ihtiyatlı davranmaktır.

- Anımsama Tuzağı; en yakın zamanda gerçekleşmiş dramatik olaylara çok ağırlık vermektir.

Karar verme sürecini etkileyen birçok faktörden söz edilmektedir. Literatürde ele alınan Etkenler değerlendirildiğinde karar verme sürecini etkileyen faktörler 2 kategoride ele alınabilir, geçmişe ilişkin olanlar ve durumsal faktörler olmaktadır. Geçmişe ilişkin faktörler bireyin yaşamı boyunca kaçınılmaz olarak etkisinde kaldığı faktörleri içerdiğini görmekteyiz. Bunlar aile, kültür, değerlerdir (Keeney, 1994).

Durumsal faktörler ise karar verme anında yaşanan durumu ifade etmektedirler.

2.16. Karar Verme Stratejileri

Karar verme konusunda yapılan çalışmaların önemli bir bölümü, kavrama stratejik problem çözme yaklaşımı olarak yaklaşımları olarak karşımıza çıkmış bulunmaktadır. Karar vermenin aile içinde nasıl ele alınıp incelendiği, mesleki rehberlik alanında mesleki olgunlukla ilişkisinin nasıl ilişkilendirildiği, farklı gelişim dönemlerinde gösterilen özellikler ve kültürlerarası çalışmalarda da gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı araştırma konuları dikkat çekici bir boyutta olmuştur. Türkiye’de ise karar verme ile ilgili yapılan araştırmaların, Kuzgun (1993) tarafından Karar Verme Stilleri Ölçeği’ni geliştirmesi ile yoğunluk kazandığını söylenebiliriz (Taşdelen, 2001).

(Kesici, 2002)’ye göre Dinklage tarafından ilk olarak isimlendirilen ve daha sonra birçok araştırmanın yapıldığı bazı farklı karar verme stilleri şu şekildedir.

- İçtepesel Karar Vericiler: Seçenekler üzerinde yeterince düşünülmeden, içten gelindiği gibi karar vermektedirler.
- Kaderci Karar Vericiler: Bu kişiler karar vermedeki kararlılıklarını çevresel olay veya koşullara ya da kaderlerine bırakmışlardır.
- Boyun Eğici Karar Vericiler: Bu kişiler kararlarını verirken diğer kişilerin planları ile hareket etmek isteyen insanlardır. Özellikle bu plan kendi inançlarının diğer görüşlerle uyum sağlamadığı zaman geçerli olmaktadır.
- Erteleyici Karar Vericiler: Bireyin problemle ilgili yaklaşma biçimini ve düşüncelerini erteleme olarak belirtilmiştir.

- Kararsız Karar Vericiler: Verdiği Kararı değiştirmek istemek ve hiçbir karardan memnun olmama durumudur.
- Mantıklı Karar Vericiler: Bu kişiler biliş ve duygu arasında bazı dengelemeler ile akılcı bir yaklaşımı temel alan karar vericilerdir.
- Donup Kalarak Karar Vericiler: Bu kişiler kararın sorumluluğunu kabul ederler, fakat kararlara yaklaşma güçleri çok fazla olmayan karar vericilerdir.
- Gerçekten Kaçan Karar Vericiler: Bireyin bir karardan kaçınması ya da bir cevap vermede araştırmadan sapması olarak tanımlanmıştır.
- Riske Girmek istemeyen Karar Vericiler: Bu karar stratejisinde bireyler, risk düzeyi en düşük olanların kavranması ile alternatifleri sürekli olarak eleyerek hareket eden karar vericilerdir.
- Bağımsız Karar Vericiler: Bireyin bir karar verirken kimseden etkilenmeden karar vermesi olarak tanım bulmuştur.
- Bağımlı Karar Vericiler: Karar verirken, başkalarının önerilerine önem verme, başkalarının doğruyu bileceğine inanma eğilimi olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Aceleci Karar Vericiler: Problemin çözümü ile ilgili yeterli süre varken, değerlendirme yapmadan hemen karar verme, daha iyi çözümleri atlayarak kaçırma olarak karşımıza çıkan bir karar verme durumudur.

2.17. Liderlik ve Karar Verme

Bir kişinin yönetici veya lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını, davranışlarını yönlendirmede ve etkilemekte alışılmış uygulamaların dışına çıkarak belirli otorite kaynaklarını aşabilen insanlar olması gereklidir. Bu etkileme gücünden yoksun kişiler ise sadece yönetici olarak nitelendirmek doğru olacaktır.

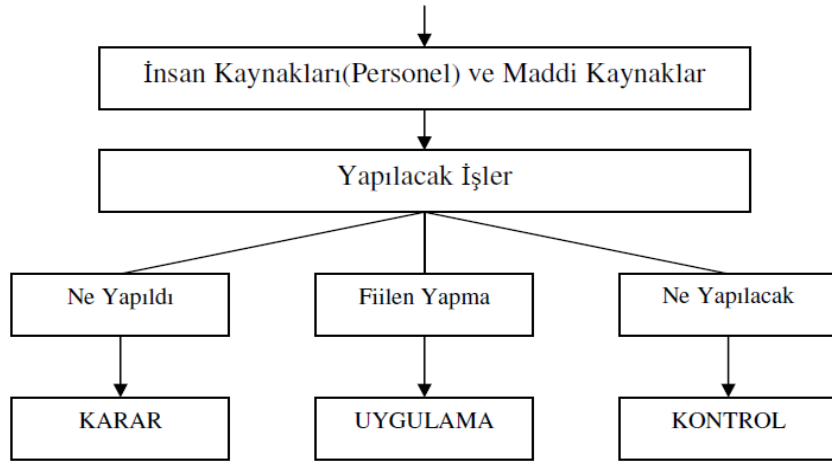
Lider yönetici örgütün isleyiş doğrultusuna ilişkin özel bir bilinç ve anlayışına sahip plan kişidir (Bursalıoğlu, 2005).

Liderlerin mesleklerinin en önemli işlevi karar vermedir. Verdikleri kararlardan önce lider, daha sonra örgüt ve çevre etkilenmektedir. Bir örgütün başarılı olabilmesi karar verme sürecinin iyi ve sağlıklı bir şekilde yürütmesine bağlı olmaktadır. Karar verme sürecinde

başarılı olabilmek için yöneticilerin kritik düşünme becerilerine sahip olması gereklidir. Çünkü kritik düşünen yöneticiler daha sağlıklı karar verebilmektedir.

Yönetimde karar verme süreci örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek ya da çözmek ve örgüt üyelerini etkilemek amacıyla kullanılır. Kararın neden yöneticilik işinin temeli olduğu aşağıdaki şekil yardımı ile açıklanabilir (Eren, 2003) :

Şekil 2.11. Yönetici Karar Verme İlişkisi



Kaynak: Eren, E. (2003), Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar), Beta, İstanbul.

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

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer alacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilköğretim, ortaokul ve lise yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik betimsel tarama modelinde oluşturulacaktır. Betimsel tarama modeli olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2005).

Araştırma bulguları ilgili literatürün taranması ve ölçek uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayanılarak oluşturulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Sancaktepe İlçesindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 37 müdür, 22 Müdür Başyardımcısı ve 114 müdür yardımcısı olmak üzere 173 yönetici oluşturmaktadır. Bu çalışmada evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan yöneticilerden anketi hatalı dolduranlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan ilköğretim, ortaokul ve lise müdür ve müdür yardımcılarının araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak amacıyla hazırlanan veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır.

3.3.1. Okul Yöneticisi Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından yöneticilerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. 17 soru içermektedir.

3.3.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği

Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği (The Leader Behavior Description Questionnaire:LBDQ) Hemphill ve Coones tarafından 1950 yılında geliştirilmiştir (Akt. Okçu, 2011).

Yapıyı kurma ve ilişki alt boyutlarından oluşan LBDQ Önal tarafından 1979 yılında Türkçe'ye çevrilmiştir. Ancak araştırmacı güvenirlik ve geçerliliğini test etmemiştir. Ölçek Ergün (1981) tarafından tekrar gözden geçirilerek, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca Ergün (1981) tarafından yapılan testler Ergene (1990) tarafından tekrarlanmıştır (Akt. Okçu, 2011).

32 öğretmen üzerinde üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirliği, yapıyı kurma boyutu için .82 ($p<.001$), ilişki boyutu için .77($p<.001$) olarak bulunmuştur. Ayrıca iş doyum ölçeği ile ölçüt-bağıntı geçerliği yapıyı kurma alt boyutu için .91 ($p<.001$), anlayış gösterme boyutu için .87 ($p<.001$) ölçüt bağıntılı geçerlik katsayıları bulunmuştur.

Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği; Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme şeklinde tanımlanan iki alt boyuta sahiptir. Yapıyı kurma puanı yüksek çıkan bireyin daha çok iş yönelimli, Anlayış Gösterme puanı yüksek çıkan bireyin ise daha çok kişi yönelimli olduğu söylenebilmektedir.

Her iki alt boyutta 15'er maddelik Likert tipi puanlanan 5 kategorideki denek tepkilerine (hemen her zaman ile hemen hiçbir zaman arasında) dayanan bir ölçektir. Olumlu maddelerde 'her zaman' 5, 'çoğu zaman' 4, 'ara sıra' 3, 'nadiren' 2, 'hiçbir zaman' 1 şeklinde; olumsuz maddeler ise ters puanlanmıştır. Yapıyı kurma boyutunda 3. ve 7. maddeler; Anlayış Gösterme boyutunda ise 5., 7., 8. ve 9. maddeler ters puanlanmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçekten maksimum 150, minimum 30 puan; alt ölçekler ise maksimum 75, minimum 15 puan alınabilecektir. Bu araştırmada, müdürler hangi alt ölçekten daha fazla puan almışsa, 'o alt boyuta ilişkin liderlik davranışına sahip' şeklinde tanımlama yoluna gidilmiştir (Çemberci, 2003).

3.3.3. Karar Stratejileri Değerlendirme Ölçeği

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

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

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

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

Alt ölçekleri oluşturan maddelerin numaraları aşağıda verilmiştir.

- Mantıklı/ Sistematiik karar biçimini ölçen maddeler: 2, 3, 6, 9, 27, 29, 33, 34, 38, 40
- İçtepisel karar biçimini ölçen maddeler: 1, 11, 15, 17, 18, 21, 26, 28, 32, 35
- Bağımlı karar biçimini ölçen maddeler: 4, 10, 12, 14, 19, 22, 25, 30, 31, 37
- Kararsızlığı ölçen maddeler: 5, 7, 8, 13, 16, 20, 23, 24, 36, 39
- Bağımlı karar verme alt ölçeğindeki altı çizili olan 10, 19, 22, 25, 30 ve 31 numaralı maddeler tersinden puanlanacaktır (Kuzgun& Bacanlı, 2005).

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

Karar verme stratejileri ölçeğinde en düşük 40 puan, en yüksek ise 160 puan alınmaktadır. 40 ile 80 arasında puan alanların düşük karar verme stratejisine, 81 ile 120 arasında puan

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

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

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın uygulama sürecinden bahsedilecektir. Örneklem belirlendikten ve gerekli izinler alındıktan sonra Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği ve Karar Stratejileri Ölçeği İstanbul ili Sancaktepe ilçesi ilkokul, ortaokul ve lise yöneticileri sayısı kadar çoğaltılarak tamamı araştırmacı tarafından dağıtılıp 2 hafta içinde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İstatistiksel analizler SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows Release 15.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarılarak, ölçeklerin faktör puanları için ortalama (x) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanacaktır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen (n<30) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Verilerin çözümlemesinde; öncelikle tüm Bağımsız değişkenler için, frekans (N), yüzde (%), ortalama (X), standart sapma (SS) değerleri belirlenmiştir. Daha sonra ikili değişkenler arasındaki farklılığı test etmek amacıyla 'İlişkisiz Grup t Testi' ve 'Kruskal Wallis-H Testi' kullanılmıştır. Kruskal Wallis analizi sonucunda anlam farklılığının çıktığı durumlarda, farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesap olarak 'Mann Whitney-U' testi kullanılmıştır. İki'den fazla kategorisi bulunan değişkenler arasındaki farklılığı test etmek için ise 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' kullanılmıştır. 'Tek

Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)' tekniğinden sonra Levene testi ile değişkenlerin homojenliği belirlenmiştir. Homojenlik durumunda Post-Hoc Sheffe Testi, heterojenlik durumunda ise Post-Hoc Tamhane's T2 testi uygulanılarak veriler analiz edilmiştir.

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

Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilecektir. Diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiştir.

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için veriler bulgular bölümünde tablolar haline getirilerek, tartışma bölümünde bu bulgular yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular araştırmanın amaçlarına göre sıralanmıştır.

4.1. Bulgular

4.1.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini (yöneticinin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, çocuk sayısı, branşı, öğrenim düzeyi, mezun olduğu okulu, ünvanı, yöneticilik kıdemi, okulda çalışma süresi, okul türü, okuldaki idareci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, liderlik eğitimi durumu, karar verme eğitimi durumu ve gelir düzeyi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.1. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Kadın	25	15,5	15,5	15,5
Erkek	136	84,5	84,5	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 25'i (%15,5) kadın, 136'sı (%84,5) erkektir.

Tablo 4.2. Yöneticilerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
21-30 yaş	21	13,0	13,0	13,0
31-40 yaş	73	45,3	45,3	58,4
41 ve üstü	67	41,6	41,6	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 21'si (%13,0) 21-30 yaş aralığında, 73'ü (%45,3) 31-40 yaş aralığında, 67'si (%41,6) 41 yaşın üzerindedir.

Tablo 4.3. Yöneticilerin Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Durum	<i>f</i>	%	%_{geç}	%_{yığ}
Evli	137	85,1	85,1	85,1
Bekar	24	14,9	14,9	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 137'si (%85,1) evli ve 24'ü (%14,9) bekaardır.

Tablo 4.4. Yöneticilerin Çocuk Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuk sayısı	<i>f</i>	%	%_{geç}	%_{yığ}
Yok	34	21,1	21,1	21,1
1 çocuk	37	23,0	23,0	44,1
2 çocuk	58	36,0	36,0	80,1
3 çocuk	25	15,5	15,5	95,7
4 ve üstü	7	4,3	4,3	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 34'ü (%21,1) çocuksuz, 37'si (%23,0) 1 çocuk sahibi, 58'i (%36,0) 2 çocuk sahibi, 25'i (%15,5) 3 çocuk sahibi ve 7'si (%4,3) 4 ve daha fazla çocuk sahibidir.

Tablo 4.5. Yöneticilerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	<i>f</i>	%	%_{geç}	%_{yığ}
Meslek Dersleri	21	13,0	13,0	13,0
Kültür Dersleri	15	9,3	9,3	22,4
Sınıf Öğretmeni	60	37,3	37,3	59,6
Branş Öğretmeni	57	35,4	35,4	95,0
Diğer	8	5,0	5,0	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 21'i (%13,0) meslek dersleri öğretmeni, 15'i (%9,3) kültür dersleri öğretmeni, 60'ı (%37,3) sınıf öğretmeni, 57'si (%35,4) branş öğretmeni, 8'i (%5,0) diğer bölüm öğretmenidir.

Tablo 4.6. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenim Düzeyi	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yıg}
Önlisans	14	8,7	8,7	8,7
Lisans	108	67,1	67,1	75,8
Yüksek Lisans	39	24,2	24,2	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 14'ü (%8,7) önlisans, 108'i (%67,1) lisans, 39'u (%24,2) yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüştür.

Tablo 4.7. Yöneticilerin Mezun Olduğu Fakülte Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezun Olduğu Fakülte	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yıg}
Eğitim Fakültesi	86	53,4	53,4	53,4
Fen Edebiyat Fakültesi	32	19,9	19,9	73,3
Teknik Eğitim Fakültesi	10	6,2	6,2	79,5
Mesleki Eğitim Fakültesi	8	5,0	5,0	84,5
Yüksekokul	10	6,2	6,2	90,7
Diğer	15	9,3	9,3	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 86'sı (%53,4) Eğitim Fakültesi mezunu, 32'si (%19,9) Fen Edebiyat Fakültesi mezunu, 10'u (%6,2) Teknik Eğitim Fakültesi mezunu, 8'i (%5,0) Mesleki Eğitim Fakültesi mezunu, 10'u (%6,2) Yüksekokul mezunu ve 15'i (%9,3) diğer okul mezunudur.

Tablo 4.8.Yöneticilerin Ünvan Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Unvan	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Müdür	37	23,0	23,0	23,0
Müdür Başyardımcısı	20	12,4	12,4	35,4
Müdür Yardımcısı	104	64,6	64,6	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 37'si (%23,0) müdür, 20'si (%12,4) müdür başyardımcısı, 104'ü (%64,6) müdür yardımcısıdır.

Tablo 4.9.Yöneticilerin Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yöneticilik Kıdemi	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
1-5 yıl	83	51,6	51,6	51,6
6-10 yıl	30	18,6	18,6	70,2
11-15 yıl	24	14,9	14,9	85,1
16-20 yıl	11	6,8	6,8	91,9
21 yıl ve üstü	13	8,1	8,1	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 83'ünün yöneticilik kıdemi (%51,6) 1-5 yıl, 30'unun yöneticilik kıdemi (%18,6) 6-10 yıl, 24'ünün yöneticilik kıdemi (%14,9) 11-15 yıl, 11'inin yöneticilik kıdemi (%6,8) 16-20 yıl, 13'ünün yöneticilik kıdemi (%8,1) 21 yıl ve üstüdür.

Tablo 4.10.Yöneticilerin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuldaki Çalışma Süresi	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
4 yıl ve daha az	119	73,9	73,9	73,9
5-7 yıl	17	10,6	10,6	84,5
8-10 yıl	11	6,8	6,8	91,3
10 yıl ve üstü	14	8,7	8,7	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 119'unun (%73,9) okuldaki çalışma süresi 4 yıl ve daha az, 17'sinin (%10,6) okuldaki çalışma süresi 5-7 yıl, 11'inin (%6,8) okuldaki çalışma süresi 8-10 yıl, 14'ünün (%8,7) okuldaki çalışma süresi 10 yıl ve üstüdür.

Tablo 4.11.Yöneticilerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
İlkokul	63	39,1	39,1	39,1
Ortaokul	52	32,3	32,3	71,4
Lise	46	28,6	28,6	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 63'ü (%39,1) ilkokulda, 52'si (%32,3) ortaokulda ve 46'sı (%28,6) lisede görev yapmaktadır.

Tablo 4.12.Yöneticilerin Görev Yaptığı Okuldaki İdareci Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

İdareci Sayısı	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
2	14	8,7	8,7	8,7
3	31	19,3	19,3	28,0
4	35	21,7	21,7	49,7
4'ten fazla	81	50,3	50,3	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 14'ünün (%8,7) okulunda 2 idareci, 31'inin (%19,3) okulunda 3 idareci, 35'inin (%21,7) okulunda 4 idareci ve 81'inin (%50,3) okulunda 4'ten fazla idareci görev yapmaktadır.

Tablo 4.13.Yöneticilerin Görev Yaptığı Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğretmen Sayısı	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
10'dan az öğretmen	2	1,2	1,2	1,2
10-19 öğretmen	7	4,3	4,3	5,6
20-39 öğretmen	35	21,7	21,7	27,3
40-59 öğretmen	56	34,8	34,8	62,1
60'tan fazla öğretmen	61	37,9	37,9	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 2'sinin (%1,2) okulunda 10'dan az öğretmen, 7'sinin (%4,3) okulunda 10-19 arası öğretmen, 35'inin (%21,7) okulunda 20-39 arası öğretmen, 56'sının (%34,8) okulunda 40-59 arası öğretmen, 61'inin (%37,9) okulunda 60'dan fazla öğretmen görev yapmaktadır.

Tablo 4.14.Yöneticilerin Görev Yaptığı Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenci Sayısı	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
200'den az öğrenci	11	6,8	6,8	6,8
200-500 öğrenci	10	6,2	6,2	13,0
501-1000 öğrenci	31	19,3	19,3	32,3
1000'den fazla öğrenci	109	67,7	67,7	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 11'sinin (%6,8) okulunda 200'den az öğrenci, 10'unun (%6,2) okulunda 200-500 arası öğrenci, 31'inin (%19,3) okulunda 501-1000 arası öğrenci ve 109'unun (%67,7) okulunda 1000'den fazla öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 4.15.Yöneticilerin Liderlik Eğitimi Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Liderlik Eğitimi	f	%	%_{geç}	%_{yıg}
Katılan idareci sayısı	107	66,5	66,5	66,5
Katılmayan idareci sayısı	54	33,5	33,5	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 107'si (%66,5) liderlik ile ilgili bir kursa, seminere ya da hizmetiçi eğitime katılmış 54'ü (%33,5) katılmamıştır.

Tablo 4.16.Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Eğitimi Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Karar Verme Stratejileri Eğitimi	f	%	%_{geç}	%_{yıg}
Katılan idareci sayısı	49	30,4	30,4	30,4
Katılmayan idareci sayısı	112	69,6	69,6	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 49'u (%30,4) Karar verme stratejileri ile ilgili bir kursa, seminere ya da hizmetiçi eğitime katılmış 112'si (%69,6) katılmamıştır.

Tablo 4.17.Yöneticilerin Gelir Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelir Düzeyi	f	%	%_{geç}	%_{yıg}
Düşük	31	19,3	19,3	19,3
Orta	123	76,4	76,4	95,7
Yüksek	7	4,3	4,3	100,0
Toplam	161	100,0	100,0	

Tablodan anlaşılabacağı üzere, örneklem grubundaki yöneticilerin 31'i (%19,3) kendisini düşük gelir düzeyinde, 123'ü (%76,4) kendisini orta gelir düzeyinde ve 7'si (%4,3) kendisini yüksek gelir düzeyinde şeklinde tanımlamaktadır.

4.1.2. Demografik Değişkenlerle Yöneticilerin Liderlik Davranışları ve Karar verme Stratejileri Değerlendirme Ölçekleri Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları ve Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeklerinden aldıkları puanların demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, farklılık varsa hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu bağlamda örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları ve Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeklerinden aldıkları puanların; cinsiyete ve medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney-U Testi*, yaşa, çocuk sayısına, bransa, öğrenim düzeyine, mezun olduğu okula, ünvana, yöneticilik kıdemine, okulda çalışma süresine, okuldaki idareci sayısına, okuldaki öğretmen sayısına, okuldaki öğrenci sayısına ve gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H Testi*, okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*, liderlik eğitimi durumu ve karar verme eğitimi durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Bağımsız Grup T testi*, yapılmıştır. Analizler araştırmanın amacına uygun bir şekilde aşağıda tablolarla verilmiştir.

4.1.2.1. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.18.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	P
Liderlik Davranışları	Kadın	25	86,28	2157,00	-,616	,538
	Erkek	136	80,03	10884,00		

Tabloda görüldüğü gibi Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık cinsiyete göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.19.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Yapıyı Kurma	Kadın	25	85,56	2139,00	-,533	,594
	Erkek	136	80,16	10902,00		

Tabloda görüldüğü gibi Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık cinsiyete göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.20.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Anlayış Gösterme	Kadın	25	86,26	2156,50	-,614	,539
	Erkek	136	80,03	10884,50		

Tabloda görüldüğü gibi Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık cinsiyete göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.21.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	21-30 yaş	21	62,98	3,838	2	,147
	31-40 yaş	73	81,92			
	41 ve üstü	67	85,65			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yaşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,838$; $p>,05$).

Tablo 4.22.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Yapıyı Kurma	21-30 yaş	21	61,50	4,862	2	,088
	31-40 yaş	73	80,95			
	41 ve üstü	67	87,16			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yaşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,862$; $p>,05$).

Tablo 4.23.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Anlayış Gösterme	21-30 yaş	21	64,36	3,142	2	,208
	31-40 yaş	73	84,40			
	41 ve üstü	67	82,51			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yaşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,142$; $p>,05$).

Tablo 4.24.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Liderlik Davranışları	Evli	137	85,60	11727,50	-2,994	,003
	Bekar	24	54,73	1313,50		

Tabloda görüldüğü gibi Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık medeni duruma göre anlamlı bulunmuştur ($p<,01$). Farklılık evli yöneticiler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.25.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Yapıyı Kurma	Evli	137	84,36	11558,00	-2,196	,028
	Bekar	24	61,79	1483,00		

Tabloda görüldüğü gibi Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık medeni duruma göre anlamlı bulunmuştur ($p<,01$). Farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.26.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Anlayış Gösterme	Evli	137	84,67	11600,00	-2,390	,017
	Bekar	24	60,04	1441,00		

Tabloda görüldüğü gibi Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık medeni duruma göre anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.27.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	Çocuksuz	34	70,69	4,833	4	,305
	1 çocuk	37	83,45			
	2 çocuk	58	83,41			
	3 çocuk	25	77,60			
	4 ve daha fazla çocuk	7	110,36			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık çocuk sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,833$; $p>,05$).

Tablo 4.28.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	Çocuksuz	34	70,69	4,234	4	,375
	1 çocuk	37	83,45			
	2 çocuk	58	83,41			
	3 çocuk	25	77,60			
	4 ve daha fazla çocuk	7	110,36			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık çocuk sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,234$; $p>,05$).

Tablo 4.29.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	Çocuksuz	34	70,69	3,583	4	,465
	1 çocuk	37	83,45			
	2 çocuk	58	83,41			
	3 çocuk	25	77,60			
	4 ve daha fazla çocuk	7	110,36			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık çocuk sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,583$; $p>,05$).

Tablo 4.30.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	Meslek Dersleri	21	77,21	2,799	4	,592
	Kültür Dersleri	15	73,80			
	Sınıf Öğretmeni	60	85,15			
	Branş Öğretmeni	57	77,15			
	Diğer	8	100,75			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık branşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,799$; $p>,05$).

Tablo 4.31.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	Meslek Dersleri	21	77,21	4,460	4	,347
	Kültür Dersleri	15	73,80			
	Sınıf Öğretmeni	60	85,15			
	Branş Öğretmeni	57	77,15			
	Diğer	8	100,75			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık branşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,460$; $p>,05$).

Tablo 4.32.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	Meslek Dersleri	21	77,21	3,132	4	,536
	Kültür Dersleri	15	73,80			
	Sınıf Öğretmeni	60	85,15			
	Branş Öğretmeni	57	77,15			
	Diğer	8	100,75			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık branşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,132$; $p>,05$).

Tablo 4.33.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	Önlisans	14	93,54	2,650	2	,266
	Lisans	108	76,94			
	Yüksek Lisans	39	87,74			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık öğrenim düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,650$; $p>,05$).

Tablo 4.34.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Yapıyı Kurma	Önlisans	14	93,18	1,885	2	,390
	Lisans	108	77,73			
	Yüksek Lisans	39	85,68			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık öğrenim düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,885$; $p>,05$).

Tablo 4.35.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Anlayış Gösterme	Önlisans	14	88,54	2,213	2	,331
	Lisans	108	77,18			
	Yüksek Lisans	39	88,88			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık öğrenim düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,213$; $p>,05$).

Tablo 4.36.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	Eğitim Fakültesi	86	76,44	7,866	5	,164
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	87,55			
	Teknik Eğitim Fakültesi	10	105,00			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	8	64,63			
	Yüksekokul	10	102,60			
	Diğer	15	71,53			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık mezun olduğu okula göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,866$; $p>,05$).

Tablo 4.37.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	Eğitim Fakültesi	86	76,44	2,879	5	,719
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	87,55			
	Teknik Eğitim Fakültesi	10	105,00			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	8	64,63			
	Yüksekokul	10	102,60			
	Diğer	15	71,53			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık mezun olduğu okula göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,879$; $p>,05$).

Tablo 4.38.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	Eğitim Fakültesi	86	76,44	9,595	5	,088
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	87,55			
	Teknik Eğitim Fakültesi	10	105,00			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	8	64,63			
	Yüksekokul	10	102,60			
	Diğer	15	71,53			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık mezun olduğu okula göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=9,595$; $p>,05$).

Tablo 4.39.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	Müdür	37	92,27	5,108	2	,078
	Müdür Başyardımcısı	20	92,10			
	Müdür Yardımcısı	104	74,86			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık ünvana göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,108$; $p>,05$).

Tablo 4.40.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Yapıyı Kurma	Müdür	37	95,89	6,967	2	,031
	Müdür Başyardımcısı	20	90,20			
	Müdür Yardımcısı	104	73,93			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık ünvana göre anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=6,967$; $p<,05$).

Tablo 4.41.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Müdür	Müdür Başyardımcısı	Müdür yardımcısı
Müdür	SO=95,89	p>,05	p<,05
Müdür Başyardımcısı		SO=90,20	p>,05
Müdür Yardımcısı			SO=73,93

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının ünvan değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda söz konusu farklılığın, müdür olanlarla müdür yardımcısı olanlar arasında müdür olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.42.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Anlayış Gösterme	Müdür	37	88,16	1,636	2	,441
	Müdür Başyardımcısı	20	85,60			
	Müdür Yardımcısı	104	77,57			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık ünvana göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,636$; $p>,05$).

Tablo 4.43. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	1-5 yıl	83	78,11	11,099	4	,025
	6-10 yıl	30	67,97			
	11-15 yıl	24	81,79			
	16-20 yıl	11	118,00			
	21 yıl ve üstü	13	96,77			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yöneticilik kıdemine göre anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11,099$; $p<,05$).

Tablo 4.44. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl	SO=78,11	p>,05	p>,05	p<,05	p>,05
6-10 yıl		SO=67,97	p>,05	p<,01	p<,05
11-15 yıl			SO=81,79	p<,05	p>,05
16-20 yıl				SO=118,00	p>,05
21 yıl ve üstü					SO=96,77

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda söz konusu farklılığın, 16-20 yıl olanlarla 1-5 yıl ve 11-15 yıl olanlar arasında 16-20 yıl olanlar lehine p<,05 düzeyinde, 16-20 yıl olanlarla 6-10 yıl olanlar arasında 16-20 yıl olanlar lehine p<,01 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.45.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	1-5 yıl	83	78,11	15,376	4	,004
	6-10 yıl	30	67,97			
	11-15 yıl	24	81,79			
	16-20 yıl	11	118,00			
	21 yıl ve üstü	13	96,77			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yöneticilik kademine göre anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=15,376$; $p<,05$).

Tablo 4.46.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
1-5 yıl	SO=78,11	p<,05	p>,05	p>,05	p>,05
6-10 yıl		SO=67,97	p<,05	p>,05	p>,05
11-15 yıl			SO=81,79	p>,05	p>,05
16-20 yıl				SO=118,00	p>,05
21 yıl ve üstü					SO=96,77

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda söz konusu farklılığın, 1-5 yıl yöneticilik kıdemi olanlarla 6-10 yıl yöneticilik kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl yöneticilik kıdemi olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde, 11-15 yıl yöneticilik kıdemi olanlarla 6-10 yıl yöneticilik kıdemi olanlar arasında 11-15 yıl yöneticilik kıdemi olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.47.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	1-5 yıl	83	78,11	5,032	4	,284
	6-10 yıl	30	67,97			
	11-15 yıl	24	81,79			
	16-20 yıl	11	118,00			
	21 yıl ve üstü	13	96,77			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yöneticilik kademine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,032$; $p>,05$).

Tablo 4.48.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	4 yıl ve altı	119	81,61	1,380	3	,710
	5 - 7 yıl	17	69,41			
	8 - 10 yıl	11	87,50			
	11 yıl ve üstü	14	84,82			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okulda çalışma süresine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,380$; $p>,05$).

Tablo 4.49.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	4 yıl ve altı	119	82,50	1,545	3	,672
	5 - 7 yıl	17	67,74			
	8 - 10 yıl	11	82,91			
	11 yıl ve üstü	14	82,89			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okulda çalışma süresine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,545$; $p>,05$).

Tablo 4.50.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	4 yıl ve altı	119	80,55	1,469	3	,389
	5 - 7 yıl	17	72,35			
	8 - 10 yıl	11	92,77			
	11 yıl ve üstü	14	86,11			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okulda çalışma süresine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,469$; $p>,05$).

Tablo 4.51.Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Liderlik Becerileri	İlkokul	63	121,08	12,77	G.Arası	27,61	2	13,81	,10	,903
	Ortaokul	52	120,10	11,36	G.İçi	21324,28	158	134,96		
	Lise	46	120,59	10,16	Toplam	21351,89	160			
	Toplam	161	120,62	11,55						

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının Okul Türü Değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,10$; $p>,05$).

Tablo 4.52.Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yapıyı Kurma	İlkokul	63	59,78	6,47	G.Arası	1,461	2	,730	,02	,979
	Ortaokul	52	59,67	5,94	G.İçi	5543,74	158	35,09		
	Lise	46	59,54	5,04	Toplam	5545,21	160			
	Toplam	161	59,687	5,89						

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma puanlarının Okul Türü Değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,02$; $p>,05$).

Tablo 4.53.Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Anlayış Gösterme	İlkokul	63	61,30	7,47	G.Arası	22,62	2	11,31	,22	,80
	Ortaokul	52	60,42	7,45	G.İçi	8161,88	158	51,66		
	Lise	46	61,04	6,44	Toplam	8184,50	160			
	Toplam	161	60,94	7,15						

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Becerileri Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme puanlarının Okul Türü Değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,22$; $p>,05$).

Tablo 4.54.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Liderlik Davranışları	2	14	87,25	,582	3	,900
	3	31	76,29			
	4	35	81,54			
	4'ten fazla	81	81,49			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının okuldaki idareci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,582$; $p>,05$).

Tablo 4.55.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	2	14	85,68	,484	3	,922
	3	31	78,39			
	4	35	77,89			
	4'ten fazla	81	82,54			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının okuldaki idareci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,484$; $p>,05$).

Tablo 4.56.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	2	14	85,61	,597	3	,897
	3	31	75,97			
	4	35	83,46			
	4'ten fazla	81	81,07			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının okuldaki idareci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,597$; $p>,05$).

Tablo 4.57.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	10'dan az	2	104,00	4,837	4	,304
	10-19 öğretmen	7	92,93			
	20-39 öğretmen	35	73,27			
	40-59 öğretmen	56	89,79			
	60'dan fazla	61	75,24			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,837$; $p>,05$).

Tablo 4.58.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	10'dan az	2	79,50	1,607	4	,807
	10-19 öğretmen	7	86,29			
	20-39 öğretmen	35	78,33			
	40-59 öğretmen	56	86,79			
	60'dan fazla	61	76,66			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,607$; $p>,05$).

Tablo 4.59.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	10'dan az	2	113,25	5,804	4	,214
	10-19 öğretmen	7	92,57			
	20-39 öğretmen	35	72,33			
	40-59 öğretmen	56	90,26			
	60'dan fazla	61	75,09			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,804$; $p>,05$).

Tablo 4.60.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	200'den az öğrenci	11	89,55	1,571	3	,666
	200-500 arası öğrenci	10	66,70			
	501-1000 arası öğrenci	31	85,05			
	1000 den fazla öğrenci	109	80,30			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,571$; $p>,05$).

Tablo 4.61.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	200'den az öğrenci	11	78,14	,724	3	,868
	200-500 arası öğrenci	10	72,20			
	501-1000 arası öğrenci	31	85,74			
	1000 den fazla öğrenci	109	80,75			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,724$; $p>,05$).

Tablo 4.62.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	200'den az öğrenci	11	95,91	1,972	3	,578
	200-500 arası öğrenci	10	68,70			
	501-1000 arası öğrenci	31	83,48			
	1000 den fazla öğrenci	109	79,92			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,972$; $p>,05$).

Tablo 4.63. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Liderlik Becerileri	Katıldım	107	121,50	11,11	1,074	1,36	159	,177
	Katılmadım	54	118,89	12,31	1,675			

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının liderlik eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,36$; $p>,05$).

Tablo 4.64.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yapıyı Kurma	Katıldım	107	60,22	5,60	,541	1,67	159	,097
	Katılmadım	54	58,59	6,33	,862			

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının liderlik eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,67$; $p>,05$).

Tablo 4.65.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anlayış	Katıldım	107	61,27	6,90	,667	,82	159	,416
Gösterme	Katılmadım	54	60,30	7,65	1,041			

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının liderlik eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,82$; $p>,05$).

Tablo 4.66.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Liderlik	Katıldım	49	121,04	11,54	1,648	,30	159	,761
Becerileri	Katılmadım	112	120,44	11,61	1,097			

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının karar verme eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,30$; $p>,05$).

Tablo 4.67.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yapıyı Kurma	Katıldım	49	60,29	5,49	,785	,87	159	,387
	Katılmadım	112	59,41	6,06	,572			

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının karar verme eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,87$; $p>,05$).

Tablo 4.68.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anlayış Gösterme	Katıldım	49	60,76	7,36	1,051	-,22	159	,825
	Katılmadım	112	61,03	7,09	,670			

Tabloda görüldüğü üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının karar verme eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,22$; $p>,05$).

Tablo 4.69.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Liderlik Davranışları	Düşük Gelir Düzeyi	31	78,10	1,780	2	,411
	Orta Gelir Düzeyi	123	80,45			
	Yüksek Gelir Düzeyi	7	103,57			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının okuldaki gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki gelir düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,780$; $p>,05$).

Tablo 4.70.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Yapıyı Kurma	Düşük Gelir Düzeyi	31	81,45	2,157	2	,340
	Orta Gelir Düzeyi	123	79,46			
	Yüksek Gelir Düzeyi	7	106,00			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanlarının okuldaki gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki gelir düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,157$; $p>,05$).

Tablo 4.71.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Anlayış Gösterme	Düşük Gelir Düzeyi	31	76,58	,628	2	,731
	Orta Gelir Düzeyi	123	81,54			
	Yüksek Gelir Düzeyi	7	91,14			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanlarının okuldaki gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki gelir düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,628$; $p>,05$).

4.1.2.2. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.72.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum s_{sıra}$	Z	P
Karar Verme Stratejileri	Kadın	25	55,38	1384,50	-2,992	,003
	Erkek	136	85,71	11656,50		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık cinsiyete göre anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Farklılık erkek yöneticiler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.73.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	Z	P
Mantıklı / SistematiK Karar Verme	Kadın	25	69,06	1726,50	-1,398	,162
	Erkek	136	83,19	11314,50		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık cinsiyete göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.74.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	Z	P
İçtePisel Karar Verme	Kadın	25	71,30	1782,50	-1,136	,256
	Erkek	136	82,78	11258,50		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık cinsiyete göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.75. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	p
Bağımlı Karar Verme	Kadın	25	63,60	1590,00	-2,040	,041
	Erkek	136	84,20	11451,00		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık cinsiyete göre anlamlı bulunmuştur ($p < ,05$).

Tablo 4.76. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	p
Kararsızlık	Kadın	25	68,86	1721,50	-1,422	,155
	Erkek	136	83,23	11319,50		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık cinsiyete göre anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.77.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Karar Verme Stratejileri	21-30 yaş	21	91,38	5,238	2	,073
	31-40 yaş	73	71,86			
	41 ve üstü	67	87,70			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yaşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,238$; $p>,05$).

Tablo 4.78.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / SistematiK Karar Verme	21-30 yaş	21	75,88	,486	2	,784
	31-40 yaş	73	80,12			
	41 ve üstü	67	83,57			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yaşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,486$; $p>,05$).

Tablo 4.79.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepisel Karar Verme	21-30 yaş	21	100,31	4,842	2	,890
	31-40 yaş	73	75,03			
	41 ve üstü	67	81,46			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yaşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,842$; $p>,05$).

Tablo 4.80.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	21-30 yaş	21	84,26	1,902	2	,386
	31-40 yaş	73	75,49			
	41 ve üstü	67	85,98			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yaşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,902$; $p>,05$).

Tablo 4.81.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Kararsızlık	21-30 yaş	21	91,93	4,421	2	,110
	31-40 yaş	73	72,76			
	41 ve üstü	67	86,55			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yaşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,902$; $p>,05$).

Tablo 4.82.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	p
Karar Verme Stratejileri	Evli	137	81,22	11127,00	-,143	,887
	Bekar	24	79,75	1914,00		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık medeni duruma göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.83. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum sira$	z	p
Mantıklı / SistematiK Karar Verme	Evli	25	69,06	1726,50	-1,398	,162
	Bekar	136	83,19	11314,50		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık medeni duruma göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.84. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum sira$	z	p
İçtepisel Karar Verme	Evli	137	80,73	11060,00	-,176	,860
	Bekar	24	82,54	1981,00		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık medeni duruma göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.85.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	P
Bağımlı Karar Verme	Evli	137	81,49	11164,00	-,319	,749
	Bekar	24	78,21	1877,00		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık medeni duruma göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.86.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	Z	P
Kararsızlık	Evli	137	78,38	10737,50	-1,713	,087
	Bekar	24	95,98	2303,50		

Tabloda görüldüğü gibi Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık medeni duruma göre anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.87.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar Verme Stratejileri	Çocuksuz	34	70,69	4,323	4	,364
	1 çocuk	37	83,45			
	2 çocuk	58	83,41			
	3 çocuk	25	77,60			
	4 ve daha fazla çocuk	7	110,36			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık çocuk sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,323$; $p>,05$).

Tablo 4.88.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / Sistemik Karar Verme	Çocuksuz	34	70,69	4,360	4	,359
	1 çocuk	37	83,45			
	2 çocuk	58	83,41			
	3 çocuk	25	77,60			
	4 ve daha fazla çocuk	7	110,36			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık çocuk sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,360$; $p>,05$).

Tablo 4.89.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepesel Karar Verme	Çocuksuz	34	70,69	4,977	4	,290
	1 çocuk	37	83,45			
	2 çocuk	58	83,41			
	3 çocuk	25	77,60			
	4 ve daha fazla çocuk	7	110,36			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık çocuk sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,977$; $p>,05$).

Tablo 4.90.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	Çocuksuz	34	72,28	11,780	4	,019
	1 çocuk	37	68,38			
	2 çocuk	58	84,87			
	3 çocuk	25	105,64			
	4 ve üstü	7	70,00			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık çocuk sayısına göre anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=11,780$; $p<,05$).

Tablo 4.91.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Çocuksuz	1 çocuk	2 çocuk	3 çocuk	4 ve üstü
Çocuksuz	SO=72,28	p>,05	p>,05	p<,05	p>,05
1 çocuk		SO=68,38	p>,05	p<,01	p>,05
2 çocuk			SO=84,87	p>,05	p>,05
3 çocuk				SO=105,64	p>,05
4 ve üstü					SO=70,00

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda söz konusu farklılığın, çocuksuz olanlarla 3 çocuk sahibi olanlar arasında 3 çocuk sahibi olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde, 1 çocuk sahibi olanlarla 3 çocuk sahibi olanlar arasında 1 çocuğu olanlar lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.92.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	Çocuksuz	34	70,69	4,904	4	,207
	1 çocuk	37	83,45			
	2 çocuk	58	83,41			
	3 çocuk	25	77,60			
	4 ve daha fazla çocuk	7	110,36			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık çocuk sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,904$; $p>,05$).

Tablo 4.93.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar Verme Stratejileri	Meslek Dersleri	21	77,21	9,345	4	,053
	Kültür Dersleri	15	73,80			
	Sınıf Öğretmeni	60	85,15			
	Branş Öğretmeni	57	77,15			
	Diğer	8	100,75			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık branşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=9,345$; $p>,05$).

Tablo 4.94.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / Sistemik Karar Verme	Meslek Dersleri	21	77,21	12,382	4	,015
	Kültür Dersleri	15	73,80			
	Sınıf Öğretmeni	60	85,15			
	Branş Öğretmeni	57	77,15			
	Diğer	8	100,75			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık branşa göre anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=12,382$; $p<,05$).

Tablo 4.95.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	Meslek D.	Kültür D.	Sınıf Ö.	Branş Ö.	Diğer
Meslek Dersleri	SO=77,21	p>,05	p>,05	p>,05	p>,05
Kültür Dersleri		SO=73,80	p>,05	p>,05	p>,05
Sınıf Öğretmeni			SO=85,15	p<,05	p>,05
Branş Öğretmeni				SO=77,15	p>,05
Diğer					SO=100,75

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanlarının branş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda söz konusu farklılığın, sınıf öğretmeni olanlarla branş öğretmeni olanlar arasında sınıf öğretmeni olanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.96.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtePisel Karar Verme	Meslek Dersleri	21	97,14	7,008	4	,135
	Kültür Dersleri	15	67,83			
	Sınıf Öğretmeni	60	86,46			
	Branş Öğretmeni	57	75,80			
	Diğer	8	59,44			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık branşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7,008$; $p>,05$).

Tablo 4.97.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	Meslek Dersleri	21	97,14	6,438	4	,169
	Kültür Dersleri	15	67,83			
	Sınıf Öğretmeni	60	86,46			
	Branş Öğretmeni	57	75,80			
	Diğer	8	59,44			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık branşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,438$; $p>,05$).

Tablo 4.98.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	Meslek Dersleri	21	97,14	5,521	4	,238
	Kültür Dersleri	15	67,83			
	Sınıf Öğretmeni	60	86,46			
	Branş Öğretmeni	57	75,80			
	Diğer	8	59,44			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık branşa göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,521$; $p>,05$).

Tablo 4.99.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Karar Verme Stratejileri	Önlisans	14	88,04	,766	2	,682
	Lisans	108	81,82			
	Yüksek Lisans	39	76,21			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık öğrenim düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,766$; $p>,05$).

Tablo 4.100.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / Sistemik Karar Verme	Önlisans	14	87,11	,856	2	,652
	Lisans	108	78,65			
	Yüksek Lisans	39	85,32			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık öğrenim düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,856$; $p>,05$).

Tablo 4.101.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepisel Karar Verme	Önlisans	14	77,04	,380	2	,827
	Lisans	108	82,57			
	Yüksek Lisans	39	78,08			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık öğrenim düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,380$; $p>,05$).

Tablo 4.102.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	Önlisans	14	88,93	3,528	2	,171
	Lisans	108	84,28			
	Yüksek Lisans	39	69,06			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık öğrenim düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,528$; $p>,05$).

Tablo 4. 4.103.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Kararsızlık	Önlisans	14	85,89	,340	2	,844
	Lisans	108	81,48			
	Yüksek Lisans	39	77,91			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık öğrenim düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,340$; $p>,05$).

Tablo 4. 4.104.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar Verme Stratejileri	Eğitim Fakültesi	86	76,44	10,993	5	,052
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	87,55			
	Teknik Eğitim Fakültesi	10	105,00			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	8	64,63			
	Yüksekokul	10	102,60			
	Diğer	15	71,53			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık mezun olduğu okula göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=10,993$; $p>,05$).

Tablo 4. 4.105.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / SistematiK Karar Verme	Eğitim Fakültesi	86	76,44	3,741	5	,587
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	87,55			
	Teknik Eğitim Fakültesi	10	105,00			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	8	64,63			
	Yüksekokul	10	102,60			
	Diğer	15	71,53			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık mezun olduğu okula göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,741$; $p>,05$).

Tablo 4.106.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepiSel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepiSel Karar verme	Eğitim Fakültesi	86	76,44	9,038	5	,108
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	87,55			
	Teknik Eğitim Fakültesi	10	105,00			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	8	64,63			
	Yüksekokul	10	102,60			
	Diğer	15	71,53			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepiSel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık mezun olduğu okula göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=9,038$; $p>,05$).

Tablo 4.107.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	Eğitim Fakültesi	86	76,44	4,714	5	,452
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	87,55			
	Teknik Eğitim Fakültesi	10	105,00			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	8	64,63			
	Yüksekokul	10	102,60			
	Diğer	15	71,53			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık mezun olduğu okula göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,714$; $p>,05$).

Tablo 4.108.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	Eğitim Fakültesi	86	76,44	8,406	5	,135
	Fen Edebiyat Fakültesi	32	87,55			
	Teknik Eğitim Fakültesi	10	105,00			
	Mesleki Eğitim Fakültesi	8	64,63			
	Yüksekokul	10	102,60			
	Diğer	15	71,53			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının mezun olduğu okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık mezun olduğu okula göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=8,406$; $p>,05$).

Tablo 4.109.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Karar Verme Stratejileri	Müdür	37	83,18	,152	2	,927
	Müdür Başyardımcısı	20	78,28			
	Müdür Yardımcısı	104	80,75			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık ünvana göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,152$; $p>,05$).

Tablo 4.110.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / Sistematik Karar Verme	Müdür	37	91,65	2,642	2	,267
	Müdür Başyardımcısı	20	74,55			
	Müdür Yardımcısı	104	78,45			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık ünvana göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,642$; $p>,05$).

Tablo 4.111.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepesel Karar Verme	Müdür	37	83,31	,850	2	,654
	Müdür Başyardımcısı	20	72,18			
	Müdür Yardımcısı	104	81,88			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık ünvana göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,850$; $p>,05$).

Tablo 4.112.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	Müdür	37	83,62	3,143	2	,208
	Müdür Başyardımcısı	20	96,65			
	Müdür Yardımcısı	104	77,06			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık ünvana göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,143$; $p>,05$).

Tablo 4.113.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	p
Kararsızlık	Müdür	37	71,99	2,051	2	,359
	Müdür Başyardımcısı	20	79,03			
	Müdür Yardımcısı	104	84,59			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının ünvan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık ünvana göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,051$; $p>,05$).

Tablo 4.114.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar Verme Stratejileri	1-5 yıl	83	84,72	3,637	4	,457
	6-10 yıl	30	81,50			
	11-15 yıl	24	80,94			
	16-20 yıl	11	69,36			
	21 yıl ve üstü	13	66,04			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yöneticilik kıdemiye göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,637$; $p>,05$).

Tablo 4.115.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / Sistematik Karar Verme	1-5 yıl	83	82,77	6,272	4	,180
	6-10 yıl	30	63,00			
	11-15 yıl	24	86,73			
	16-20 yıl	11	93,09			
	21 yıl ve üstü	13	90,46			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yöneticilik kademine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,272$; $p>,05$).

Tablo 4.116.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepesel Karar Verme	1-5 yıl	83	84,72	2,576	4	,631
	6-10 yıl	30	81,50			
	11-15 yıl	24	80,94			
	16-20 yıl	11	69,36			
	21 yıl ve üstü	13	66,04			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yöneticilik kademine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,576$; $p>,05$).

Tablo 4.117.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	1-5 yıl	83	84,72	3,016	4	,555
	6-10 yıl	30	81,50			
	11-15 yıl	24	80,94			
	16-20 yıl	11	69,36			
	21 yıl ve üstü	13	66,04			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yöneticilik kademine göre anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=3,016$; $p>,05$).

Tablo 118.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	1-5 yıl	83	84,72	2,712	4	,607
	6-10 yıl	30	81,50			
	11-15 yıl	24	80,94			
	16-20 yıl	11	69,36			
	21 yıl ve üstü	13	66,04			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık yöneticilik kademine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,712$; $p>,05$).

Tablo 4.119.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar Verme Stratejileri	4 yıl ve altı	119	83,33	2,148	3	,542
	5 - 7 yıl	17	67,50			
	8 - 10 yıl	11	85,59			
	11 yıl ve üstü	14	74,00			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okulda çalışma süresine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,148$; $p>,05$).

Tablo 4.120.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / SistematiK Karar Verme	4 yıl ve altı	119	84,43	5,714	3	,126
	5 - 7 yıl	17	65,00			
	8 - 10 yıl	11	92,77			
	11 yıl ve üstü	14	62,00			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okulda çalışma süresine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,714$; $p>,05$).

Tablo 4.121.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepesel Karar Verme	4 yıl ve altı	119	82,36	3,574	3	,311
	5 - 7 yıl	17	83,82			
	8 - 10 yıl	11	55,73			
	11 yıl ve üstü	14	85,86			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okulda çalışma süresine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,574$; $p>,05$).

Tablo 1.122.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	4 yıl ve altı	119	79,77	2,597	3	,458
	5 - 7 yıl	17	84,35			
	8 - 10 yıl	11	100,36			
	11 yıl ve üstü	14	72,14			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okulda çalışma süresine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,597$; $p>,05$).

Tablo 4.123.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	4 yıl ve altı	119	81,62	3,022	3	,388
	5 - 7 yıl	17	64,35			
	8 - 10 yıl	11	89,14			
	11 yıl ve üstü	14	89,57			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okulda çalışma süresine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,022$; $p>,05$).

Tablo 4.124.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Karar Verme	İlkokul	63	90,78	8,40	G.Arası G.İçi Toplam	186,41	2	93,20	1,10	,34
	Ortaokul	52	88,25	8,93		13356,64	158	84,54		
	Lise	46	90,00	10,45		13543,04	160			
	Toplam	161	89,74	9,20						

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının Okul Türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=1,10$; $p>,05$).

Tablo 4.125.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mantıklı İlkokul		63	27,70	4,72	G.Arası	30,09	2	15,04	,66	,517
Sistematik Ortaokul		52	28,19	4,94	G.İçi	3585,72	158	22,69		
Karar Lise		46	28,76	4,61	Toplam	3615,80	160			
Verme Toplam		161	28,16	4,75						

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı Sistematik Karar Verme Alt Boyutu toplam puanlarının Okul Türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,66$; $p>,05$).

Tablo 4.126.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepişel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İçtepişel İlkokul		63	20,78	4,27	G.Arası	111,344	2	55,67	3,35	,038
Karar Ortaokul		52	18,88	3,49	G.İçi	2627,15	158	16,63		
Verme Lise		46	19,39	4,42	Toplam	2738,50	160			
Toplam		161	19,77	4,14						

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepişel Karar Verme Alt Boyutu toplam puanlarının Okul Türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=3,35$; $p<,05$).

Tablo 4.127.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları

Mezuniyet Grupları		$\bar{x}$	ss	p
İlkokul	Ortaokul*	1,893	,764	,049
	Lise	1,386	,791	,218
Ortaokul	İlkokul*	-1,893	,764	,049
	Lise	-,507	,825	,828
Lise	İlkokul	-1,386	,791	,218
	Ortaokul	,507	,825	,828

İçtepesel Karar Verme Alt boyutu puanlarının okul türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-hoc Scheffe testi sonucunda okul türü ilkokul olanlarla ile orta okul olanlar arasında ilkokul olanlar lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.128.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Bağımlı Karar Verme	İlkokul	63	23,59	3,39	G.Arası	,478	2	,24	,02	,981
	Ortaokul	52	23,56	3,63	G.İçi	1943,51	158	12,30		
	Lise	46	23,46	3,52	Toplam	1943,99	160			
	Toplam	161	23,54	3,49						

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu toplam puanlarının Okul Türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F = ,02$; $p > ,05$).

Tablo 4.129.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kararsızlık	İlkokul	63	18,71	4,07	G.Arası	35,39	2	17,70	,93	,397
	Ortaokul	52	17,62	3,96	G.İçi	3008,12	158	19,04		
	Lise	46	18,39	5,12	Toplam	3043,52	160			
	Toplam	161	18,27	4,36						

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu toplam puanlarının Okul Türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($F=,93$; $p>,05$).

Tablo 4.130.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Karar Verme Stratejileri	2	14	77,64	1,155	3	,764
	3	31	89,00			
	4	35	78,69			
	4'ten fazla	81	79,52			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının okuldaki idareci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,155$; $p>,05$).

Tablo 4.131.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / SistematiK Karar Verme	2	14	74,79	,940	3	,816
	3	31	76,61			
	4	35	79,89			
	4'ten fazla	81	84,23			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki idareci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,940$; $p>,05$).

Tablo 4.132.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepiSel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepiSel Karar Verme	2	14	101,25	3,544	3	,315
	3	31	84,85			
	4	35	78,49			
	4'ten fazla	81	77,11			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepiSel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki idareci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,544$; $p>,05$).

Tablo 4.133.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	2	14	61,25	4,690	3	,196
	3	31	91,77			
	4	35	85,00			
	4'ten fazla	81	78,56			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki idareci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,690$; $p>,05$).

Tablo 4.134.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki İdareci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	2	14	78,68	,561	3	,905
	3	31	82,94			
	4	35	76,27			
	4'ten fazla	81	82,70			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının okuldaki idareci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,561$; $p>,05$).

Tablo 4.135.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar Verme Stratejileri	10'dan az	2	136,00	4,167	4	,384
	10-19 öğretmen	7	66,50			
	20-39 öğretmen	35	77,00			
	40-59 öğretmen	56	84,88			
	60'dan fazla	61	79,60			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,167$; $p>,05$).

Tablo 4.136.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / Sistemik Karar Verme	10'dan az	2	127,00	3,567	4	,468
	10-19 öğretmen	7	76,86			
	20-39 öğretmen	35	74,26			
	40-59 öğretmen	56	86,21			
	60'dan fazla	61	79,05			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,567$; $p>,05$).

Tablo 4.137.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepisel Karar Verme	10'dan az	2	130,00	3,266	4	,514
	10-19 öğretmen	7	86,07			
	20-39 öğretmen	35	77,00			
	40-59 öğretmen	56	77,31			
	60'dan fazla	61	84,49			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,266$; $p>,05$).

Tablo 4.138.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	10'dan az	2	94,75	5,566	4	,234
	10-19 öğretmen	7	50,36			
	20-39 öğretmen	35	80,79			
	40-59 öğretmen	56	89,29			
	60'dan fazla	61	76,58			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,566$; $p>,05$).

Tablo 4.139.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	10'dan az	2	98,00	2,230	4	,873
	10-19 öğretmen	7	74,36			
	20-39 öğretmen	35	77,04			
	40-59 öğretmen	56	79,21			
	60'dan fazla	61	85,12			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,230$; $p>,05$).

Tablo 4.140.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar Verme Stratejileri	200'den az öğrenci	11	63,27	8,345	3	,039
	200-500 arası öğrenci	10	59,00			
	501-1000 arası öğrenci	31	98,65			
	1000 den fazla öğrenci	109	79,79			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=8,345$; $p<,05$).

Tablo 4.141.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	200'den az öğrenci	200-500 arası öğrenci	501-1000 arası öğrenci	1000 den fazla öğrenci
200'den az öğrenci	SO=63,27	p>,05	p<,05	p>,05
200-500 arası öğrenci		SO=59,00	p<,05	p>,05
501-1000 arası öğrenci			SO=98,65	p<,05
1000 den fazla öğrenci				SO=79,79

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda söz konusu farklılığın, 501-1000 arası öğrencisi bulunanlarla diğer gruplar arasında 501-1000 arası öğrencisi bulunanlar lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.142.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / Sistemik Karar Verme	200'den az öğrenci	11	69,91	,862	3	,835
	200-500 arası öğrenci	10	76,10			
	501-1000 arası öğrenci	31	83,44			
	1000 den fazla öğrenci	109	81,88			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,862$; $p>,05$).

Tablo 4.143.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepisel Karar Verme	200'den az öğrenci	11	78,59	1,115	3	,773
	200-500 arası öğrenci	10	72,30			
	501-1000 arası öğrenci	31	87,94			
	1000 den fazla öğrenci	109	80,07			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,115$; $p>,05$).

Tablo 4.144.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	200'den az öğrenci	11	75,05	4,341	3	,227
	200-500 arası öğrenci	10	56,55			
	501-1000 arası öğrenci	31	90,81			
	1000 den fazla öğrenci	109	81,06			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4,341$; $p>,05$).

Tablo 4.145.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	200'den az öğrenci	11	67,50	5,280	3	,152
	200-500 arası öğrenci	10	62,90			
	501-1000 arası öğrenci	31	94,92			
	1000 den fazla öğrenci	109	80,06			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,280$; $p>,05$).

Tablo 4.146.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Karar	Katıldım	107	89,63	9,10	,880	-,22	159	,827
Verme	Katılmadım	54	89,96	9,47	1,289			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının Liderlik Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,22$; $p>,05$).

Tablo 4.147.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı/SistematiK Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Mantıklı	Katıldım	107	28,49	4,22	,408	1,22	159	,224
SistematiK	Katılmadım	54	27,52	5,65	,769			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanlarının Liderlik Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1,22$; $p>,05$).

Tablo 4.148.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepiSel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
İçtepiSel	Katıldım	107	19,63	4,43	,429	-,62	159	,536
	Katılmadım	54	20,06	3,50	,476			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepiSel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının Liderlik Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,62$; $p>,05$).

Tablo 4.149.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bağımlı	Katıldım	107	23,35	3,68	,355	-,10	159	,320
	Katılmadım	54	23,93	3,07	,418			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının Liderlik Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,10$; $p>,05$).

Tablo 4.150.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Liderlik Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kararsızlık	Katıldım	107	18,17	4,54	,439	-,40	159	,687
	Katılmadım	54	18,46	4,02	,548			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının Liderlik Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,40$; $p>,05$).

Tablo 4.151. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Karar Verme	Katıldım	49	87,92	7,80	1,114	-1,67	159	,097
	Katılmadım	112	90,54	9,68	,914			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanlarının Karar Verme Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,67$; $p>,05$).

Tablo 4.152. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı/Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mantıklı	Katıldım	49	28,33	4,30	,614	,29	159	,772
Sistematik	Katılmadım	112	28,09	4,96	,468			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının Karar Verme Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,29$; $p>,05$).

Tablo 4.153. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İçtepesel	Katıldım	49	19,41	4,15	,593	-,73	159	,464
	Katılmadım	112	19,93	4,14	,391			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının Karar Verme Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,73$; $p>,05$).

Tablo 4.154. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bağımlı	Katıldım	49	23,27	3,37	,481	-,66	159	,509
	Katılmadım	112	23,66	3,55	,335			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının Karar Verme Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-,66$; $p>,05$).

Tablo 4.155. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Karar Verme Eğitimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kararsızlık	Katıldım	49	16,92	3,81	,544	-2,64	159	,009
	Katılmadım	112	18,86	4,47	,423			

Tabloda görüldüğü üzere, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının Karar Verme Eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,64$; $p<,01$). Farklılık karar verme stratejileri eğitimine katılmayanlar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.156. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Karar Verme Stratejileri	Düşük Gelir Düzeyi	31	83,63	3,357	2	,187
	Orta Gelir Düzeyi	123	82,13			
	Yüksek Gelir Düzeyi	7	49,57			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının okuldaki gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki gelir düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,357$; $p>,05$).

Tablo 4.157.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Mantıklı / Sistematik Karar Verme	Düşük Gelir Düzeyi	31	86,69	1,948	2	,378
	Orta Gelir Düzeyi	123	80,78			
	Yüksek Gelir Düzeyi	7	59,64			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki gelir düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,948$; $p>,05$).

Tablo 4.158.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
İçtepesel Karar Verme	Düşük Gelir Düzeyi	31	87,16	,690	2	,708
	Orta Gelir Düzeyi	123	79,41			
	Yüksek Gelir Düzeyi	7	81,57			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki gelir düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,690$; $p>,05$).

Tablo 4.159.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Bağımlı Karar Verme	Düşük Gelir Düzeyi	31	74,65	,781	2	,677
	Orta Gelir Düzeyi	123	82,76			
	Yüksek Gelir Düzeyi	7	78,29			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanlarının okuldaki gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki gelir düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,781$; $p>,05$).

Tablo 4.160.Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	Sd	P
Kararsızlık	Düşük Gelir Düzeyi	31	82,39	1,809	2	,405
	Orta Gelir Düzeyi	123	81,96			
	Yüksek Gelir Düzeyi	7	57,93			
	Toplam	161				

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanlarının okuldaki gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalaması arasındaki farklılık okuldaki gelir düzeyine göre anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,809$; $p>,05$).

4.1.3. Liderlik Becerileri ve Karar Verme Stratejileri İlişkisi ile İlgili Bulgular

Tablo 4.161.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden Toplam Puanı ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Karar Verme Stratejileri	161	-,208	,008

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden toplam puanı ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda $p < .01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.208$; $p < .01$).

Tablo 4.162.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden Toplam Puanı ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Mantıklı Sistemik Karar Verme	161	,300	,000
İçtepesel Karar verme	161	-,364	,000
Bağımlı Karar Verme	161	-,046	,559
Kararsızlık	161	-,382	,000

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinin toplam puanı ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda Mantıklı / Sistemik Karar Verme ($r = ,300$; $p < .01$) ile Liderlik Davranışları toplam puanları arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönde, İçtepesel Karar Verme ($r = -,364$; $p < .01$) ve Kararsızlık ($r = -,382$; $p < .01$) alt boyutları ile Liderlik Davranışları toplam puanları arasında $p < .01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bağımlı karar verme alt boyutu ile Liderlik Davranışları toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r = -,046$; $p > .05$).

Tablo 4.163.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden Yapıyı Kurma Alt Boyutu Puanları ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
Mantıklı Sistematik Karar Verme	161	,373	,000
İçtepesel Karar verme	161	-,339	,000
Bağımlı Karar Verme	161	-,141	,074
Kararsızlık	161	-,343	,000
Karar Verme Stratejileri Toplam	161	-,176	,026

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda Mantıklı / Sistematik Karar Verme ($r=,373$; $p<,01$) ile Liderlik Davranışları Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları arasında $p<,01$ düzeyinde pozitif yönde, İçtepesel Karar Verme ($r=-,339$; $p<,01$) ve Kararsızlık ($r=-,343$; $p<,01$) alt boyutları ile Liderlik Davranışları Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları arasında $p<,01$ düzeyinde negatif yönde, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanı ile Liderlik Davranışları Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları arasında $p<,05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bağımlı karar verme alt boyutu ile Liderlik Davranışları Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=-,141$; $p>,05$).

Tablo 4.164.Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeğinden Anlayış Gösterme Alt Boyutu Puanları ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Mantıklı Sistematik Karar Verme	161	,177	,025
İçtepesel Karar verme	161	-,309	,000
Bağımlı Karar Verme	161	-,041	,605
Kararsızlık	161	-,334	,000
Karar Verme Stratejileri Toplam	161	-,191	,015

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda Mantıklı / Sistematik Karar Verme ($r=,177$; $p<,05$) ile Liderlik Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları arasında $p<,05$ düzeyinde pozitif yönde, İçtepesel Karar Verme ($r=-,309$; $p<,01$) ve Kararsızlık ($r=-,334$; $p<,01$) alt boyutları ile Liderlik Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları arasında $p<,01$ düzeyinde negatif yönde, Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanı ile Liderlik Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları ($r=-,191$; $p<,05$) arasında $p<,05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bağımlı karar verme alt boyutu ile Liderlik Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=-,041$; $p>,605$).

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Sonuçlar

- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları yaşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları yaşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları yaşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları medeni duruma göre değişmektedir. Evli yöneticilerin puanları daha yüksektir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları medeni duruma göre değişmektedir. Evli yöneticilerin puanları daha yüksektir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları medeni duruma göre değişmektedir. Evli yöneticilerin puanları daha yüksektir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları çocuk sayısına göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları çocuk sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları çocuk sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları branşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları branşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları branşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları ünvana göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları ünvana göre değişmektedir. Müdür olan yöneticilerin puanları müdür yardımcısı olanlara göre daha yüksektir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları ünvana göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları yöneticilik kıdemine göre değişmektedir. Yöneticilik kıdemi 16-20 yıl arası olanların liderlik davranışlarından aldıkları puanlar 16 yıldan az yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilere göre anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca 21 yıldan fazla yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin liderlik davranışları puanları da 6-10 yıl arası yöneticilik kıdemi olanlara göre yüksektir. (Liderliğin en yüksek olduğu dönem 16-20 yıl yönetici olunan dönem, en düşük olduğu dönem 6-10 yıl olduğu dönem)
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları yöneticilik kıdemine göre değişmektedir. 6-10 yıl yöneticilik kıdemi bulunanların Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları 1-5 yıl ve 11-15 yıl yöneticilik kıdemi olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları yöneticilik kıdemine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okulda çalışma süresine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları okulda çalışma süresine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları okulda çalışma süresine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okul türüne göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Liderlik davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma puanları okul türüne göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme puanları okul türüne göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okuldaki idareci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları okuldaki idareci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları okuldaki idareci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları liderlik eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları liderlik eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları liderlik eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları karar verme eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları karar verme eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları karar verme eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Yapıyı Kurma Alt Boyutu puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği Anlayış Gösterme Alt Boyutu puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir.

5.1.2. Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Sonuçlar

- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları cinsiyete göre değişmektedir. Farklılık erkek yöneticiler lehine gerçekleşmiştir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistemik Karar Verme Alt Boyutu puanları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanları cinsiyete göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları cinsiyete göre değişmektedir. Farklılık erkek yöneticiler lehine gerçekleşmiştir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları yaşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu puanları yaşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanları yaşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları yaşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları yaşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları medeni duruma göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu puanları medeni duruma göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanları medeni duruma göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları medeni duruma göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları medeni duruma göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları çocuk sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / Sistematik Karar Verme Alt Boyutu puanları çocuk sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepesel Karar Verme Alt Boyutu puanları çocuk sayısına göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları çocuk sayısına göre değişmektedir. 3 çocuk sahibi olan yöneticilerin Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları çocuksuz veya tek çocuklu olan yöneticilere göre anlamlı derecede yüksektir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları çocuk sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları branşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları branşa göre değişmektedir. Sınıf öğretmenlerinin puanları branş öğretmenleri olanlara göre daha yüksektir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanları branşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları branşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları branşa göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanları öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları öğrenim düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanları mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları mezun olduğu okula göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları ünvana göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları ünvana göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanları ünvana göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları ünvana göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları ünvana göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları yöneticilik kademine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları yöneticilik kademine göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanları yöneticilik kıdemine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları yöneticilik kıdemine göre değişmektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları yöneticilik kıdemine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okulda çalışma süresine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları okulda çalışma süresine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanları okulda çalışma süresine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları okulda çalışma süresine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları okulda çalışma süresine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okul türüne göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanları okul türü değişkenine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanlarında ilkokul olanların puanları, orta okul olanlara göre daha yüksektir.

- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları okul türüne göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları okul türüne göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okuldaki idareci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki idareci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki idareci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki idareci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları okuldaki idareci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları okuldaki öğrenci sayısına göre değişmektedir. 501-1000 arası öğrenci bulunan okulların yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri toplam puanları 500'den az ve 1000'den fazla öğrenci bulunan okulların yöneticilerinin puanlarından anlamlı derecede yüksektir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları okuldaki öğrenci sayısına göre değişmektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları okuldaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları Liderlik Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları Liderlik Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtePisel Karar Verme Alt Boyutu puanları Liderlik Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları Liderlik Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları Liderlik Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları Karar Verme Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.

- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları Karar Verme Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanları Karar Verme Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları Karar Verme Eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları Karar Verme Eğitimi alma durumuna göre değişmektedir. Farklılık karar verme stratejileri eğitimine katılmayanlar lehine gerçekleşmiştir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Mantıklı / SistematiK Karar Verme Alt Boyutu puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği İçtepisel Karar Verme Alt Boyutu puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Bağımlı Karar Verme Alt Boyutu puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir.
- Yöneticilerin Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği Kararsızlık Alt Boyutu puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir.

5.1.3. Liderlik Davranışları ve Karar Verme Stratejileri Becerileri İlişkisi ile İlgili Sonuçlar

- Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanı ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Liderlik Davranışları Değerlendirme Ölçeği toplam puanı ve alt boyut puanları ile Karar Verme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği toplam puanı, İçtepisel Karar

Verme Alt Boyutu Puanı ve Kararsızlık Alt Boyutu puanı arasında negatif yönde, Mantıklı ve SistematiK Karar Verme Alt Boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı karar verme alt boyutu ile Liderlik Davranışları toplam puanı ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma sonuçlarına göre medeni durum, ünvan ve yöneticilik kıdemi yöneticilerin liderlik davranışları üzerinde, çocuk sayısı, okul türü, branş, öğrenci sayısı, karar verme eğitime katılma durumu ve cinsiyet yöneticilerin karar verme stratejileri üzerinde etkili değişkenlerdir. Yaş, öğrenim durumu, mezuniyet, okulda çalışma süresi, idareci sayısı, öğretmen sayısı, gelir düzeyi ve liderlikle ilgili bir eğitime katılma durumu yöneticilerin liderlik davranışları ve karar verme stratejileri üzerinde etkili değişkenler değildir.

Yöneticilerin Bağımlı Karar Verme davranışı cinsiyete anlamlı sonuçlar vermektedir. Erkek yöneticiler bağımlı karar verme davranışını kadın yöneticilerden fazla göstermektedir. Bu sonuç İzgar (2003) ve Arın (2006)'nın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bağımlı karar verme stratejisi dışındaki diğer karar verme stratejilerinde ve karar verme stratejileri toplam puanlarına göre cinsiyet anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Dikerel (2008) ve Alver (2003) de karar verme stratejilerinde cinsiyetin anlamlı bir sonuç vermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Karar Verme Stratejileri ile ilgili bir eğitime katılma durumu Kararsızlık alt boyutu puanlarında anlamlı sonuçlar vermektedir. Eğitime katılmayanların kararsızlık alt boyutu puanları daha yüksektir. Bu sonuç Karar Verme Stratejileri eğitiminin karar verme davranışlarında üzerinde etkili olduğunu betimlemektedir. İzgar (2003), Arın (2006), ve Dikerel (2008)'in araştırma sonuçları ise karar verme stratejileri eğitime katılma durumun karar verme stratejileri kullanma becerilerinde etkili olmadığını betimlemektedir. Aradaki farkın eğitim programlarının içeriğinden, öğretim metotlarından veya eğitimci niteliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrenci sayısı karar verme stratejileri üzerinde etkili bir değişken olarak bulgulanmıştır. 500-1000 arası öğrencisi bulunan okulların yöneticileri daha az ya da daha çok öğrenci sayısı olan okulların yöneticilerine göre karar verme stratejileri daha etkin kullanabilmektedirler. Okuldaki idareci sayısı ve öğretmen sayısı karar verme stratejileri

üzerinde etkili değilken öğrenci sayısının etkili olması dikkate alındığında durumun örnekleme yer alan idarecilerin araştırmaya yansımaya kişilik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durum ile ilgili yorum yapılabilmesi için araştırmalarda bu değişkene daha fazla yer verilmesi gereklidir.

Araştırma sonuçlarına göre branş değişkeni yöneticilerin mantıklı sistematik karar verme davranışlarında etkili bir değişkendir. Branşı sınıf öğretmenliği olan yöneticiler branş öğretmenliğinden gelen yöneticilere göre mantıklı ve sistematik karar verme stratejilerini daha etkin kullanmaktadırlar. Bu durumun yöneticinin branşından ziyade çalıştığı okul türünden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim araştırmamızın sonuçları okul türünün de karar verme stratejilerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmeni branşındaki yöneticilerin genel olarak ilkokullarda görev yapması, branş öğretmenliğinden gelen yöneticilerin ise çoğunlukla liseler, meslek liseleri gibi daha kalabalık ve çeşitli branşların yer aldığı öğretmen ve öğrenci sayısının fazla ve öğrencilerin kararlara itiraz etme olasılığının da ilkokullara göre daha yüksek olma ihtimali nedeniyle yöneticinin karar verme stratejileri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmenliği kökenli yöneticilerin ilkokullarda rutin bir çalışma ortamında mantıklı ve sistematik karar verme süreçlerini işletebilmesi meslek liseleri gibi birkaç bina da eğitim veren farklı branşları içeren daha karmaşık bir eğitim ortamında uygulanması güçleşebilmektedir. Izgar (2003) da yaptığı araştırmasında branşın karar verme stratejileri üzerinde etkili bir değişken olmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre içtepesel karar verme puanlarında okul türü etkili bir değişken olarak bulgulanmıştır. Bu sonuca göre ilkokul yöneticileri ortaokul yöneticilerine göre daha ani, araştırmadan ve alternatifleri değerlendirmeden karar verebilmektedirler. Bu durum öğrenci yaşı arttıkça alınan kararlara itiraz olasılığının artması nedeniyle yöneticilerin daha mantıklı sistematik karar vermeye yönelmesine rağmen ilkokullarda daha esnek karar verme ortamı bulunduğundan kaynaklı olabilir. Demir (2007) de okul yöneticilerinin karar verme stratejileri üzerinde yaptığı araştırmasında özel okul ve resmi okul yöneticileri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar okul türünün yöneticilerin karar verme stratejileri üzerinde oldukça etkili bir değişken olduğunu düşündürmektedir.

Yöneticilerin çocuk sayısı karar verme stratejileri üzerinde etkili görünmektedir. Çocuk sayısı arttıkça karar verme stratejilerinin de değiştiği söylenebilir. Kişinin aldığı kararlardan etkilenen kişi sayısı arttıkça kararları ile ilgili aldığı olumlu ve olumsuz tepkiler de artacaktır. Bu durum karar alırken diğerlerinin beklentilerini de sorma ihtiyacı doğurarak kişiyi bağımlı karar verme davranışına yönlendirebilir. Araştırmamızın sonucu da bu yorumu desteklemektedir. Araştırmadan 3'ten fazla sayıda çocuğu olan yönetici sayısı çok az olduğu için örneklemdaki öznel durumların sonucu etkileyeceği gözönünde bulundurularak çocuk sayısı arttıkça bağımlı karar verme davranışının da yükseldiği söylenebilir. Bu araştırma üç çocuk sahibi olan yöneticilerle çocuk sahibi olmayan ve tek çocuğu olan yöneticiler arasında fark bulunmuştur. 3 çocuk olması çocuklardan bazılarının kararlara müdahale edebilecek yaşa geldikleri şeklinde yorumlanabilir. Dikerel (2008)'in araştırmasında da çocuk sahibi olma ya da olmamanın yöneticilerin karar verme davranışlarında etkili olmadığı bulgulanmıştır. Bu bilgiler okul türünün de yöneticilerin karar verme stratejilerinde etkili olduğu bulgusu ile birleştirildiğinde karar verme davranışını etkileyen durumun çocuk sayısından ziyade çocukların ve öğrencilerin yaş grubu olduğunu düşündürmektedir. Bu durum hakkında yorum yapabilmek için araştırmalarda çocuk sayısından ziyade çocukların yaşlarının sorulması isabetli olacaktır.

Araştırmanın sonuçlarına göre medeni durum liderlik davranışları toplam puanları, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutu puanları üzerinde etkili bir değişkendir. Evli yöneticiler liderlik davranışlarında bekar yöneticilere göre daha yüksek puanlar elde etmektedirler. Bu sonuç Acıbozlar (2006) ve Dikerel (2008)'in bulgularıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilik süresi liderlik davranışları toplam puanları ve yapıyı kurma alt boyutu puanları üzerinde etkili bir değişkendir. 6-10 yıl kıdemi bulunan yöneticilerin puanları diğerlerine göre anlamı derecede düşük bulunmuştur. Bu durum yöneticiliğin ilk yılında değişime ayak uydurmak üzere motivasyon düzeyi yüksekken 6-10 yıl aralığında görevin rutine bağlanması ancak 10 yıldan sonra görevdeki gelişen yeni durumlara ayak uydurmak üzere ya da 10 yıldan sonra yeni görevlere atanma olasılığının artması dolayısıyla tekrar motivasyonun yükselmesi şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ünvan liderlik davranışları yapıyı kurma alt boyutu puanları üzerinde etkili bir değişkendir. Müdür olan yöneticilerin puanları müdür yardımcısı olan

yöneticilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Müdürlük makamında yetki ve sorumluluğun daha fazla olması nedeniyle yapıyı kurma becerilerin geliştiği ya da müdürün insiyatifinde kullanıldığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre liderlik davranışları toplam puanları ile yapıyı kurma alt boyutu puanları ile karar verme stratejileri toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durumun yine negatif ilişki tespit edilen kararsızlık alt boyutu puanları ile içtepsel karar verme alt boyutu puanlarının karar verme stratejileri toplam puanlarını yükseltmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Liderlik davranışları ile Mantıklı Sistemik Karar Verme alt boyutu puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yani yüksek liderlik davranışları sergileyen yöneticiler mantıklı sistemik karar verme stratejilerini kullanmaktadırlar. Kararsızlık ve içtepsel karar verme stratejilerini kullanan yöneticiler ise liderlik davranışlarında daha düşük puanlar almaktadırlar.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Karar verme stratejileri eğitiminin kararsızlık davranışı üzerinde etkili olduğu sonucuna dayanarak yöneticilerin Karar Verme Stratejileri eğitiminden geçirilmeleri önerilir.
- Öğrenci sayısı 500'ün altında ve 1000'in üzerinde olan okul yöneticilerine Karar Verme Stratejileri eğitimlerinde öncelik tanınabilir.
- 6-10 yıl yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin liderlik davranışları ile ilgili eğitimden geçirilmeleri önerilir.
- İlkokul yöneticilerin içtepsel karar verme eğilimi nedeniyle karar verme stratejileri eğitiminden geçirilmeleri önerilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

- Öğrenci sayısının, okul türünün ve branşın karar verme stratejileri üzerindeki etkisi nicel ve nitel araştırmalarla daha detaylı olarak incelenebilir.
- Araştırmalarda çocuk sayısının yanı sıra çocuk yaşları da dikkate alınarak karar verme stratejileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

- Kadın yöneticilerin bağımlı karar verme puanlarının düşük olmasının nedenleri nitel araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Acıbozlar Ö. (2006), *Yönetici Hemşirelerin Karar Verme Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkalın A. (1994), *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*, Pe-Gem Yayınları, Yayın No:7, Ankara.
- Açıkalın, A. (1998), *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Pegem, Ankara.
- Alver, B. (2003), *Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.
- Arın, A. (2006), *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (1994), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Aydın, M. (2000), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Aydın, M. (2005), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu, Ankara.
- Aytaç, T. (1999), *Okul Merkezli Yönetim*, Eğitim ve Bilim, 23, (111), 70.
- Başaran, İ.E. (1989), *Yönetim*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ.E. (1992), *Yönetimde İnsan İlişkileri*, 2.Basım, Can Yayınevi, Ankara.
- Brown, C. (1980), *Company Publishers*, College Division, USA.
- Bennis, W. ve Nanus B. (1985), *Leaders: The Strategies for Taking Charge, Summary of Book*, Happer and Row Publishers Inc.
- Bilgin, L. (1986), *Yol - Amaç Kuramında Farklı Yaklaşımların Araştırılması ve Bu Yaklaşımların Liderlik Açısından İncelenmesi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi, 4 (2), 187-199.
- Bursalıoğlu, Z. (1972), *Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkileri*, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1981), *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No 93, Ankara.
- Bursalıoğlu Z. (1987), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, (Genişletilmiş 7. Baskı), A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Bursalioğlu, Z. (1998), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (2000), *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (2005), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, PegemA, Ankara.
- Can, H. (1991), *Organizasyon ve Yönetim*, Adım Yayıncılık, Ankara
- Can, H. (1997), *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, S. (1995). *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Chapman, E.N. ve Heim, P. (2000), *Learning to Lead: An Action Plan for Success*, Crips Publications, California, USA.
- Cerit, Y. (2001), *Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rollerini*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ceylan, A. (1997), *Liderliğe Kuramsal Yaklaşımlar*, 21.yy. Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Cilt: 2, s.314-315.
- Çağlayan, A. (2002), *Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite*, Bilge, İstanbul.
- Çelik, V. (1999), *Eğitimsel Liderlik*, (2.Baskı), Pegem, Ankara.
- Çelik, V. (1999), *Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü: Eğitimimize Yeni Bakışlar*, Alfa Yayınevi, İstanbul.
- Çelik, V. (2000), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Çelik, V. (2002), *Okul Kültürü ve Yönetimi*, PegemA, Ankara.
- Çelik, V. (2003), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Dareh, J.C. and Ching-Jen, L. (1985), *High School Principals Perceptions of Their Instructional Leadership Behavior*, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (March 31- April 4), Chicago, Illinois. ss 3-22
- De Boveise, W. (1984), *Synthesis of Research on The Principal as Instructional Leader*, Educational Leadership, 41(5), 14-20.
- Demir, M. (2007), *Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Karar Verme Süreçlerinin Etik Değerler ve İlkeler Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Demirbilek, T. (2003), *Liderlik Tipleri Açısından İşçi Sendikası Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 22-35.
- Dikerel, M. (2008), *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996), *İşletme Yönetimi*, 1.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Drucker, P. F. (2001), *Etkin Karar, Karar Alma*, (Çeviren; Ahmet Kardam), Harvard Business Review On Decision Making, MESS, İstanbul.
- Erçetin, Ş. (1997), *Türkiye'de Eğitim Reformu ve Reformu Gerçekleştirecek Liderler Olarak Okul Yöneticilerinde Aranılan Kişilik Özellikleri*, Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl; 3, Sayı: 2, Bahar: 186.
- Erdoğan, İ. (1991), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2000), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2004), *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*, Sistem, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2004), *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Eren, E. (1998), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınevi, 5. Baskı, İstanbul.
- Eren, E. (2000), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta, İstanbul.
- Eren, E. (2003), *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*, Beta, İstanbul.
- Eren, E. (2004), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 8. Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Ergene, T. (1990), *The Leadership Styles of The High School Administrators and Relations With Their Type A / Type B Behavior Patterns*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergun, T. (1981), *Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışları*, T.O.D.A.I.E. Yay., No.1991, Ankara.
- Fiedler, F.E. (1967), *A Theory of Leadership Effectiveness*, Mc Graw - Hill, New York.
- Geçikli, F. (2012), *Liderlik ve Duygusal Zeka: Mustafa Kemal Atatürk Örneği*, Atatürk Üniversitesi İletişim Dergisi, Sayı 3, Ocak 2012.

- Gümüşeli, A.İ. (1996), *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliğı Davranışları*, Doçentlik Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (2001), *Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl: 7, Sayı: 28, (Güz, 2001), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Gürsel, M. (1997), *Okul Yönetimi*, Mikro, Konya.
- Hallinger P. and Joseph, F.M. (1985), *Assesing The Instructional Management Behaviour of Principals*, The Elementary School Journal, 86 (2), 218-247.
- Hammond, J., Keeney, R., and Raiffa H. (2001), *Karar Alma Sürecindeki Gizli Tuzaklar*, *Harward Business Review*, Çev: Ahmet Kardam, MESS (2001), 1965.
- Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1979), *Life Cycle Theory of Leadership*, *Training and Development Journal*, June: 94-100.
- Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1982), *Management and Organizational Behavior. Utilising Human Resources*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- Izgar, G. (2003), *Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stratejileri ve Yeterlilikleri*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İlgar, L. (2000), *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, 1.Basım, Beta Basım, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999), *Yeni İnsan ve İnsanlar*, 10. Basım, Evrim Yayınları, İstanbul.
- Kaptan, S. (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (11. Baskı), Tek Işık Web Ofset, Ankara.
- Karasar, N. (1995), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*, Sim Matbaası, Ankara.
- Kaya, Y.K. (1993), *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar*, Set Ofset, Ankara.
- Kaya, Y.K. (1996), *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kaya, Y.K. (1996), *Eğitim Yönetim Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Cilt:2, No:4.
- Kesici, S. (2002), *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Kılıç, G. (2006), *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçel, E. (1998), *İşletmelerde Davranış*, İ.Ü. İşletme Fakültesi, Yayın No: 20.
- Koçel, T. (2001), *İşletme Yöneticiliği Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik Modern Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Koontz, H., O'Donnell C. and Weihrich, H., (1986), *Management*, Mcgraw Hill Book Company, s.3-4, Singapore.
- Korkut, H. (1992), *Üniversite Akademik Yöneticilerin Liderlik Davranışları*, TODAİE Dergisi, Sayı:1:159-173.
- Krug, E.S. (1992), *Instructional Leadership: A Constructivist Perspective*, Educational Administration Quarterly, 28 (3), 430-443.
- Kuzgun, Y. (1993), *Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Kuzgun, Y., Bacanlı, F. (2005), *PDR'de Kullanılan Ölçekler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lunenburg, F.C. ve Onstein A.C. (1991), *Educational Administration*, Wadsworth, Belmont.
- Okçu, V. (2011), *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Onaran, O. (1971), *Örgütlerde Karar Verme*, A.Ü. Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Öktem, M.K. (1993), *Örgütsel Önderlik: Ohio Araştırmaları ve TODAİE'de Bir Uygulama*, Amme İdaresi Dergisi, 26(2),95- 117.
- Özalp, İ., Eren, G. ve Öcal, H. (1992), *Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik: Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre Belirlenmesi ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(1-2),161-205.
- Özden, Y. (1999), *Eğitimde Yeni Değerler*, 2. Basım, Ankara.

- Özden, Y. (2002), *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özmen, F. ve Yörük, S. (2005), *İnsan Kaynakları Yönetimi Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecindeki Etkililiklerine İlişkin Ölçek Geliştirilmesi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 15, (2), 180-184, Elazığ.
- Ramazanoğlu, G. (2002), *Yönetimin Esasları*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Yayın No:28, Isparta.
- Sabuncuoğlu, Z ve Tüz, M. (2001), *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Schlechty, P.C. (2005), *Okulu Yeniden Kurmak*, (Çeviren: Yüksel Özden), Nobel, Ankara.
- Smith, W. and Andrews, R. (1989), *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD) Pres.
- Şişman, M. (2002), *Öğretim Liderliği*, Pegem, Ankara.
- Tabancalı, E. (1995), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutlarına İlişkin Liderlik Davranışları Hakkında Öğretmen Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Tanrıoğlu, A. (1988), *Okul Müdürünün Etkinliği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Taşdelen, A. (2001), *Öğretmen Adaylarının Bazı Psiko Sosyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (10), 40
- Taymaz, H. (2000), *Okul Yönetimi*, Pegem, Ankara.
- Werner, I. (1993), *Liderlik ve Yönetim*, Rota Yayın, İstanbul
- Yakut, Ö. (2006), *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (1997), *Siyasal Sistemler Siyasal Davranışlar ve Siyasal Liderlik*, 21.yy. Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Cilt: 1, s.557-560, İstanbul.
- Yukl, G. (1989), *Leadership in Organizations*, New Jersey, Partice Hall International Inc., USA.

EKLER

Ek 1. Okul Yöneticisi Kişisel Bilgi Formu

Ek 2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği

Ek 3. Karar Verme Stratejileri Ölçeği

Ek 4. Anket Uygulama İzni Yazısı

OKUL YÖNETİCİSİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda kişisel ve mesleki durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen her soru için size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız : ☐ 21- 30 ☐ 31- 40 ☐ 41- daha üstü
3. Yöneticilik süreniz :
☐ 1- 5 yıl ☐ 6- 10 yıl ☐ 11- 15 yıl ☐ 16- 20 yıl ☐ 21- daha fazla
4. Çalıştığınız okuldaki görev unvanınız?
☐ Müdür ☐ Müdür Başyardımcısı ☐ Müdür Yardımcısı
5. Okulunuzdaki öğretmen sayısı?
☐ 10'dan az ☐ 10-19 ☐ 20- 39 ☐ 40- 59 ☐ 60'dan fazla
6. Okulunuzdaki öğrenci sayısı?
☐ 200'den az ☐ 200- 500 ☐ 501-1000 ☐ 1000'den fazla
7. Okuldaki idareci sayısı ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 4'den fazla
8. Liderlik ile ilgili kursa, seminere ya da hizmet içi eğitime katıldınız mı?
☐ Katıldım ☐ Katılmadım
9. Karar Verme Stratejileri ile ilgili kursa, seminere ya da hizmet içi eğitime katıldınız mı?
☐ Katıldım ☐ Katılmadım
10. Medeni Durumunuz : ☐ Evli ☐ Bekar ☐ Boşanmış
11. Kaç çocuğunuz var ☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üstü
12. Görev yaptığınız okulda kaçınıcı yılınız?
☐ 4 yıl ve daha az ☐ 5-7 yıl ☐ 8-10 yıl ☐ 10 yıldan fazla
13. Öğrenim durumunuz :
☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer:.....
14. Branşınız : ☐ Meslek Dersleri ☐ Kültür Dersleri ☐ Sınıf Öğrt.
☐ Özel Öğrt. ☐ Diğer:.....
15. Mezun Olduğunuz Fakülte:
☐ Eğitim Fak. ☐ Fen Edebiyat Fak. ☐ Teknik Eğitim Fak.
☐ Mesleki Eğt. Fak. ☐ Yüksekokul ☐ Diğer :.....
16. Gelir Durumunuz : ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
17. Çalıştığınız okul türü : ☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

LİDERLİK DAVRANIŞLARI BETİMLEME ÖLÇEĞİ

Ek-2

		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Kişisel tutumlarımı açıkça ortaya koyarım.					
2	Yeni fikirlerimi öğretmenlerimle birlikte denerim.					
3	Tek söz sahibi kendimi götürürüm.					
4	Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm.					
5	Fikirlerimi tereddütte yer bırakmayacak biçimde ifade ederim.					
6	Okuldaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine ben karar veririm.					
7	Plan yapmaksızın çalışırım.					
8	Yapılacak işlerin belli standartlara uygun olmasına dikkat ederim.					
9	İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösteririm.					
10	İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik ederim.					
11	Yönetici olarak okuldaki yerimin ve rolümün öğretmenlerce anlaşılmasına çalışırım.					
12	Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını isterim.					
13	Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklendiğini açıkça belirtirim.					
14	Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yaparım.					
15	Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken herşeyi yaparım.					
16	Öğretmenlerime kişisel yardımlarda bulunurum.					
17	Öğretmenlerin okulumuzda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışırım.					
18	Kolay ve anlaşılır bir yönetici olduğuma inanırım.					
19	Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırırım.					
20	Okulu yönetirken öğretmenlere herhangi bir açıklama yapma gereği duymam.					
21	Öğretmenlerin kişisel sorunları ile ilgilenirim.					
22	Hareketlerin nedenini açıklamam.					
23	Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçebilirim.					
24	Yeni fikirleri kolay kabullenmem.					
25	Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranırım.					
26	Değişiklikler yapmaya istekliyimdir.					
27	Diğer insanların benimle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkınım.					
28	Görüşmelerimde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım.					
29	Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışırım.					
30	Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onayını alırım.					

KARAR VERME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Ek-3

		HİÇBİR ZAMAN	ARA SIRA	SIKLIKLA	HER ZAMAN
		1	2	3	4
1	Bir konuda karar verirken içinizden gelen sese göre davranır mısınız?				
2	Bir şey almak için pek çok mağazayı gezer,kaliteyi ve fiyatları karşılaştırır mısınız?				
3	Bir konuda karar vermeden önce durumu çok iyi inceler,seçenekleri inceden inceye araştırır mısınız?				
4	Beğenerek satın aldığınız birşeyi başkaları sizin kadar beğenmezse aldığınızdan soğur musunuz?				
5	Her konuda güç karar veren bir kişi olarak tanınır mısınız?				
6	Bir konuda karar vermeniz gerektiğinde her seçeneğin olumlu ve olumsuz yanlarını uzun uzadıya araştırır mısınız?				
7	Bir konuda karar verdikten hemen sonra kararınızın doğruluğundan kuşku duyar, değiştirme isteği duyar mısınız?				
8	Bir geziye çıkacağınız sırada programınızı sık sık değiştirdiğiniz, yanınıza neleri almanız gerektiğine bir türlü karar veremediğiniz olur mu?				
9	Seçenekler hakkında etraflı bilgi toplamadan karar verme durumunda kaldığınızda rahatsızlık duyar mısınız?				
10	Sizin hakkınızda başkaları karar vermeye kalktığı zaman rahatsızlık duyar tepki verir misiniz?				
11	Uzun kararsızlık döneminden sıkılır, hemen o an için uygun bulduğunuz bir seçeneği kabul eder, onunla mutlu olmaya bakar mısınız?				
12	Kendi başınıza karar vermek zorunda kaldığınızda kaygı ve sıkıntı yaşar mısınız?				
13	Mektuplarınızı postaya vermeden önce birkaç defa okuyup yazdıklarınızı değiştirir misiniz?				
14	Bir karar verirken, başkalarının size yol göstermesini, akıl vermesini ister misiniz?				
15	Bir konuda karar vermeden önce seçenekleri çok iyi incelemenin, her birinin istenen veya istenmeyen yönlerini tartmanın yorucu ve gereksiz bir işlem olduğunu düşünür müsünüz?				
16	Sınavlarda yanıtlarınızı sık sık değiştirdiğiniz için sınav süresinin bitiminde kağıdınızı hala veremediğiniz olur mu?				
17	Sınavlardan çıktıktan sonra, hatalarınızı öğrenmekle canınızın sıkılacağını düşünerek, yanıtlarınızın doğru olup olmadığını araştırmaktan kaçınır mısınız?				
18	Seçenekleri inceden inceye araştırmanın vakit kaybı olduğunu, çok inceledikçe karar vermenin güçleşeceğini düşünür, ilk anda size çekici gelen seçeneğe yönelmeyi rahatlatıcı bulur musunuz?				
19	Kendi bildiğine giden bir kişi olarak tanınır mısınız?				
20	Güç karar veren bir insan olduğunuz için çok güzel fırsatları kaçırdığınız olur mu?				

		HİÇBİR ZAMAN	ARA SIRA	SIKLIKLA	HER ZAMAN
		1	2	3	4
21	İnsanın içinden gelen sesin onu doğruya götürdüğüne inanır mısınız?				
22	Kendi başınıza karar verir, başkaları kararınızın sakıncalarını söylese de kararınızda ısrar eder misiniz?				
23	Karar vermeden önce seçenekler hakkında bilgi toplamaya kalktığınızda, birbiri ile çelişen bilgilerle karşılaşınca ne yapacağınızı şaşırır mısınız?				
24	Karar verirken acele eder, ondan sonra da verdiğiniz kararı beğenmeyip değiştirmeye kalkar mısınız?				
25	Karar verirken başkalarının o konuda nasıl davrandığına bakar, ona göre davranır mısınız?				
26	Karar vermeden önce uzun araştırma döneminin yarattığı sıkıntıya hemen son vermek için o anda size çekici gelen seçeneğe yönelir misiniz?				
27	"İnsanın karar verirken ne istediğini çok iyi bilmesi gerekir" diye düşünür müsünüz?				
28	"Bir karar verme durumunda, bir seçeneğe yönelirken, kazanç ve kayıpları uzun uzadıya düşünmenin yararı yoktur, çünkü geleceğin ne getireceğini kimse bilemez. Bu nedenle o anda aklın yattığı seçeneğe yönelmek en doğrudur" diye düşünür müsünüz?				
29	Hakkında etraflı araştırma yapmadan bir kimseyle yakın arkadaşlık kurmayı sakıncalı bulur musunuz?				
30	Herkesi hoşnut edecek karar almak mümkün olmadığı için kararlarınızın öncelikle sizi hoşnut etmesinin yeterli olduğunu düşünür müsünüz?				
31	"İnsan kararlarını kendisi vermeli ve bunun sorumluluğunu da taşımalıdır" diye düşünür müsünüz?				
32	"Bir şeyi çok istersem güzel tesadüfler sonucu ona ulaşabilirim" diye düşünür ve karar verirken, gerçekleşme olasılığı diğer seçeneklere göre daha zayıf olsa da size çekici gelen seçeneğe yönelir misiniz?				
33	Hoşunuza giden seçeneğe yönelmeden önce neler kazanıp neler kaybedeceğinizi etraflıca değerlendirir misiniz?				
34	Gerçekleşme olasılığı zayıf olan seçenekler üzerinde durmaz, canınız çok çekmese de sizi kesin olarak sonuca götürece k seçeneği tercih eder misiniz?				
35	Karar verirken seçeneklerin gerçekleşme olasılıklarını dikkate almaz, sadece ne derece hoşunuza gittiğine bakar mısınız?				
36	Bir karar verdikten sonra, seçtiğiniz yolun yararlarından çok sakıncalarını görmeye başlar ve değiştirme işi duyar mısınız?				
37	Başkalarına danışmadan verdiğiniz kararlardan pişman olur musunuz?				
38	Bir karar verme durumunda, bir seçeneğe yönelirken neler kazanıp neler kaybedeceğinizi etraflıca düşünür müsünüz?				
39	Verdiğiniz bir kararı biraz sonra beğenmez "Acaba öbür yolu deneseydim" der misiniz?				
40	Karar vermeden önce çeşitli kaynaklardan aldığınız bilgiler arasında çelişki varsa nedenini araştırır mısınız?				

ANKET UYGULANMASINA DAİR VALİLİK OLURU

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01- 57109
Konu : Anket (Güzide ŞAHİN)

13/05/2013

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : a) 18.04.2013 gün ve 3089 sayılı yazınız.
b) İst. Valilik Makamının 08.05.2013 tarihli ve 55857 sayılı onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Güzide ŞAHİN'nin "İlkokul, Ortaokul ve Lise Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği)" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğiniz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçları Müdürlüğünüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Kahraman DEMİREL
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.
2 Anket Soruları.

T.C. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ	
Gelen Evrak No.	1521
Kayıt Tarihi.	21.05.13
İşlem	

NOT: Verilerek cevapla tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: egh34@meb.gov.tr.
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bataı Ali Cad. No:13 Çagaloğlu
Telefon: San.212 455 04 00 Dahili: 239

5070 Sayılı Kanuna Göre
KAHİRAMAN DEMİREL tarafından
Elektronik Olarak
[İmzalandığına](http://easlan.mipta.ktp/ictanbul.meb.tr) <http://ictanbul.meb.tr>
./in/evrakno/gui/ adresinden
kontrol edilebilirliği.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi : 16.06.1970

Doğum Yeri : İSTANBUL

Eğitim:

İlkokul 1977 – 1982 Dr Tevfik Sağlam İlkokulu

Ortaokul 1982 – 1985 Kasımpaşa Lisesi Orta Kısım

Lise 1985 – 1988 Kasımpaşa Lisesi

Üniversite 1988 – 1998 İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü

2012- Anadolu Ün. Açıköğretim Fakültesi İşletme Yönetimi

Yüksek Lisans 2010 - Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

2012 – Devam ediyor 60.Yıl Sarıgazi Ortaokulu Müdür Yardımcılığı

2010-2012 60.Yıl Sarıgazi İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılığı

1998-2010 60.Yıl Sarıgazi İlköğretim Okulu Matematik Öğretmenliği