



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

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YÖNETİCİ ÖĞRETMEN İLETİŞİMİ:  
ÖĞETMEN ALGILARINA GÖRE İSTANBUL İLİ TUZLA İLÇESİ ÖRNEĞİNDE  
BİR ARAŞTIRMA**

**Cihan KARLI**

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

**İSTANBUL, 2007**



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

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YÖNETİCİ ÖĞRETMEN İLETİŞİMİ:  
ÖĞETMEN ALGILARINA GÖRE İSTANBUL İLİ TUZLA İLÇESİ ÖRNEĞİNDE  
BİR ARAŞTIRMA**

**Cihan KARLI**

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

**Danışman  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN**

**İSTANBUL, 2007**

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	iii
ŞEKİL LİSTESİ	vi
TABLO LİSTESİ	vii
ÖNSÖZ	xii
ABSTRACT	xiii
ÖZET	xiv
<b>1. BÖLÜM GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. Önem	3
1.3. Sayıtlılar	4
1.4. Sınırlılıklar	4
<b>2. BÖLÜM: KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI</b>	<b>5</b>
2.1. İletişim	5
2.1.1. İletişimin Tanımı	5
2.1.2. İletişim Süreci ve Öğeleri	6
2.2. Kişiler Arası İletişim (Interpersonel)	17
2.2.1. Sözlü İletişim	17
2.2.2. Sözsüz İletişim	18
2.2.3. Dinleme	21
2.2.3.1. Etkin Dinleme	21
2.2.4. Konuşma	22
2.2.4.1. Konuşmayı Etkileyen Öğeler	23
2.2.5. Kişiler Arası İletişimde Çatışma	24
2.2.5.1. Çatışmanın Kaynakları	27
2.2.5.1.1. İletişime İlişkin Çatışma Kaynakları	28
2.2.5.1.2. Örgütün Yapısına İlişkin Çatışma Kaynakları	29
2.2.6. Çatışmanın Yararları	29
2.2.7. Çatışmalarda Müzakere Ve Pazarlık	31
2.3. Örgütsel İletişim	33
2.3.1. Örgüt Kavramı	33

2.3.2. Örgüt kültürü Kavramı	34
2.3.3. Örgütsel İletişim Kavramı	34
2.3.4. Örgütsel İletişimin Önemi	38
2.3.5. Örgütsel İletişimin Amaçları	38
2.3.6. Örgütsel İletişimi Etkileyen Faktörler	40
2.3.7. Örgütsel İletişimin İşlevleri	40
2.3.8. Örgütsel İletişim Türleri	41
2.3.8.1. Amaçlarına Göre İletişim Türleri	42
2.3.8.1.1. Bilgilendirici İletişim	42
2.3.8.1.2. Eğitici İletişim	42
2.3.8.1.3. Değerlendirici -Yorumlayıcı İletişim	43
2.3.8.1.4. Etkileyici – Güdüleyici İletişim	43
2.3.8.1.5. Düşünce Üretme Amaçlı İletişim	43
2.3.8.2. Yapılarına Göre İletişim Türleri	44
2.3.8.2.1. Biçimsel (Formal) İletişim	44
2.3.8.2.1.1. Dikey İletişim	44
2.3.8.2.1.2. Yatay İletişim	47
2.3.8.2.1.3. Çapraz İletişim	48
2.3.8.2.1.4. Dışa Dönük İletişim	49
2.3.8.2.2. Biçimsel Olmayan (Informal) İletişim	49
2.3.9. Örgütsel İletişimi Engelleleyen Faktörler	50
2.4. Okul Yönetimi Ve Okulda İletişim	52
2.4.1. Okul Yönetimi	52
2.4.1.1. Örgütlenme ve Okul Örgütü	53
2.4.1.2. Okulun Örgütsel Özellikleri	56
2.4.1.3. Okul Yönetiminin Yararları	56
2.4.1.4. Okul Yönetiminin Sakıncaları	58
2.4.1.5. Okul Yönetimine Geçişin Zorlukları	59
2.4.1.6. Okul Yönetiminin Uygulanması	59
2.4.1.7. Eğitim ve Okul Yönetiminin Süreçleri	61
2.4.1.8. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi	62
2.4.1.9. Okulun ve Eğitimin Amaçlarının Açıkça Belirlenmesi	63

2.4.1.10. Okulda Öğretim Yönetimi	64
2.4.1.11. Okul Yöneticisi Kavramı	65
2.4.1.12. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler	65
2.4.2 Okulda İletişim	67
2.4.2.1. Sınıf İçi İletişimde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	68
2.4.2.2. Okul İletişim Eksikliği ve Çatışma Faktörü	70
2.4.3 Araştırma Yayınları	73
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM</b>	<b>77</b>
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Evren Ve Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Aracı	77
3.3.1. İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi Ölçeği	78
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	78
3.4. Verilerin Toplanması	78
3.5. Verilerin Çözümlemesi	78
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM</b>	<b>81</b>
4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	81
4.2. Ölçek Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	85
4.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	101
<b>5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	<b>118</b>
5.1. Sonuçlar	118
5.2. Öneriler	121
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	121
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	122
<b>KAYNAKLAR</b>	<b>123</b>
<b>EKLER</b>	<b>131</b>

## **ŞEKİL LİSTESİ**

Şekil 2.1.2.1 İletişim S¼reci	8
Şekil 2.1.2.2 Y¼netim S¼reci	8
Şekil 2.1.2.3 İletişim Ortamı ve ¼geleri	14
Şekil 2.4.1.1.1 ¼rg¼tleme	54

## TABLO LİSTESİ

Tablo 3.5.1. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları	78
Tablo 4.1.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f ve % Değerleri	81
Tablo 4.1.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f ve % Değerleri	81
Tablo 4.1.3. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin f ve % Değerleri	82
Tablo 4.1.4. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f ve % Değerleri	83
Tablo 4.1.5. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkeni İçin f ve % Değerleri	83
Tablo 4.1.6. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f ve % Değerleri	84
Tablo 4.1.7. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f ve % Değerleri	84
Tablo 4.1.8. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f ve % Değerleri	85
Tablo 4.2.1 Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz ilgi alanlarımızı bilir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	85
Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz çatışmaları kaybedenin olmadığı bir yöntemle çözmeye çalışır.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	86
Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenler üzerinde güven duygusu yaratır.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	86
Tablo 4.2.4. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz zümrelerin kendi sorunlarını o zümrenin öğretmenleri ile tartışır ve çözüm arar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	87
Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz alınan kararlara öğretmenlerinde katılmasına dikkat eder.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	87

Tablo 4.2.6. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin önerdiği fikirlere önem verir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	88
Tablo 4.2.7. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğilimindedir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	88
Tablo 4.2.8. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerle eşit ilişki kurmaya önem verir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	89
Tablo 4.2.9. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz görevlendireceği bir konu için bu görevlendirme ile ilgili düşüncelerimize önem verir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	89
Tablo 4.2.10. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz güçlü yönlerimizi bilir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	90
Tablo 4.2.11. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz bizleri okulun vazgeçilmezi olarak görür ve değerlendirmelerini bu anlayış ile yapar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	90
Tablo 4.2.12. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin başarılarını kutlar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	91
Tablo 4.2.13. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz nutuk şeklinde konuşur.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	91
Tablo 4.2.14. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz bazı öğretmenlerin hatalarını göz ardı eder bazılarınınkini etmez.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	92
Tablo 4.2.15. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz her şeyi kendisinin daha iyi bildiğini düşünür.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	92
Tablo 4.2.16. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlere sen benim için değerlisin mesajını verir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	93
Tablo 4.2.17. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerden de öğrendikleri olduğunu ifade eder.” Yargısına Verdikleri	



Cevaplara ait f ve % Değerleri	93
Tablo 4.2.18. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz ilgi alanlarımıza saygı duyar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	94
Tablo 4.2.19. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz dünya görüşümüze katılmasa da saygı duyar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	94
Tablo 4.2.20. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz yaptığımız işlerle ilgili olumsuz yorumlar yapar.”Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	95
Tablo 4.2.21. Öğretmenlerin “Okul yöneticimizin sözleri bizim incinmemize sebep olur.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	95
Tablo 4.2.22. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin değersiz olduğunu hissettirir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	96
Tablo 4.2.23. Öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dikkate alınır.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	96
Tablo 4.2.24. Öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticilerimiz tarafından yanlış anlaşılırlar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	97
Tablo 4.2.25. Öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dışlanmış hissettirilir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	97
Tablo 4.2.26. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin söylediklerini dikkate alır.”Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	98
Tablo 4.2.27. Öğretmenlerin “Okul yöneticisi kendisini öğretmenlerden imtiyazlı görür.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	98
Tablo 4.2.28. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin zayıf yönlerini dile getirir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	99

Tablo 4.2.29. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenleri ödüllendirmede objektif davranır.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	99
Tablo 4.2.30. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin güçlü yönlerini dile getirir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	100
Tablo 4.2.31. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	100
Tablo 4.2.32. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz sadece kendisinin önemseydiği konuları öğretmenleri ile konuşur.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri	101
Tablo 4.3.1. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları	101
Tablo 4.3.2. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının İletişim Eğitimi Alma Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları	102
Tablo 4.3.3. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları	104
Tablo 4.3.4. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Yaş Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	105
Tablo 4.3.5. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Branş Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H	

Testi Sonuçları	108
Tablo 4.3.6. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	111
Tablo 4.3.7. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	114
Tablo 4.3.8. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	115

## ÖNSÖZ

İnsanın biyolojik bir varlık olmaktan çıkarak, yaşadığı toplumun bir üyesi olması, başka deyişle toplumsallaşması için duygu, düşünce ve inançlarını çeşitli semboller kullanarak kendisi ve çevresi ile iletişimini gerektirmektedir. Bu nedenle iletişim, toplumsal yaşamın oluşmasında ve düzenlenmesinde çok önemli bir işlev görmektedir.

Yöneticiler de zamanının üçte ikisini diğerleri ile iletişim kurarak geçirmektedir. Bu nedenle bir yönetici için etkili bir iletişimin önemi kesinlikle çok büyüktür. Yöneticinin herhangi bir konuda karar alabilmesi, aldığı kararları başkalarına iletebilmesi sürecinde iletişim devreye girmektedir. En yaratıcı fikirler, en harika planlar etkili iletişimin olduğu bir ortamda oluşturulmaktadır.

Bu bağlamda yöneticilerin, öğretmenlerle kuracağı etkili bir iletişimin, eğitimin asli unsurları olan öğretmen ve öğrencilerin potansiyel ve yaratıcılığını ortaya çıkarma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışma da iletişim kavramı, okul yönetimi ve okulda iletişimin önemini, ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak geniş bir bakış açısı ile araştırmak için hazırlanmıştır.

Çalışmanın kuramsal kısmında iletişim, kişilerarası iletişim, örgütsel iletişim ve okul yönetimi ile okulda iletişim konularına değinilmiştir. Çalışmanın geri kalan kısmında ise istatistiksel analizler yapılarak buna bağlı olarak değerlendirme yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmanın hazırlanma aşamasında pek çok kişinin emeği geçmiştir, özellikle de yardımlarını ve görüşlerini eksik etmeyen danışman hocam Prof. Dr. İrfan Erdoğan ve diğer tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Aynı zamanda çalışmamı hazırlamamda yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Sedat KAYA ve sıkıntılara katlanmak zorunda kalan sevgili eşim Rojda'ya ve oğlum Boran Barkın'a sevgilerimi sunarım.

Cihan KARLI

Mayıs 2007/İstanbul

**EXECUTIVE AND TEACHER COMMUNICATION IN PRIMARY SCHOOL:  
THE RESEARCH OF THE TEACHERS' PERCEPTIONS TO EXECUTIVE-  
TEACHER COMMUNICATION IN TUZLA IN İSTANBUL SAMPLE**

**ABSTRACT**

This research is prepared for determining the level of teachers' perceptions to executive-teacher communication in primary school and evaluating their perceptions. The research consists of five parts; introduction, literature researches about the subject, method, findings, comment, result and advice.

Totally 150 primary school teachers join this research. Findings obtained by a measure consists of 32 items, aim to determine executive-teacher communication in sub-dimensions; personal introduction, participation, effecting and equality. Findings obtained by the measure might calculate frequency ( $f$ ), average ( $\bar{x}$ ) and standard division ( $ss$ ) points appropriately. Non-parametric techniques for the groups that do not show normal peculiarity of dispersion ( $n < 30$ ) and parametric analyzes for the groups that show normal peculiarity of dispersion are used.

Executive-teacher communication in primary schools is studied according to teachers' perceptions in this research. According to the research, perceptions of male teachers are higher than female teachers and perceptions of teachers who have communication training are higher than teachers who haven't.

It is also determined that the raise of teachers age and seniority make their perceptions to school executive more positive, perceptions teachers who graduated from different universities are the same, but perceptions post graduate are higher than the others.

# İLKÖĞRETİM OKULLARINDA YÖNETİCİ ÖĞRETMEN İLETİŞİMİ: ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İSTANBUL İLİ TUZLA İLÇESİ ÖRNEĞİNDE BİR ARAŞTIRMA

## ÖZET

Bu araştırma, İlköğretim okullarındaki yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algılarının düzeyini belirlemek ve algılarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma, giriş, konu ile ilgili literatür taraması, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere beş bölüm altında toplanmıştır.

Yapılan araştırmaya, toplam 150 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Veriler, *Personeli Tanıma, Katılım, Etkileme* ve *Eşitlik alt boyutlarında* yönetici öğretmen iletişimini belirlemeye yönelik 32 ilkeyi içeren bir ölçek ile elde edilmiştir. Ölçek vasıtasıyla elde edilen verilerin, amaçlara uygun olarak frekans ( $f$ ) ortalama ( $x$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ( $n < 30$ ) gruplar için non-parametrik istatistik teknikleri, normal dağılım özelliği gösteren gruplar için ise parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi incelenmiştir. Buna göre, ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İletişim eğitimi alan öğretmenlerin, iletişim eğitimi almayan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yine araştırmada, öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça yöneticilere bakış açılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler açısından ise algılarının eşit seviyelerde olduğu, ancak eğitim düzeyleri açısından, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

## 1. BÖLÜM: GİRİŞ

Eğitim kurumları durağan örgütler değildirler. Amaçlarına hizmet edebildikleri sürece yaşamlarını sürdürürler. (Hocan, 1999) Örgütlerin başarısı, örgütteki madde ve insan kaynaklarının iyi yönetilmesine bağlıdır. (Varış, 1991)

Bir örgütün üyeleri arasındaki ilişki süreklidir ve bu yapısal süreklilik amaçların başarılmasında örgütün bir fonksiyonudur. Örgüt yapısı insan iletişimine önceden belirlenebilirlik ve süreklilik katar ve bu durum yönetim görevlerinin başarılmasını kolaylaştırır. Bir örgütün başarısında veya başarısızlığında iletişim ana etmenlerden biridir. Çünkü iletişim aracılığıyla çalışan kendisinden ne beklendiğini, işini nasıl yapacağını ve yaptığı iş ile ilgili başkalarının ne düşündüğünü öğrenir. (Seçer, 2001, s.41 )

Örgüt ve birey üzerinde önemli etkileri olan iletişim, yöneticilerin başarısı ve örgütün etkinliğinde de büyük rol oynayan bir süreçtir. Yapılan bir araştırmaya göre toplantılar, raporlar, mektuplar, telefon görüşmeleri, fakslar gibi iletişim etkinliklerini kullanarak işlerini yürüten yöneticilerin zamanlarının %80'ini iletişim faaliyetlerine ayırdıklarını ortaya koymuştur (Ertürk, 2000:157-158).

Yöneticilerin, gerek iletişim araçlarından yeterince yararlanmaması, gerek iletişim araçlarını örgüte özgü biçimde kullanmaması; örgütte iletişim zayıflığına yol açmakta ve örgütü amaçlarından uzaklaştıracak sorunlar yaratmaktadır. (Karakoç, 1990)

Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için yönetici öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir. (Aydın, 2000)

Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında, informal iletişimin rolü daha önemlidir. Bu bakımdan, okul yöneticisi kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Bunu yapabilmesi sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olmasını gerektirir. Okul içinde ve dışındaki iletişim çember ve akımlarına yabancı kalan yönetici, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmekte ya zorluk çekecek, ya da başarısızlığa uğrayacaktır.(Bursalıoğlu, 1998)

Örgütsel haberleşmenin (iletişimin) önemi, örgütlerin büyümelerine ve yönetimin gittikçe

daha karmaşık bir görünüm kazanmasına, uzmanlaşmanın artmasına, yerinden yönetim ilkesinin uygulanmasına, teknolojik gelişmelere, örgütlerin toplumsal sorunlara eğilmelerine ve örgütlerde uyuşmazlıkların insancıl ilişkiler yöntemleriyle çözümlenmesine son zamanlarda verilen değere paralel olarak gittikçe artmıştır. (Dicle, 1974)

Düşüncelerini özgürce ifade edebilen insanlar başkalarının düşüncelerinden de etkilenerek kendi düşüncelerini geliştirebileceklerdir.

Eğitim sisteminde yaşanan sorunlarla baş edebilmek için başvurulabilecek disiplinlerin başında eğitim yönetimi gelmektedir. Eğitim sistemi içinde hangi kademede ve pozisyonda olursa olsun, herkesin eğitim yönetimi disiplininden faydalanması mümkündür. Eğitim sisteminin en temelinde görev yapan öğretmenlere, bizzat görevleri olan öğreticilik işini daha etkili bir şekilde yapmalarına da bu alanın katkısı olabilir.

Okul müdürünün, okulu oluşturan bütün unsurların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda pek çok araştırmacı bir uzlaşma içerisindedir. Ancak bu etkinin mahiyeti ve derecesi tartışma konusu olup esas itibarıyla çok boyutlu bir özellik taşımaktadır.

Bir okulun müdürünü başarılı kılacak, bütün eğitim kurumlarında eşit şekilde uygulanabilecek öğretim liderliği davranışlarının tam bir listesini vermek oldukça güç gözükmektedir. Zira davranış, belli özelliklere sahip bir insanın, belirli bağlam ve belirli durumların etkileşim ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Okulda yönetici-öğretmen etkileşiminin olumlu olması, gerek okulda okuyan tüm öğrenciler için gerekse okul bünyesinde çalışan personel için pozitif etki yaratacaktır.

Müdür okulun yönetiminden sorumlu kişidir. Okul yönetiminde yüksek verimlilik sağlanması için yönetici öğretmen ilişkisinin yüksek seviyelerde olması gerekir. Okulda görev yapan öğretmenlerin kapasitelerini gerçekleştirmeleri için onlara fırsatlar tanınmalıdır. Bu müdürün görevlerinden birisidir. Bunun için onlara daha fazla otorite, sorumluluk ve becerilerini daha fazla kullanma imkanı vermelidir. Bu hem okulun etkinliğini artırır, hem de öğretmenlerin özellikle motivasyonunu sağlayıp, kendine olan saygı ve güvenini kazanarak, kendini gerçekleştirmeyi sağlayabilir.



## 1.1. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarındaki yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları hangi düzeydedir?

### 1.1.1. Alt problemler

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları nasıldır?

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları *iletişim becerileri ile ilgili kurs/seminer veya eğitim alma* durumuna göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları *mesleki kıdem* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları *eğitim düzeyi* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları *cinsiyet* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları *okulun bulunduğu çevre* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları *yaş* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları *branş* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde öğretmen algıları *mezuniyet* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

## 1.2. Önem

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisidir. Yöneticinin, okulun başarı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Bunları yapabilmesi için tüm üyeleri ile etkileşmesi, değerlerini

koruması ve problemleri çözmesi gerekir.

Okul yöneticisi ile öğretmenler arasında, okul yöneticisi ile öğretmenin karşılıklı iletişime dair beklentileri ne düzeyde uyuyorsa, işe karşı olan tutumları o düzeyde olumlu olur. Okuldan beklentilerin en üst düzeyde karşılanması için yönetici öğretmen iletişimi önemlidir.

Bu araştırmada ilköğretim okulları yönetici-öğretmen iletişiminin ne düzeyde olduğu tespit edilecektir. Elde edilen bulgulardan sonra yapılan önerilerin, okul örgütünün misyonunu gerçekleştirmesine önemli katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

### **1.3. Sayıtlar**

Bu araştırmada kabul edilen sayıtlar aşağıdaki gibidir;

- Kullanılan örneklemin evreni temsil etmektedir.
- Öğretmenler, kullanılan anket sorularına samimi bir şekilde cevap vermiştir.
- Kullanılan ölçme aracıyla ve izlenen yöntemle araştırma amaçlarına ulaşmıştır.

### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıdaki sınırlılıklar dahilinde geçerlidir.

- Araştırma, İstanbul ili Tuzla ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile;
- Araştırma, 2006-2007 eğitim öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile;
- Elde edilen bilgiler geliştirilen bilgi toplama formundaki sorular ile;
- Araştırma ulaşılabilen literatürle sınırlıdır.

## 2. BÖLÜM: KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI

### 2.1 İLETİŞİM

#### 2.1.1 İletişimin Tanımı

İletişim emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir. Bireyler arası bir etkileşim sürecidir (Aydın, 1994:149).

İletişimi bir başka açıdan baktığımızda, kısaca "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlayabiliriz. Bu durumda pek çok etkinlik iletişim sayılacaktır. Örneğin; bu tanıma dayanarak iki insanın karşılıklı konuşmasını iletişim sayabileceğimiz gibi, onların bağlı bulunan yeri birbirlerine bildirmelerini de iletişim kabul edebiliriz (Dökmen, 1994: 15).

İletişim, Latince'de bölüşmek anlamına gelen (communis) kelimesinden çıkarılmış bir terimdir. Bu kaynaktan bakıldığında, iletişim (communication); bilgi, fikir ve davranış gibi kapsamın bireyler yahut gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çabalar olarak tanımlanabilir. Bu terimi haberleşme olarak çevirmek anlamını daraltmaktır; çünkü bireyler ve gruplar arasındaki her tür ilişki iletişim sayılabilir (Bursalıoğlu, 1991: 116-117).

İletişim insan davranışını değiştirmek amacıyla her türlü kavram ve sembolün iletilme sürecidir. İletişim yoluyla, kişiler arası ilişkiler düzelir, yahut bozular. Böylece örgüt gelişir veya kötüleşir, örgüt bir iletişim ağı olarak düşünülebilir. Çünkü örgüt daima değişen etken bir varlıktır, biyolojik ve fiziksel öğeleri vardır ve kişiler arası ilişkiler üzerine kurulur. Örgüt içinde karar örneklerinin iletilme ve yayılmasını sağlayarak, iletişim karar sürecinin gerçekleşmesinde de yardımcı olur. Görüş ve anlayıştaki katılmayı arttırmak yoluyla iletişim, sistemin parçalarını bir araya getirir ve kaynaştırır. Aynı zamanda yetkinin görevlerini de destekler ve gerçekleştirir. Koordinasyonu sağlayan araçlardan en güvenilir ve etkili olanı iletişimdir (Bursalıoğlu, 1991: 116-117).

İletişim olması için sadece mesaj alışverişi, bir başka deyişle, sadece iki yönlülük yeterli olamaz. Alınan ve verilen mesajların da birbiriyle ilişkili olması da gerekir. Günlük

yaşamda yorgunluk, yanlış anlama, dikkati başka bir konuya verme gibi nedenlerden ötürü iletişimde işleyiş ve ilişkiler aksayabilir. Bu tür aksaklıklar süreklilik göstermeye başlarsa, kişinin ruhsal dengesinde bir bozukluk olduğundan kuşku duyulur. Gerçekten de, akıl hastalarının iletişimde gözlenebilen bu özellik, hastalığın derecesi ve türü hakkında ipucu veren en önemli belirtilerden biridir (Bursalıoğlu, 1991:117-118).

İletişimin amacı mesajları almak ya da göndermek için kanallar yaratmaktır. Belki de İletişimden kaynaklanan problemlerin birçoğu iletişimin iki yönlü bir yol olduğu gerçeğini unutmamızdan köken almaktadır. İletişim hem mesaj göndermeyi hem de almayı kapsar; eğer mesajımız gönderilmiş ancak alınamamış ise harcanmış demektir. Emin olmak için bazen sadece mesaj almak ve yanıt olarak mesaj göndermemek zorunda bırakıldığımız bir durumu ele alabiliriz. Örneğin bazı öğretmenler sınıfta asla iki yönlü bir iletişime izin vermezler; sadece ders verirler; o kadar. Öğrencilerin reaksiyon vermeye yada soru sormaya fırsatları olamaz; eğer sorarlarsa, kolayca cesaretleri kırılıverir. "Kitaptan bak", "Okuyabiliyorsun değil mi" diye terslenirler. (Elleson, Ann., 1973:72-73)

Diğer uçta ise, gönderilen mesajın tamamen engellendiği, durdurulduğu bir durum vardır. "Bugün dersin konusu ne hakkında Aaa, Bilmiyorum. Sadece sesini kapattım hocanın, dinlemiyordum" (Elleson, Ann, 1973:73).

Bu iki iletişim bozukluğunun bir durumda değişik biçimlerde tekrar edebildiğini görebiliriz ebeveyn-çocuk, işçi-işveren, kız-erkek arkadaş veya benzer kombinasyonlarda. Burada mesajlar sadece tek yönlü olarak iletildiği için iletişimin temel amacı saptırılmıştır. İletişimin kanalları tıkanmış, gerçek iletişimi -iki yönlü iletişimi- gerçekleştirmek imkânsız hale gelmiştir." (Elleson, Ann, 1973: 73).

### **2.1.2 İletişim Süreci ve Öğeleri**

İletişim süreci kaynak ve alıcı arasında işleyen, bir süreçtir. İletişim mesajları anlamlandırma süreci olduğuna göre, bu sürecin ve kullanılan dilin, bireyler arasında kurallara uygun işlemesi gerekir (Aydın, 1994:149).

İletişim süreci, en iyi biçimde örgütlerde ve okullarda kendini gösterir. Formal bir örgütün temel öğeleri, ortak amaç, bu ortak amaca katkıda bulunmaya istekli bireyler ve iletişimidir. Açıktır ki, iletişim olmadan anlaşılmış ve benimsenmiş bir ortak amaç, böyle bir ortak

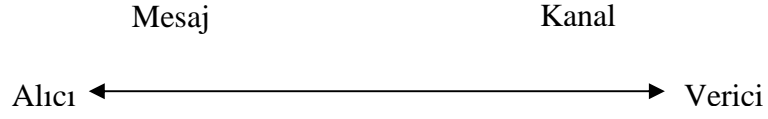
amaca katkıda bulunmak isteyenlerin eş güdümlenmiş bir çabası söz konusu olamaz. İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, örgütün amaçlarının doğru olarak anlaşılması ve kavranmış olması, örgüt üyelerinin bu ortak amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliği içinde, eş güdümlü olarak davranma eğilimi içinde olmaları beklenir. İletişim, sadece iş görenlerin formal örgüt amaçlarını ve kendi görevlerini anlamalarını değil, birbirlerini tanımalarını ve benimsemelerini de sağlar. Ortak bir amaç doğrultusunda işbirliği yapmak durumunda olan örgüt üyelerinin birbirini yakından tanımalarını kabul etmelerinin önemi açıktır (Aydın, 1994:150-151).

İletişim olmadan kurum ve yapısı sağlıklı olamaz, iletişim olmadan bir ortak amacın oluşturulması, bu ortak amaç doğrultusunda bireysel çabaların eş güdümlenmesi olanaksızdır. İletişim bir araçtır. Formal örgütü oluşturma, örgüt amaçlarına açıklık kazandırma, anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama, bireysel ve grup çabalarını ortak amaçlar doğrultusunda eş güdümlenme aracıdır(Aydın, 1994:150-151).

İletişim her formal örgütte oluşan tüm sorunlarla uğraşma aracıdır. Bazı yöneticiler (yönetim bilimciler) tarafından yönetimin kalbi olarak nitelendirilen karar verme sürecinde iletişim, çok önemli bir rol oynamaktadır. Sadece karar verme sürecinde değil, tüm yönetim süreçlerinde iletişim, çok önemli bir rol oynamaktadır. Yönetim süreçlerinin niteliği, iletişimin niteliğine bağlıdır demek, yerinde olur. Örgütü örgüt yapan insanların moralleri ile iletişimleri arasındaki ilişkiler ve etkileşimler bu sürecin önemini açıkça göstermektedir (Aydın, 1994: 149-150).

İletişimin etkili olabilmesi için üç yönlü bir süreç olması gerekir. Örgüt içinde yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru ve yatay iletişim gerekmektedir. Örgüt içinde her birey (iş gören), istediği başka bir iş görenle iletişim kurma olanağına sahip olmalıdır (Aydın, 1994: 150).

Eğitim bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkânsızdır. İletişimde bulunmaksızın eğitim-öğretim yapmakta olanaksızdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bilgi geçişini iletişim kurallarına, kurumlarına dayandırma konusunda yoğunlaşmıştır. En basit tanımıyla "anlamları bireyler arasında ortak kılma işlemi" olarak ele alınan iletişim sürecinin dört ana unsuru şematik olarak şöyle gösterilebilir (Küçükahmet, 1995:15).



### Şekil 2.1.2.1 İletişim Süreci (Küçükahmet, 1995-15-16)

Bu dört unsur tüm iletişim süreçleri için söz konusudur. Bu unsurlardan birinin gereken biçimde dikkate alınmaması iletişimin veriminin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca ortak anlamlara ulaşabilmek için iletişimin çift yönlü olması gerekmektedir. Verici (kaynak) mesajı alıcıya ilettiği zaman onun tepkisini bilmek istemektedir. İletişimin sağlıklı olup olmadığı ancak alıcıdan kaynağa doğru akımdan anlaşılmaktadır (Küçükahmet, 1995: 15-16).

Buna örnek olarak; eğitim sürecini verebiliriz.

Eğitim süreci;

Öğretmen-içerik-öğretim süreçleri-Öğrenci

Yönetim süreçlerine bu işleyiş sürecini aktarırsak şu biçimde bir akışı görebiliriz;

"Yönetici-içerik-yönetim süreçleri-yöneticiler-Öğretmenler"



### Şekil 2.1.2.2 Yönetim Süreci (Küçükahmet, 1995: 15-16)

Yönetim süresinde yönetici "verici", öğretmen "alıcı" olarak, yönetim sisteminin iletişim süreci basamağında, mesajı (içeriği) başta sesli olmak üzere çeşitli araç-gereç kullanarak değişik yöntemlerle öğretmene ulaştırırlar. İletişim süreci içinde önemli olan husus; çift yönlü akış, eğitim süreci içinde önemlidir. Öğretmen ve yöneticinin iletişim sürecindeki bu

ileti ve davranışları önemlidir (Küçükahmet, 1995: 16-17).

Bazı yazarlar örgütü önce bir koordinasyon süreci olarak kabul ederler. Hâlbuki modern bir iletişim sistemi kurulmaz ve işletilmezse, böyle bir koordinasyon sağlamak da olanaksızdır. Okullarda ve örgütlerde geniş anlamda iletişim kavramı: anlam olarak bireylerin davranışlarını değiştirip, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili koordinasyonları sağlamak amaçlarıyla kullanılır. Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim örgüt açısından o kadar önemlidir (Bursalıoğlu: 1991: 116).

Genellikle iletişimin örgüte giriş noktası ile çıkış noktası aynıdır. Enformasyon örgüte belirli noktalardan girer. Böylece astlar enformasyonun gerçek yanlarını üstleri de kendilerine iletilmiş yanlarını alırlar. Büyük çapta formal iletişim modele bağlanmalıdır. Matematik iletişim modelleri en çok gelişmiş ve etkileyici, fakat en az anlaşılır olanlarıdır. Fiziksel modeller elektrik verici ve alıcılar gibi gösterilen birçok öğelerden oluşur. Sosyal modeller ise, sosyal hayatın her yönünü kapsayacak bir iletişimi hedef tutarlar (Bursalıoğlu, 1991:114).

Bir iletişim modelinin öğeleri, iletişim kanalları yoluyla bağlanır. Her yeni kanal, eski kanallara yerleşmiş olan yöneticileri devre dışı bırakacağından, bunların statülerini tehlikeye düşürür (Bursalıoğlu, 1991:114),

Bakanlık merkez örgütünün ve diğer alt düzeydeki kurumların, iletişim düzeninin yerleşmeişinin gerçek nedeni budur. Çünkü iletişim kanalları arttıkça, alt basamaklardaki yöneticilerin etkileme ve liderlik olanakları artar. Bu bakımdan, iletişimin artması ile yönetimin demokratlaşması arasında yakın ilişki görülmektedir. İletişim yukarıdan aşağıya olduğu kadar, aşağıdan yukarıya da işleyecek biçimde çift yöllü düzenlenmelidir. Çünkü üyeler kendilerine örgütte olup bitenler üzerinde bilgi veren yöneticileri severler ve desteklerler. Çift yöllü iletişimde yukarı giden haberler, aşağıya gelenlerden farklıdır. Birincisi öneri ve açıklamaları, ikincisi ise emirleri ve yönergeleri kapsar. Fakat yukarı giden iletişim genellikle orta basamaklarda takılır ve tutulur. İletişimi güçleştiren iki etken toplumun ulusallaşması ve uzmanlaşmasıdır. Bu yandan kütle iletişiminin yarattığı ulusal dinleyici, diğer yandan onlara ulaşmakla görevli uzman konuşmacı, bilginin alım ve yayımını zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan, çeşitli iletişim engelleri içinde en önemli olanlar,

kütle ile iletişim araçları arasında giden değişkenlerdir. Bu değişkenlerinin bağlanacağı ortak etken insandır (Bursalıoğlu, 1991:115).

Kütle iletişimi ile bu iletişimin etkili olabilmesi için, toplum veya çevrenin bütün üyelerine ulaşması gerekli değildir. Fikir liderlerine ulaşması yeter. Okul yöneticisi de, dışa açık iletişimi bu liderlere dönük yapmalıdır. Fikir liderlerinin iki görevi, gruba iletecekleri bazı haberleri yorumlamak, bazılarını da süzmek ve yahut değiştirmektir (Bursalıoğlu, 1991:114).

Okul yöneticisi, iletişimi başlı başına bir amaç olarak düşünmelidir. Formal bir iletişim sisteminin kurulması iletişim problemlerinin çözümüne yetmez. Çünkü iletişim çemberine girmiş olmak gerçekten etkilenmiş olmayı gerektirmez. Okul yöneticisinin iletişim öğeleri, engelleri ve düzenlenmesi konularında yetişmiş olması gerekir. İletişim öğeleri, haberin amacı, haberi veren, haberin kapsamı, geçtiği kanallar, haberi ileten araçlar, haberi alan ve haberin yarattığı etkidir. İletişim engellerini ise, psikolojik, semantik, hiyerarşi, statü, alan, gizlilik, korunma, savsaklama gibi nedenler meydana getirir. Bunların ışığında bir iletişim düzeninin kurulması, bazı modellerin incelenme ve işlenmesini zorunlu kılar (Bursalıoğlu, 1991:115-116).

İletişim sesli ve sessiz olmak üzere iki genel tipte toplanabilir. Sesli dilin inceliklerine karşı duyarlı olmayan okul yöneticisi nasıl başarı kazanamazsa, sessiz dili anlamayan da başarı gösteremez. Sessiz dili anlamakta edebiyatın yararı çoktur. Öykü ve şiir insanın iletişim becerilerini arttırır. Yönetici yetiştirme programlarının duyarlılık eğitimini kapsamaması gerekir. İletişim bir etkileme aracıdır. Fakat bu aracı aşırı ve yersiz kullanan eğitim yöneticisi, iletişimin amacını zayıflatmış olur. Aslında iletişim sadece psikolojinin konusu değildir. Elektrik mühendisliğinden biyolojiye, antropolojiden siyaset bilime kadar pek çok alanda iletişimin yeri ve önemi vardır. İletişimi başka bir deyişle kısaca, "bilgi üretme ve aktarma, anlamlandırma süreci olarak tanımlayabiliriz. Bu durumda pek çok etkinlik" iletişim sayılacaktır. Örneğin bu tanıma dayanarak iki insanın karşılıklı konuşmasını iletişim sayabileceğimiz gibi, arıların bal bulunan yeri birbirlerine bildirmelerini de iletişim kabul edebiliriz (Dökmen, 1974:15).

Genel anlamda, iletişimin gerçekleşmesi için iki sistem gereklidir. Bu sistemler; iki insan, iki hayvan, iki makine ya da bir insan ile makine (örneğin bir bilgisayar) olabilir.



Seçenekleri arttırmak mümkündür. Nitelikleri ne olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişini "iletişim" kabul edebiliriz (Dökmen, 1974:15).

Yani iki sistem ya da öge arasındaki bilgi alışverişini "iletişim" olarak adlandırma, tek yönlü bilgi akışını ise başka bir şey sayma eğilimi vardır. Bu ayrımı dikkate aldığımızda, insanlar arası bütün konuşmaları, iletişim kabul edemeyeceğimizi düşünebiliriz. Örneğin; Ana babalar ya da amirler çocuklarına, memurlarına sadece bir takım emirler verip, onların bu emirleri karşısındaki tepkileriyle ilgilenmezlerse, bu tavırların iletişim değil, "enformasyon" yani tek yönlü bilgi üretimi kabul etmek, pek yanlış olmasa gerek. Enformasyonlar bazen iletişime dönüşür, bazen de dönüşmez. Örneğin bir evin pencerelerindeki "kiralık 3 oda" ilanını yalnızca okuyup geçerseniz, bu uyarıcı sizin için bir enformasyon olmakla kalır. Ev sahipleriyle yüz yüze yada telefonla konuşmanız durumunda ise iletişim ortaya çıkar (Dökmen, 1994: 15-16).

Ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için iki yada daha fazla kişinin bireysel rollerinin eşgüdümü zorunlu olduğundan bir eğitim ve öğretim kurumu olan okul oluşmaktadır. Bu durum iletişimi zorunlu kılmaktadır. Bir başka anlatımla iletişim olmadan bu öğretim ve eğitim birimleri olmaz, oluşamaz (Aydın, 1994:152).

İletişim olmadan ortak bir amacın oluşturulması, bu ortak amaç doğrultusunda bireysel çabaların eşgüdümlenmesi olanaksızdır. İletişim bir araçtır. Formal okul yapısının oluşturulmasında, okul amaçlarına açıklık kazandırma, anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama, bireysel ve grup çabalarını ortak amaçlar doğrultusunda eşgüdümlenme aracıdır (iletişim bu süreçlerde önemli rol oynar) (Aydın, 1994: 152).

Öğrenmede ve yönetsel süreçlerde iletişim süreci, bu alandaki süreçlerde birlikte yürür. İletişim, bir mesajın bir insandan, diğerine iletilmesidir. İletişim sürecinde kaynak, haber, kanal ve alıcı elemanlar vardır (Aydın, 1994: 152).

İletişim sürecinde kaynak, zihindeki mesajı alıcıya aynen geçirmek için, geçtiği sembolleri (haberi) en uygun kuralla sembolleri mesajın anlaşılıp, anlaşılmadığını alıcının verdiği tepki ile anlar. Alıcının kaynak durumuna geçerek tepkisini mesajın kaynağına iletmesi ile iletişim işlemi tamamlanmış olur. Yönetim de; eğitim ve öğretimle birlikte, okulda bu şekilde işleyen bir iletişim sürecidir. Okuldaki çatışma bilinci ve çatışmaların üstesinden

gelinmesi stratejileri sosyal davranışın temel koşuludur. Öğretim ve yönetim, iletişim süreçlerinde uygulamayı değiştirmenin amacı böylece şudur: Değiştirilmiş bir güç yapısında iletişim yeteneği yoluyla çatışma bilincinin geliştirilmesi bu çerçevede iletişimsel davranışın şu temel becerileri düşünülebilir. Empati (sosyal duyarlılık), rol mesafesi, çift anlamlılık toleransı, iletişimsel yeterlilik (Aydın, 1994: 152).

P. Watzlawick ve arkadaşları, iletişimsel davranışın temellerini ideal tip şeklinde aşağıdaki aksiyonlarda formüle etmeyi denemişlerdir (Cüceloğlu, 1991: 56). İletişimde bulunmamak olmaz. Bütün davranışlar susmak, reddetmek, alaya almak gibi de olsa insanlar arası bir durumda iletişim karakteri imajını ve onun eylem niyetlerini etkilerler. Her iletişim bir içerik bir de ilişki boyutunda sahiptir ve "o" tür ki; sonuncu boyut ilkinin belirler ve bu nedenle iletişime ilişkin iletişimdir. İletişimin ilişki boyutu anlam veriminin temeldeki ilişki yapışma ve "gönderici" ile "alıcı" arasındaki spesifik sosyal ilişkiye bağlı olduğuna işaret eder. Bu boyut nakledilen "verilerin" nasıl yorumlanacağını tespit eder. İki ortak arasındaki bir bildirim bu ilişki ve bağlam bağlılığı tartışılırsa bu tartışma iletişime ilişkin bir iletişimdir (Cüceloğlu, 1991:56).

İlişkinin doğası, iletişim akışı ortaklar tarafından işaretlenince belirlenir. Her ortak bütün açıklamaları bir başlangıç, bir son, etki ve tepki, neden ve sonuç şeklinde sınıflandırmak ve sıraya koymak suretiyle iletişimin akışına bir yapı verir (Hâlbuki iletişim dıştan görüldüğünde daire biçiminde bir süreç gibidir. Yani bildirimlerin kesiksiz bir değiş-tokuşu) işaretlemelerindeki farklılıklardan dolayı sorunlar çıkan; bir elemanın yada yöneticilerin, bireylerin birbirlerinin davranışlarını, aşırı derecede sık ve aşırı derecede titiz düzelter bir öğretmen ve yönetici kendi davranışlarını karşıdaki bireye (bireyin kötü becerisine) ilişkin bir reaksiyon olarak algılamak, öğretmen yöneticinin mızumsuzluğunu kendisinin sürekli başarısızlığı olarak "yorumlayacaktır". Bu sorunun çözümü ancak, temeldeki sosyal ilişkinin bireysel yorumuna ve bundan kaynaklanan farklı işaretlemelere ilişkin ortak anlaşma yoluyla mümkündür (Cüceloğlu, 1991:56).

"Dijital ve analog" iletişim; Bunlarla iletişimin bir içerik ve ilişki boyutlarıyla örtüşen türleri söz konusudur. Dijital iletişim verileri ve konulan, kelimeler ve kavramlar biçimde ifade eder. Analog iletişim ise ses, jest ve mimik yoluyla sosyal ilişkilere ve sosyal niyetlere işaret eder. Analog iletişim ilişki tanımını aktarır. Sözelimi askeri komando dili kullanıldığı herkesçe anlaşılabilir kesintili konuşmalardır (Cüceloğlu, 1991:56).

İnsanlar arası iletişim akışları, ortaklar arasındaki ilişkinin eşitlik yada farklılık temeline oturmasına göre ya simetrik yada tamamlayıcıdır. Tamamlayıcı iletişim kültürel yada toplumsal olarak belirlenmiş eşitsizlik temeline oturur. Hakimiyet ve tabi olmak birbirlerini bütünlerler ve birbirlerini karşılıklı olarak hakimiyetine tabi olmayı şart koşması ve fakat aynı zamanda belirlenmesi tarzında kuvvetlendirirler. Tabi olma, kendi gününden tekrar bir tabii olmayı gerektiren müteakip tabii olma davranışına neden olur. Özellikle bu son nokta "insanlar arası iletişim modeline; sosyal güç modelini dahil etmeyi gerektirmektedir. İletişim ilişkisinin eşitsizliğinin esas nedeni belli bir güç yapısında, farklı etkin güç araçlarına eşit olmayan bir sahiplikte, durumu kendine özgü tanımlayabilme" ve kendine özgü niyetleri ifade etme, gerçekleştirme konusunda farklı imkânlara sahip olmaktadır (Cüceloğlu, 1991: 56).

Beş duyunun öğrenme ve iletişimdeki önemi; Bir öğretmen eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin ne kadar fazla duyusuna yönelirse o oranda etkili bir öğretim sağlanmış olur. Beş duyunun öğrenme ve iletişime etkisi şöyledir; görme duyusu %75, işitme duyusu %13, dokunma duyusu %6, koklama duyusu %3, tat alma duyusu %4. Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin birbirleriyle etkileşimlerinde çok değişik yollar ve düzeyleri bu öğelerle kullanabilirler (Küçükahmet, 1995:17-18).

İletişim sürecini meydana getiren öğeler aşağıdaki sıra içinde incelenmeli ve düzenlenmelidir. (Bursalıoğlu, 1991:119.)

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

**Verici:** Anlamı iletir. Bu bakımdan vericinin yasal ve güvenilir olması gerekir.

Bunların yokluğu, iletme işlemini zorlaştırır.

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

**Kanallar:** Formal kanalları hiyerarşi oluşturur, informal kanalları kişiler arası ilişkiler meydana getirir.

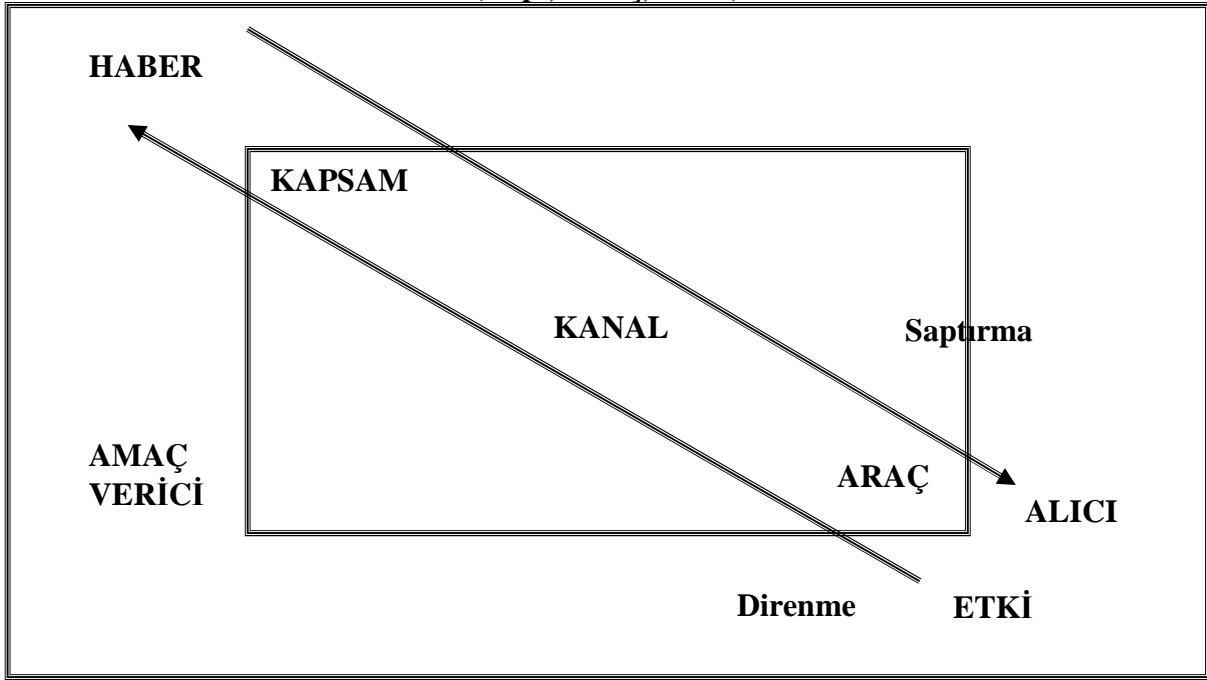
**Araç:** Sözlü veya yazılı, insancıl veya mekanik olabilir.

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

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

## FORMAL ÖRGÜT

(Yapı, Süreç, Hava)



## DIŞ ÇEVRE

### Şekil 2.1.2.3 İletişim Ortamı ve Öğeleri (Bursalıoğlu, 1991:119)

Dökmen'e göre (1994:16) iletişimde rol oynayan etmenlerin birisi kişiler arası mesafedir. Kişiler arası mesafe anlam taşır. 30 cm'dir. 30 cm-1 m, mesafeler farklıdır. Mahrem mesafe; 30 cm'lik mesafe

Duygusal ilişkilerde kişisel samimi mesafe; 40-80 cm arasındır. Hall'ın tanımıyla ikinci bölgeyi iyi arkadaş, karı-koca, nişanlı, sözlü oluşturur. Sosyal mesafe; 80 cm ile 2 metre arasındır. Patronla işçi arasında, genel topluma açık mesafe; 2 metreden başlayarak mesafe, öğretmen-öğrenci mesafesi. Zorunlu koşullar nedeniyle okullarımızda öğretmenler genellikle böyle bir mesafe kullanmak zorunda kalırlar. Bu nedenle öğrenci öğretmen ilişkisi bir derece yabancılaşmak zorundadır. Aradaki mesafe iki metreyi geçtiği zaman

karşılıklı ilişki ve iletişim daha da zorlaşır (Dökmen, 1994:16).

**Bedenin Duruşu:** Bedenin duruşu sadece hangi yana eğildiği ve yüzün hangi yöne baktığıyla sınırlanmıyor. Omuzların dik yada çökük oluşu, kolların açık yada kapalı olusu, ayakların açıklığı yada kapalılığı, bacakların üst üste atılmış olması, ayırık ya da bitişik durması da birer mesaj oluşturur. Psikoterapide üzerinde önemle durulan bu tür mesajlardır (Cüceloğlu, 1991: 49-50).

**Yüz ifadeleri:** İnsan vücudunun en dikkati çeken yeri yüz, yüzde en çok dikkati çeken yer ise gözlerdir. Ancak yüz ifadelerini anlamak o kadar kolay değildir. Çünkü yüz karmaşık bir iletişim sistemi oluşturmuştur. Gözün kendisi başlı basma bir mesaj kaynağıdır. Bir kimse gözünüze bakıyorsa size ilgi duyuyor demektir. Öte yandan bir kimse gözünüzü gözünüzden kaçırmakla sizden bir şey saklamak durumunda olduğunu ifade edebilir. Göz ilişkisi kurulduktan sonra, diğer ilişkiler yavaş, yavaş kurulabilir. Derste bir sorunun cevabını bilmeyen öğrenci öğretmenin yüzüne bakmaz, tabi bu davranış öğretmenin o soruyu öğrenciye sormasına yeterli bir neden olur (Cüceloğlu, 1991: 49-50).

**Jestler, El ve kol hareketleri:** Jestler, yani el ve kol hareketleri, duyguların en güzel belirtileridir. Karşımızda konuşan kişinin elindeki kâğıdı sürekli büküp katladığını, parmaklarıyla masaya sürekli vurduğunu ve gözlerini bakışlarımızdan hep kaçındığını görürsek, bu kişinin bizimle beraber olmaktan rahatsız olduğunu düşünürüz. Bir kişi kendisini kontrol etmeye çalışsa da kızgınlığını, gerginlik ve rahatsızlık belirten hareketlerinden anlamamız mümkündür (Cüceloğlu, 1991:49-50). Birçoğumuz konuşurken ellerimizi kullanırız. Bazen kelimeler yetersizmiş gibi görünür: biz de bir şeyleri tarif etmek, vurguyu eklemek, yada anlatmak istediğimiz şeyi gösterebilmek için ellerimizi kullanmamız gerektiğini hissederiz.

Bazı evrensel jestlerin kelimelerle anlatılmaya ihtiyacı yoktur. Trafik akışını yöneten bir polis memuru, kelimelere ihtiyaç duymaksızın ne istediğini belirtebilir. Yabancı ülkeleri ziyaret eden insanlar dil problemi ile karşılaştıkları zaman bazen tamamen jestlere güvenmek zorunda kalırlar. Son zamanlarda evrensel olarak aynı anlamı taşıyan yeni jestler ortaya çıktı- örneğin, barış işareti" (Elleson, Ann, 1973: 75).

Bir kişinin kullandığı küçük jestler birçok anlamı iletebilir. Örneğin, genellikle bir

öğretmen sınıfın "onunla" olup olmadığını öğrencilerin yüz ifadeleri ve jestlerine bakarak söyleyebilir. Kurşun kalem açma, saate bakma ve kağıt karalama genellikle ilgilerinin artıp çekilmediğini bir kelime bile gerekmeden anlatabilir. (Bir öğretmen saate bakmanın onu çok rahatsız etmediğini söylüyor. " Her derste en azından bir tane saate bakan vardır. Fakat beni asıl rahatsız eden birisinin saati kolundan çıkarıp sallayıp, inanmayan gözlerle tekrar bakması. O zaman artık dersi bırakma zamanı geldiğini düşünüyorum (Elleson, Ann, 1973: 75-76).

**Dokunma, Gerekli ve Kudretli:** Dokunma bir insana en kısa yoldan "sen benim için önemlisin, seni yalnız bırakmayacağım" mesajını verir. Hiçbir söz, bu mesajı, dokunma kadar etkili olarak ifade edemez (Cüceloğlu, 1991: 49-50).

**Giyisilerimiz:** Giydiğimiz elbiseler hakkında bilgi verir. Her gün karşılaştığımız kişilerin gözünüzün önüne getirin; giyinişleri, onların meslekleri, ya da gelir durumları, sosyal mevkileri, politik tutumları, dindar olup olmadıkları hakkında bir fikir verir. Giyiniş tarzı kişileri etkiler.

**Söyleyiş Tarzı, Ses Tonu, Vurgulamalar ve Susmalar:** Söyleyiş tarzı, kelimeleri söylerken kullanılan sesler, konuşan hakkında bilgi verir. Sesin tonu ve vurgulamayla değil, kelimeler arasında konulan susmaların süresi uzatılıp kısaltılarak da karşıdaki kişiye, gönderilen mesajın, hangi bölümlerinin önemli olduğuna ilişkin ipucu verilir (Cüceloğlu, 1991: 50-51).

Birisi derin düşüncelere daldığı zaman, sıklıkla düşünceleri yüz ifadesine yansır. Birisine sadece bakarak onun üzgün, kızgın, endişeli, kafası karışmış yada şaşırılmış olduğunu söyleyebilirsiniz" (Elleson, Ann, 1973: 75).

**Sessizlik:** Bu teknik anlamı aktarmada bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanılabilir. " Bana çok kızgın; Tekrar sessizlik tedavisi uygulayacağım" Bu hile çoğunlukla gelişmemiş insanlar tarafından olayları yönlendirebilme amacıyla kullanılır. Sessizlik kabul etmeyen, onaylamayan, katılımcı olmayan veya konuya karşı herhangi bir duygusu olmayan ( apatetik ) insanlar tarafından da kullanılabilir. Birinin sessizliği "Bir şey söylemiyorsam, başım belaya girmez", Bu benim problemim değil", "Sen bizim grubumuza dahil değilsin" yada " Sen sayılmazsın" anlamlarına gelebilir ?"

Bazen sessizlik olumlu bir mesajı da iletebilir : " Evet, anlıyorum", "Seninle birlikte olmaktan hoşlanıyorum" ya da " Yalnız olmak güzel." (Elleson, Ann, 1073: 75).

## **2.2. Kişiler Arası İletişim (Interpersonel)**

İnsanlar arası iletişimin iletişim sayılabilmesi için şu üç ölçütün gerekli olduğu belirtilmiştir. Kişiler arası iletişime katılanlar, belli bir yakınlık içinde yüz yüze olmalıdır. Katılanlar arasında tek yönlü değil, karşılıklı mesaj alış-verişi olmalıdır.

Söz konusu mesaj dışındaki mesajların kullanıldığı iletişimler, örneğin yazışmalar kişiler arası iletişim sayılmaz. Yapılan çok sayıda tanınım bulunduğu nokta "kişiler arası iletişimin, psikolojik nitelikli bir bilgi alışverişi" olduğu yolundadır. Kişiler arası iletişimi şematik olarak gösterecek olursak (Dökmen, 1994: 18-19).

### **2.2.1. Sözlü İletişim**

Sözlü iletişimler "dil ve dil ötesi" olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır, insanların karşılıklı konuşmaları, hatta mektuplaşmalarını "dille iletişim" kabul edebiliriz. Dille iletişimde kişiler, ürettikleri bilgileri birbirlerine ileterek anlamlandırırılar. Dil ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir, ses tonu, sesin hızı, sesin şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikler, dil ötesi iletişim sayılır. Araştırmalar, insanların günlük yaşamda birbirlerinin ne söylediklerinden çok, nasıl söylediklerine dikkat ettiklerini göstermektedir (Dökmen, 1994:21).

Bazı kelimelerin üzerine basa basa konuşmamız ya da karşımızdakini korkutmak için bağırmanın, niyet edilmemiş dil ötesi davranışlardır. Konuşurken farkında olmadan ses tonumuz alçalıp yükseliyorsa ya da sesimiz titriyorsa, bu durumda niyet edilmemiş dil ötesi davranışlar söz konusudur (Dökmen, 1994: 25).

İletişim deyince aklımıza gelen ilk yöntem sözlü iletişimdir (kelimeler ve dil). Kullandığımız kelimeler önemlidirler; ama, belki de daha da önemlisi kelimelerimizin mesajımızı iletmede nasıl kullanıldığınıdır " (Elleson, Ann., 1973:73)

Kelimeler olmaksızın iletişim kurmakta şüphesiz zorlanırdınız. Ancak sözlü iletişimde kelimeler anlamın sadece küçük bir parçasıdırılar. Vurgu, sesin tonlaması, sesteki dalgalanma- kelimelerin kullanılma şekli -daha çok anlam iletirler. Basit bir kelime olan

"Aa" öfke, haz alma, hüznün, şaşırma, şok, alay, utanç ve birçok diğer reaksiyonları anlatabilir. Sinirlendiğinizde, kelimeleri kullanarak iletişim kurarsınız. Ancak, öfkenizin derecesi kelimelerinizi nasıl kullandığınız ile belirlenir. Siz öfkenizi kontrol altına aldığınızı zannedebilirsiniz, ancak; sesinizin tonu sizi ele verir. En son birisinin sinirlendiği zamanı hatırlamaya çalışın; sinirlendiğini size kelimelerle ve kelimeler olmaksızın nasıl iletiyordu" (Elleson, Ann., 1973: 74)

Kelimeler iletişimin çok önemli bir parçası olmakla beraber bazen yanıltıcıda olabilirler. " (Elleson, Ann., 1973:74).

### **2.2.2. Sözsüz İletişim**

Kelimeler üzerinde gerçekleşen sözsüz iletişimden az önce bahsetmiştik. Sözsüz iletişim kelimelerden bağımsız olarak mesajları iletmek için kullanılan bütün yöntemleri içerir ; yüz ifadesi, sessizlik, jestler, dokunma, işitme, görme ve semboller " (Elleson, Ann., 1973:74).

**Yüz ifadesi :** "Marry'nin canının bir şeylerin sıkıldığını sadece ona bakarak söyleyebilirsiniz." Çoğu zaman duygularımızı yüz ifademiz vasıtasıyla farkında olmaksızın oldukça canlı bir şekilde ifade edebiliriz. Yüz ifadeleri sorgulamayı, şaşırma, üzüntüyü, sıkılmayı yada mutluluğu iletebilirler. Yeni nişanlanmış bir genç kızın bütün yüzünden yayılan mutluluğu düşünün " (Elleson, Ann., 1973:73)

Sözsüz iletişimde, konuşma ya da yazı olmayan bu iletişim şeklinde, insanlar birbirlerine bir takım mesajlar iletirler. Bu iletişim şeklinde, insanların ne söyledikleri değil, ne yaptıkları ön plana çıkar. Sözsüz iletişim kendi içinde dört gruba ayrılır;

**Yüz ve beden:** Yüzümüzdeki ifade, el ve vücut hareketlerimiz, vücudumuzun duruşu ve göz temasımız, sözsüz iletişimde önemli yer tutar. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi "gönderici" olarak kullanırız. Yüz ve beden ifadeleri, niyet edilerek ya da niyet edilmeden yapılır. İnsanlar niyet edilen ifadeler yoluyla birbirlerine bir takım anlamlar iletirler. Baş "evet-hayır" anlamında sallamak, kaşları hayır", dudakları büzerek "belki" demek, omuzları kaldırarak umursamazlık belirtmek, niyet edilen ifadelerdir. Bu tür ifadeler, sözlü dil olmamakla birlikte, sözlü anlatımda kullanılan ifadelerle eş anlam taşıyan ifadelerdir. Bu yüzden de niyet edilen ifadeler, diller gibi kültürden kültüre farklılık



gösterebilir. Örneğin bizim ülkemizde başı önden arkaya kaldırmak "hayır" demek anlamını taşır; batı ülkelerinde ise "hayır" demek isteyenler başlarını iki yana sallarlar (Dökmen, 1994:22).

Niyet edilmiş yüz ve beden ifadelerine ise "duygusal ifade" adı verilmektedir. İnsanların yüzlerinde aniden korku ya da hayret ifadesi belirmesi, duygusal yüz ifadelerine örnektir.

**Bedensel Temas:** Sözsüz iletişim yollarından birisi de bedensel temastır. Farklı bedensel temaslar kurarak karşımızdakine çeşitli mesajlar vermeye çalışırız. Örneğin birisinin elini öpüp başımıza koyduğumuzda onun bizden büyük ve üstün olduğunu kabul ettiğimizi gösteririz. El sıkıştığımızda, karşımızdakine onu kendimize en azından bir ölçüde eşit kabul ettiğimizi göstermiş oluruz. Karşımızdakinin dostluğunun bizim için özel önemli olduğunu göstermek istediğimizde, elini avuçlarımızın arasına alarak sıkırız. Bir başka dostluk gösterme şekli, karşımızdakinin koluna, omzuna dokunmak, yakasındaki görünmeyen tozları silkelemektir. Diğer sözsüz iletişim şekilleri gibi, bedensel temasın anlamı kültürden kültüre değişebilir. Örneğin ülkemizde iki erkeğin, özellikle gurbete çalışmaya giden genç erkeklerin el-ele, kol-kola dolaşmaları, bir dostluk ifadesi kabul edilip yadırganmazken, aynı davranış bazı ülkelerde cinsel içerikli bir gösteri olarak yorumlanabilir (Dökmen, 1994:22).

**Dokunma ve Bakma:** Birisi size belli bir şekilde dokunur yada bakarsa-kelimeler gereksizdir, ne demek istediğini anlarsınız. Bir yas olduğu zaman, diğer bir insanı rahatlatıcı fiziksel temas çok anlamlıdır. Birisi yas zamanında veya mutluluk zamanında başka bir insana uzanıp dokunduğunda bu, bir şekilde, kelimelerle ifade edilebilecek şeylerden çok daha fazla anlam taşımaktadır " (Elleson, Ann., 1973:76).

İki insan arasındaki göz teması da birçok şeyi anlatır. Bir öğretmen bir öğrencinin gözüne bakarak açık bir şekilde mesajını iletebilir : "Fısıldaşmayı kes, yoksa seni dışarı atarım." Birisi konuşurken eğer gözleriniz onun yüzüne kilitli kalırsa, sizin onu dinlediğinizi söyleyebiliriz. Ama gözleriniz kravatına yada odaya doğru kaymaya başlarsa artık onu dinlemediğinizi söyleyebiliriz " (Elleson, Ann., 1973:76).

**Mekân kullanımı:** İnsanlar, kendi çevrelerinde oluşturdukları mekânlar yoluyla da iletişimde bulunurlar.

Başka insanlara olan uzaklığımızı ayarlayarak, onlara uzak ya da yakın durarak, bir takım mesajlar iletiriz. Sevdiğimiz insanlara yakın durmayı tercih ederken, daha az sevdiğimizle aramızda biraz daha fazla mesafe bulunmasına dikkat eder, hiç taramadığımız insanlara ise daha da uzak dururuz. Örneğin bir dostunuzla aranızda ortalama 30 cm uzaklık bırakarak konuşuyorsanız, bu uzaklık o kişiyle olan dostluk düzeyinizin bir göstergesidir. Söz konusu 30 cm dostunuzla aranızda adı resmen konmamış bir tür sınırdır (Dökmen, 1994:22).

Mekânların kullanım şekli, dostluğun bir göstergesi olabileceği gibi, statünün de göstergesi olmaktadır. Genelde önde olmak, yüksekte oturmak, sağda oturmak yüksek statü anlamına gelir. Krallar, sultanlar, yüksek rütbeli yöneticiler, din adamları, bilginler ve zenginler önde yürürler; yargıçlar, profesörler yüksek kürsülerde otururlar (Dökmen, 1994:23).

Önde yürümek yüksek statünün işaretidir. Fakat önde yürüyenlerle, arkadan yürüyenler arasında, statü farkından doğan bir kopukluk ortaya çıkabilir. Statünün yaşattığı bu sorun Nasrettin Hoca'nın fıkrasında çok güzel ifade edilmiştir. Nasrettin Hoca, eşiği ile cemaatin önünde gittiğinde, onlarla yüzyüze olamadığı, onlara sırtını döndüğü için sıkıntı duymaktadır. Cemaatin arkasında yürümesi ise Hoca'nın statüsü ile bağdaşmaz, Hoca bu sorunu, cemaatin önünde giden eşiğine ters binerek çözümler, artık hem öndedir, hem de cemaatle yüz yüzedir. Bulduğu bu çözüm Hoca, yüksek statülü kişilerle halk arasındaki kopukluğa pek zarif şekilde parmak basmıştır (Dökmen, 1994:24).

**Araçlar:** Kişiler arası iletişimde mesaj iletme için başvurduğumuz yollardan birisi de, bir takım araçlar kullanmaktır. Rozetler yada takılar takarak, kokular sürerek, belirli kıyafetlere bürünerek, çevremize çeşitli mesajlar ilettebiliriz (Dökmen, 1994:23)

**Semboller:** Reklamcılar genellikle bir ürünü tanıtırken bir sembol seçer ve bu sembolü tekrar tekrar kullanarak izleyicinin veya dinleyicinin aklına mesajlarını iyice yerleştirirler. Bir ticari markayı her gördüğümüzde onunla ilgili bir sembolü çözümlüyoruz demektir " (Elleson, Ann., 1973: 76).

Bazı semboller evrensel olarak aynı anlamı taşır. Örneğin trafik lambalarının kırmızı ve yeşil ışıkları trafik akışı açısından her yerde aynı anlamı taşır. Ancak bazı semboller farklı izleyiciler tarafından farklı algılanabilir. Sallanan bir bayrak eskiden kolayca

anlaşılabilirken, şimdi anlamını çözmek için bunu gösterene bakmamız gerekmektedir. Uzun saçlı, kırmızı, beyaz, mavili ve yıldızlı ve çizgileri olan bir t-shirt giyen bir genç bu tarzı ile bir Amerikan birliğinin resmi geçit töreninde anlatılandan farklı bir anlam sergilemektedir" (Elleson, Ann., 1973:73).

### **2.2.3. Dinleme**

Sağlıklı ve etkili ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürebilmek dinleme yeteneğine bağlıdır. İnsanlar yabancıları, ilişkilerinin yakın olmadığı kişileri daha bir dikkatle dinlerler.-Bir arada çalışan insanların bir diğerini dinlemesi, çoğu kez yıkıcı bir nitelik olan çatışmaların ortaya çıkmasını ya da çatışmaların şiddetinin artmasını önleyebilir (Kaye, 1994). Taraflar sürekli olarak konuşur ve çoğunlukla durup karşı tarafı dinlemezler. Kaye dinleme için bir müşteri yaklaşımı önerir. Personel müşteriyi dinlerken, kendi işlerinin konuşmak ve müşterinin sorumluluğunu anlamak olduğunu varsayamaz. Personel, müşterinin anlaması için sorumluluğun kendisinde olduğunu düşünür ve müşterinin anlamadığı noktalara açıklık getirmeye çalışır. Aynı zamanda müşteriyi dinleme sorumluluğu olduğunu düşünür ve müşteriye onu dinlediğini gösterir. Örgütlerde bireylerin birlikte çalıştıkları diğer personeli bir müşteri gibi görmeleri, diğerlerini daha çok dinlemelerini sağlayabilir. Dinlemenin ve dinleme becerilerinin maliyeti çok düşüktür. Dinleme iletişimin gerçekleşmesi için bir önkoşuldur.

#### **2.2.3.1. Etkin Dinleme**

Dinlemenin etkili olabilmesi için konuşmacı ve dinleyicinin aşağıda belirlenen temel kurallara uyması gerekir:

- Karşı taraf dinlemeye hazır olmadıkça konuşmaya başlanmamalıdır.
- Rollerini değiştirip, cevabı dinlemeye hazır olunmadığı sürece soru sorulmamalıdır.
- Diğerleri konuşurken sözel ya da sözel olmayan bir şekilde cevapla ya da itirazla konuşanın sözü kesilmemelidir.
- Konuşmadan ne anlaşıldığı tekrar konuşmacıya yansıtılarak pozitif ya da negatif tepki bildirilmelidir.

- Anlaşılmayan noktalara açıklık getirmek amacıyla mutlaka soru sorulmalıdır.
- Dinleyici cevap vermek istediğinde, önce doğru anladığından emin olmalıdır.

Dinleme üç aşamalı bir süreçtir. Bu sürecin birinci aşamasında karşı tarafın gönderdiği mesajların içeriği, iletişimde ima edilen duygular ve iletişimin olduğu ortam algılanır ve kaydedilir. İkinci aşamada alınan ipuçları-bilgiler değerlendirilerek önemli olanlar ayrılır ve ayıklanır. Üçüncü aşamada mesajın özünün ne olduğuna ilişkin bir sonuca varılır ya da hipotezler oluşturulur. Dinleme konuşmacının bakış açısı üzerinde yoğunlaşır. Dinlenenin bakış açısının anlaşılabilmesi için dinleyenin bazı doğrulayıcı soruları kendi kendine sorması gerekir (NACM, 1996).

- Dinlediklerimde benim göremediğim ya da düşünemediğim neler var?
- Dinlediklerimin doğru yönleri neler olabilir?
- Dinlediklerime inandığımda nelere dikkat etmem gerekir?
- Karşı tarafın yaklaşımının arkasında yer alan değerler nelerdir?

Bu sorulara cevap aranarak gerçekleşen bir dinleme yargılayıcı değildir. Dinleyen konuşana önem verildiği mesajını verir. Böylece güven oluşturmanın ilk adımı atılır. Dinleneceğini düşünerek konuşan daha fazla bilgi verir, açıklamada bulunur. Dinleyen de karşı tarafın düşünceleri, duyguları ve bakış açısı hakkında daha çok bilgi edinme fırsatını yakalar.

#### **2.2.4. Konuşma**

Dilin doğuşu ile ilgili kuramlara dikkat edilirse, bütün kuramlar dilin konuşma dili olarak ortaya çıktığını kabul etmektedir. Konuşma ise ciğerlerdeki havanın dışarı çıkarken çıkarttığı ses veya sesler değildir. Konuşmanın temeli sayılan sesin belirli kurallar doğrultusunda birarada söylenmesi gereklidir. Bu seslerin kurallı bir biçimde birarada söylenmesi de konuşmayı oluşturmaz. Konuşmanın tanımı şöyle yapılabilir: Beyinde oluşan bir iletinin konuşma örgenlerinden yararlanılarak dinleyen kişiye ses titreşimleriyle iletilmesidir. Tanımda dikkat edilmesi gereken bir nokta da konuşmayı dinleyecek bir dinleyicininin olması gerektiğidir. Konuşma iletişimdir. İletişim için bir ileti gerekir.

İletişimin sağlanması bu iletinin gönderilmesi demektir. Bunun için de konuşma alıcı ve verici arasında gerçekleşir. Alıcı dinleyen, verici ise konuşandır.

([www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2272/unite03.pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2272/unite03.pdf))

Konuşma sayesinde evren, dünya, sosyal yaşam ve insan belirlenmiş, işaretlenmiş, anlamlandırılmış, seslendirilmiş, kısaca her şey doğal dünyanın yanında ve içinde yeniden kurulmuştur. Konuşma sayesinde insanlar arasında ortak bir anlaşma, bir toplu sözleşme meydana gelmiştir. Bu, doğal koşullar yüzünden, kendiliğinden olmuş gibidir. Yakın ve uzak çevresel etkenler, insan biyolojisinde var olmuş olan ve psişik-fizik yeteneklerin keşişme noktasındaki dil merkezlerini eyleme geçirmiş ve sonra bilinçli konuşma mümkün olmuştur. Bu yüzden de insan çok yanlı ruhsal-bedensel özelliklere sahip olmuştur.

(<http://www.ucnokta.com/modules.php?name=bilgi&file=print&id=301>)

Konuşma, ideal olarak çözüme götürecek bir süreç olmakla birlikte, birtakım riskleri de beraberinde getirir. Duygular ve düşünceler konusunda açıklık, genellikle ussallığı öngören ve duygusallığı kabul etmeyen örgüt normlarına ters düşer. Konuşmanın problemi çözmemesi durumunda duyguların ve düşüncelerin açıklıkla ifade edilmiş olması, husumetin artmasına neden olabilmektedir. (Walton, 1987)

#### **2.2.4.1. Konuşmayı Etkileyen Öğeler**

Konuşmayı etkileyen başlıca öğeler şunlardır:

**Beden Dili:** Beden dili jestlerle ve mimiklerle gerçekleşir. Yüz kaslarının bir anlam yaratmak için kullanımı mimikleri, diğer bir deyişle yüz ifadesini; baş, el, kol, ayak, bacak hareketleri ya da bedenin tümünün kullanımı jestleri oluşturur.

**Göz İletişimi:** Bakışlarını dinleyicilere yöneltmeyen bir konuşmacı onları denetimine alamaz. Bu nedenle bakışlar sürekli olarak dinleyenlere yöneltilerek denetim sağlanır.

**Ses:** Konuşma, her şeyden önce bir ses ve seslendirmeler bütünüdür. Hava titreşimlerinin kulakla duyulmasına ses denir. Vurgulu ve güçlü bir ses tonu daima daha etkili olmaktadır.

([www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2272/unite04.pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2272/unite04.pdf))

### 2.2.5. Kişiler Arası İletişimde Çatışma

Günümüz insanı, yaşamının çok önemli bir bölümünü bir sosyal ilişki ve etkileşim ağı içerisinde geçirmektedir. Bireyin sosyal çevresinin kendi yaşamı üzerinde bu denli büyük bir role sahip olması, onun, söz konusu çevreye uyum göstermesi açısından çeşitli baskılara maruz kalmasına yol açmakta ve bunun sonucunda da bireyler yaşamlarını önceden tahmine dayanan bazı modeller üzerine kurmaktadır.

Tüm canlılar hayatlarını devam ettirebilmek için sürekli bir biçimde çevreleri ile mücadele etmek, başka bir deyişle çatışmak zorundadırlar.

Hayatının önemli bir bölümünü sosyal ilişkilerle veya diğer insanlarla etkileşimle geçirmek zorunda olan insanın kaçınılmaz olarak çevresindekilerle ya da kendi içinde çelişki ve uyumsuzluklar yaşamaktadır. Kendi içinde ve çevresi ile uyumlu davranışlar geliştirememiş olan bir bireyin hem kendi hayatında ve hem de içinde yer aldığı örgütsel yapılarda uyumsuzluk, zıtlasma, endişe, anlaşmazlık gibi genel olarak olumsuzluk çağrıştıran ve tümü çatışma başlığı altında toplanabilen sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Erdoğan, 1996:145).

Örgütlerde bireylerin birbirleriyle ilişkileri esnasında ortaya çıkan çatışmalar, bir bütün olarak örgütü ve ait oldukları grubu etkileyebilir. Örgütlerdeki bu çatışmaların, kurumun işlerliğini olumlu yönde etkileyecek şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bunun için örgütleri oluşturan yapısal düzenlemelerin yanı sıra, örgüt işlerliği üzerinde önemli etkileri olan alt sistemlerin (örgütsel grupların) birbirleriyle uyum ve koordinasyon içinde yalışmalarını sağlayacak düzenlemelere ihtiyaç vardır. Bu nedenle, örgütsel gruplar arasındaki çatışma kaynaklarının belirlenmesi ve etkin çatışma yönetimi tekniklerinin kullanılması, örgütün etkinliğini arttırması yönünden yaşamsal bir öneme sahiptir.

Çatışma, bireyin kendi içinde, bireyler arasında, grup içinde ya da gruplar arasında değişik sebeplerden kaynaklanan anlaşmazlıktır. Çatışmanın bu haliyle çok geniş kapsamı vardır. İç çatışmayı kapsayan bireysel boyuttan, ülkelerarası anlaşmazlık ve savaşlara kadar uzanır.

Çatışma bir birey ya da grubun bir alternatifi seçmede güçlükle karşılaşması ve karar vermede zorlanması şeklinde de tanımlanabilir (Korkmaz, 1994:78). Yine çatışma; bir

konuda birbirini yadsıyan görüş ve iddiaların meydana getirdiği karşıtlık olarak da ifade edilebilmektedir. Sonuç olarak, anlaşmazlık, uyumsuzluk, zıtlasma, birbirine ters düşme gibi kavramlar bütün çatışma tanımlarının ortak unsurlarıdır(Dinçer ve Fidan, 1996:359).

Günlük yaşantımızın çeşitli kesimlerinde sık sık kullandığımız ve karşılaştığımız çatışma (conflict) terimi, en genel anlamda, savaşımlardan endüstriyel mücadelelere, rekabete ve en basitinden başkalarından hoşlanılmamasına kadar çeşitli durum ve olayları bünyesine almaktadır. Gerçekten de birden fazla sayıda birey ya da tarafın var olduğu her durumda, birey ya da taraflar arasında gerçek ve/veya algılanan farklılıkların bulunması, her zaman için mümkündür. Özellikle, taraflardan birinin kendi amacına diğeri pahasına ulaştığı ya da tarafların değerlerinin farklı olduğu durumlarda; taraflar arasındaki sosyal etkileşimin sonunda çatışmanın ortaya çıkması için yeterli potansiyelin hazır olduğu söylenebilir.

İnsan etkileşimleri sürecinde taraflar arasında ilişkilerde ve etkinliklerde uyumsuzluk veya tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı doğurur(Rahim,1992). Uyuşmazlık ve tutarsızlıklar tarafların her ikisinin de kıt olan bir kaynağı elde etmeye çalışması, ortak bir eylem veya etkinlikte farklı davranış tercihlerinin olması, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmaları durumunda ortaya çıkabilir. Çatışma kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğeri isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülebilecek toplumsal bir süreçtir.

Çatışma kavramına genellikle şiddet, yıkıcı düşmanlıklar, kavga ve savaş içeren anlamlar yüklenir (Mayer, 1990). Ancak çatışma sürecinde tarafların amacı, kendi tercihlerinin kabul edilmesini sağlamak veya bir kaynağın ya da gücün kullanımında öncelikli konuma geçmek gibi şiddet içermeyen bir nitelik de gösterebilir. Karşı tarafa fiziksel olarak zarar vermeye ve tamamen ortadan kaldırmaya yönelik şiddet, çatışmanın en uç örneğini oluşturur. Çatışma kavramının anlamı üzerinde evrensel bir uzlaşma olmamakla birlikte, bu kavramın daha çok toplumsal taraflar arasında etkinliklerde, ilişkilerde ve davranışlarda uyumsuzluk olarak ifade edildiği görülmektedir (Rahim, 1992) Bu uyumsuzluklar çoğu kez şiddet içermez ya da şiddet düzeyine ulaşmadan bir uzlaşma sağlanır.

İfade olarak soğuk ve istenmeyen bir kavram gibi düşünülen çatışma hemen bütün canlılar için doğal bir olaydır. Hele de diğeri canlılardan daha fazla düşünen, algılayan, öğrenen ve

yaradılışında farklı renk, fizik ve zekâ düzeyinde, zevkleri, inançları, değerleri, anlayışları hatta dünyadaki sayısı kadar farklı parmak izine sahip insanlar için kaçınılmazdır.

Çatışma, bir seçeneği tercih etmede bireyin veya grubun güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmasının bozulması veya bir kurumda çatışma, bireyler ve gurupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilmektedir.

Çatışma bir kavram olarak ürkütücü gözükmetedir. Genellikle belleğimizde yer etmiş olumsuzluklar, acılar, düşmanlıklar ve hatta yıkıcı savaşlarla birlikte kullanılan bir kavramdır. Farklıklar ilerlemenin ve gelişmenin kaynağı olabilir. Farklılıklardan kaynaklanan güçlüklerle nasıl başa çıkılacağı bilinmediği durumlarda ise farklılıklar; bireyler, gruplar, örgütler ve hatta ülkeler için yıkıcı sonuçlar getiren bir şiddetin tohumlarını oluştururlar.

Çatışma, insanlar için hem günlük yaşamlarında, hem de mesleki yaşamlarında karşılaştıkları çok zor bir durumdur ve çatışma, hem bireysel hem de örgütsel açıdan kaçınılmazdır (Corey, 2002: 179). Her ne kadar çatışma olumsuz bir olgu olarak düşünülse ve çatışma kavramına şiddet, yok etme, barbarlık, insanlıktan-uzaklaşma, mantıksızlık ve kontrolü kaybetme gibi olumsuz anlamlar yüklense de, diğer yandan da macera, yenilik, gelişme, yaratıcılık ve diyalektik düşünme gibi olumlu anlamlar da yüklenmektedir.

Çatışma, iki ya da daha fazla kişi veya grup arasında çeşitli sebeplerden ortaya çıkan bir anlaşmazlık, gerginlik ya da diğer sıkıntılar şeklinde tanımlanabilir (Koçel, 2001: 534)

Robbins ise, çatışmayı bir kişi ya da tarafın diğer taraf ya da kişinin olumsuz etkilendiğini fark ettiğinde başlayan bir süreç olarak tanımlamıştır(Robbins, 1997).

Davranışsal açıdan çatışma, muhalefeti esas alan karşıt tarafların amaç ve değerlerinin birbirleriyle uyuşmamasına dayanan dolaysız ve kişisel bir karşılık şekli olarak tanımlanabilir

Bir başka tanımlamayla çatışma, örgüte ait konularda meselenin özüne ilişkin veya hissi sebeplerden dolayı kişiler arasında anlaşmazlık çıkmasıdır (Altuğ, 1997: 113).

Diğer bir tanımlama ile örgütsel çatışma; birbirine bağlı olan işlerde çalışmak zorunda



olmak ya da farklı statüler, amaçlar, değerler veya algılar gibi nedenlerle ortaya çıkan, iki ya da daha fazla örgüt üyesi arasındaki anlaşmazlık olarak tanımlanmıştır (Stoner ve Freeman, 1989: 391).

Örgütsel ve sosyal yaşamın bir gerçeği olan çatışma; bireylerin kendi içlerinde veya diğer bireylerle; grupların kendi içlerinde veya diğer gruplarla olan ilişkilerinde; amaç, duygu, düşünce ve inançlarında uyumsuzlukların olduğu veya zıtlıkların yaşandığı her durumda karşımıza çıkan evrensel bir kavramdır (Artan, 2002:201).

Daha birçok şekilde tanımlanabilen çatışma nasıl tanımlanmış olursa olsun, anlaşmazlık, uyumsuzluk, zıtlama, birbirine ters düşme çatışmanın temel unsurlarıdır. Dinamik bir süreç olan çatışmadan kaçınılması mümkün olmadığına göre yöneticilere düşen, çatışmayı örgütün verimliliği doğrultusunda kullanmaktır

Çatışma çevresel koşulların etkileşiminin sonucu oluşur. Bu çevresel koşullar kıt kaynakların paylaşımı, amaç farklılıkları ve otonomi isteği ile ilgili olabilir. Daha önceki çatışmaların sonuçlarının çevresel koşullarla etkileşimi gizli ya da potansiyel çatışmayı oluşturur. Gizli çatışmanın örgüt içi ve örgüt çevresinde oluşan gerilimlerle birlikte gelişimi çatışmanın hissedilmesine neden olur (Pondy, 1967). Gizli çatışmanın ve gizli çatışmaya neden olan etkenlerin belirlenmesi oldukça güçtür. Bireyin çatışma yaşantısını oluşturan hissedilen çatışma ve algılanan çatışma, örgüt içinde mevcut çatışma çözüm mekanizmalarına ve diğer stratejik durumlara bağlı olarak biçimlenir. Böylece çatışmanın dışa vurulan biçimi oluşur.

### **2.2.5.1. Çatışmanın Kaynakları**

Örgütlerde çeşitli taraflar arasında ortaya çıkan çatışmaların nedenlerini bilmek, geliştirilecek çatışma çözüm yöntemleri açısından önemlidir. Yöneticilerin çatışmaları etkin bir biçimde yönetebilmeleri ancak çatışma nedenlerine ait yeterli bilgiye sahip olmaları sayesinde gerçekleşir.

Toplumsal yapısal kuram ve psiko-kültürel çatışma kuramı çatışmanın kaynaklarını birbirinden oldukça farklı biçimlerde açıklar. Yapısal çatışma kuramına göre çatışmalar grupların birbiri ile rekabet halinde olan amaçlarından kaynaklanır. Gruplar çıkarlarını korurlar ve çıkarları korumaya yönelik eylemleri ödüllendirirken, grup çıkarlarına ters

düŖen eylemleri cezalandırırlar. Psiko-kültürel kuram ise çatışmayı bireyin kendisi, diğerleri ve davranışlara ilişkin inançlarını biçimlendiren psikolojik ve kültürel güçlerle açıklamaya çalışır. Psiko-kültürel kurama göre çatışmaların kaynağı psikolojik ve kültürel farklılıklardır. Grubun ve grubu oluşturan bireylerin içsel dünyasından hareketle çatışmayı anlamak gerekir (Ross, 1993). İki kuramın çatışmanın kaynaklarına ilişkin farklı açıklamaları çatışmanın yaşandığı düzeye ilişkin yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Toplumsal yapısal kuram çatışmayı daha çok gruplar arası çatışma düzeyinde ele alırken, psiko-kültürel kuram bireyin içsel dünyasından hareketle grup düzeyinde çatışmayı çözümlenmeye çalışmaktadır. Aslında bu iki kuramın çatışmanın kaynaklarına ilişkin açıklamaları farklı olmakla birlikte, aynı zamanda bu açıklamalar birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır.

#### **2.2.5.1.1. İletişime İlişkin Çatışma Kaynakları**

İletişim sistemindeki bozukluğu örgütsel çatışmaların ara nedenlerinden biri olarak kabul eden Robbins, uygulamada eksiksiz bir iletişimin hiçbir zaman gerçekteştirilemeyeceği savını ileri sürmektedir (Robbins, 1994, s.29).

Hocker ve Willmot iletişimi, tüm bireyler arası çatışmaların temel öğesi olarak değerlendirirken iletişim ve çatışma arasındaki ilişkiyi üç Ŗekilde ele almaktadırlar: (Akt. Elma, 1998, s.19).

1- İletişim davranışı, genellikle çatışma yaratır.

2- İletişim davranışı, çatışmayı yansıtır.

3- İletişim, çatışmanın yapıcı ve yıkıcı biçimde yönetilmesinin bir aracıdır

Çatışmalara neden olan iletişime ilişkin temel faktörler; algılama farklılıkları, anlam güçlükleri, yetersiz bilgi aliş verişi ve iletişim kanallarının bozukluğu Ŗeklinde sıralanabilir (Baysal, 1996, s. 309).

Kişi ya da grupların belirli olay ve gelişmeleri farklı Ŗekilde algılamaları, muhtemel bir çatışmaya neden olacaktır (Koçel, 2001, s.539). Mulins'e göre algılama farklılığı, bireylerin aynı uyarana farklı anlamlar yüklenmesinden doğar (Akt. Elma, 1998, s. 20). Algılamadaki farklılıklar; bilgi edinme ve göndermeden, bilgi sağlamadaki bağımsızlıktan,

zaman ufkundaki farklılıktan, bölüm amaçlarının farklı oluşundan, yöneticilerin görüş ve uygulamalarının değişik olmasından, statü değişikliklerinden, yeniliklerin gerektirdiği yeni bilgi ve görüş ayrılıklarından doğmaktadır

#### **2.2.5.1.2. Örgütün Yapısına İlişkin Çatışma Kaynakları**

Robbins, yapı teminini, büyüklük, tek düzeliğin derecesi, grup üyelerine verilen görevlerde uzmanlaşma, üyelerin birbirinden farklılığı, liderlik biçimleri, ödül sistemleri ve gruplar arasındaki bağımlılığın derecesi gibi değişkenleri kapsayacak biçimde kullanmaktadır. (Robbins,1994: 227)

Çatışmanın güç dengesizlikleri, kaynak dağılımında ve kontrolünde dengesizlik ve eşitsizlik gibi nedenleri olabilir. Dengesizlik ve eşitsizliğin olduğu durumlarda zayıf konumda olanın var olan gücünü ve kontrolünü artırma girişimi de çatışmayı başlatabilir. Çoğu kez bu çatışmalar, kaynakların dağılımı, görev ve yetkilerin dağılımı ile ilgili dengesizlik ve belirsizlikten kaynaklanabilir (Karip, 2003: 31).

Thompson'a göre, örgütlerde işlevsel bağımlılıkla ilgili yaygın bir çatışma biçimi olanakların, ortaklaşa kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, özellikle olanakların bir merkezde toplanmasının bir güç yaratması halinde ciddi bir sorun olur (Akt. Aydın, 2000: 297).

Yine Thompson'a göre, örgütlerde beliren yeni uzmanlık görevleri de örgüt içi ilişkilerde çatışmalara neden olmaktadır. Yeni uzmanlıklar, her şeyden önce eski yönetimleri ve uzmanlıkları tehdit eder. Başka bir deyişle, eski uzmanlıklar işlevlerini yitirme kaygısı ile tedirgin olurlar. İstenmedik yeni işlevsel boyutların belirmesi de eski uzmanlıklar için rahatsızlık nedeni olmaktadır. Uzmanlık önce yönetimi sonra kendisini tehdit etmektedir. Uzmanlıkların daha da ilerlemesi, statü beklentilerini ve var olan işlevlere yapılmış yatırımları sarsmaktadır. İleri derecede uzmanlaşma, herkese bir görev verilmesine yol açarak, yüksek ve düşük statü personelinin statü beklentilerini zedelemektedir (Akt. Aydın, 2000, s.300) Yani uzmanlaşma ile birlikte statü sorunları baş gösterebilir.

#### **2.2.6. Çatışmanın Yararları**

Çatışma örgütte güven ve anlayışın hâkim olduğu bir atmosfer oluşturmak için

kullanılabilir. Uygun bir biçimde yönetilen çatışma örgüte önemli katkılar sağlar. Problemlerin tanımlanmasında ve çözümlenmesinde çatışma bir araçtır. Farklı görüşler, bilgiler ve varsayımlar başarılı kararlar için bir zorunluluktur. Çatışmayı etkili bir biçimde yöneterek; amaçları ve uygulamaları yeniden gözden geçirmek, kaliteyi geliştirmek, maliyeti düşürmek, kurumsal işlemleri etkinleştirmek, takım çalışması ve beyin fırtınasının etkililiğini sağlamak mümkün olabilir (Baron, 1986; Bergman and Volkema, 1989; Kindler, 1996) Burada çatışma problem değil, çözümün bir parçasıdır.

Çatışmanın birey ve örgüt için sağlayacağı yararları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Birey, gerçek düşüncelerini ve duygularını açıklamada kendini daha rahat hissetmeye başlamasının sonucu olarak daha iyi ilişkiler kurabilir, içten pazarlıkların ve kurgu hesaplaşmaların azalması, bireyin daha az stresli bir işgünü geçirmesine katkı sağlar.
- Çatışma bireylerin başkalarının düşüncelerini ve bakış açılarını dinleyebilmelerine, kabul edebilmelerine ve daha az ben merkezli olmalarına yardımcı olur. Çatışma sürecinde güçlüklerin üstesinden gelebilme bireyin kendine güveninin artmasını sağlar.
- Birey eleştirileri kişiliğine yönelik algılamamayı öğrenir ve kendisi hakkında daha olumlu düşünceler geliştirir.
- Birey çatışmayı engellemede ve çözümlenmede daha girişkenleşir, daha çok öğrenir ve başkalarının desteğini kazanır.
- Bireyler çabalarını, daha iyi sonuç elde edebilecekleri alanlarda yoğunlaştırarak işlerini daha verimli ve etkili bir biçimde yapabilirler.
- Kaygıların, korkuların, beklentilerin ve önerilerin tartışılması; kalite düşüklüğü, yüksek maliyet, haksızlık, eşitsizlik gibi örgütlerde etkililiğe engel öğelerin belirlenmesine yardımcı olur.
- Karşıt görüşlerin tartışılması farklı perspektifleri dikkate alarak düşüncelerin entegre edilmesini ve konuların farklı bilgi ve anlayışlarla derinlemesine

irdelenmesini sağlar.

- Çatışma çağın gerisinde kalmış işlemlerin, görevlerin, yapıların ve amaçların sorgulanması ve değiştirilmesi için gerekli ortamın oluşumuna destek sağlar.
- Çatışma sürecinde hareketlilik, uyarma ve katılma, günlük rutinlerdeki monotonluğu ortadan kaldırarak işi zevkli hale getirebilir.
- Yöneticiler ve personel iç ve dış müşterilerin ihtiyaçlarını karşılama üzerinde yoğunlaşabilir.
- Örgüt, üretim eylemlerini ön plana çıkabilir.
- İş görenler arasındaki dayanışma artabilir.
- Örgüt, işlevsel hedefler peşinde daha çok koşabilir.
- Örgütün onuru ve kimliği değişebilir.
- Çatışma, yenileşmenin önemli bir kaynağı ve ögesi olabilir.
- Çatışmaya yol açan kararsızlık ve uyuşmazlıklar ortadan kaldırıldığında örgütü bütünleştirebilir.
- Çatışma, iş görenleri güdüleyerek örgütteki tembelliği ortadan kaldırabilir.
- Çatışma, örgütün sorunlarının su yüzüne çıkmasına, böylece ilgililerin gözlerini sorunlara çevirmesine yol açabilir.
- Örgütün içindeki yetki dağılımının dengesini sağlayabilir.
- Örgütün kaynaklarının daha dengeli dağılımına yol açabilir.

### **2.2.7. Çatışmalarda Müzakere Ve Pazarlık**

Müzakere yaşamın bir parçasıdır. Bireyler kendilerini etkileyen kararlarda söz sahibi olmak isterler. Başkaları tarafından dikte edilen kararları kabul etmeyenlerin sayısı arttıkça farklılıklar ve çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Farklılıkların ve çatışmanın olduğu

her durumda, taraflardan biri diğzerinin taleplerine boyun eğmedikçe, farklılıklarla yapıcı ve barışçıl bir biçimde başatmenin yolu farklılıkları ve çözümleri müzakere etmektir (Fisher, 1991).

Müzakere, farklı çıkarların ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir etkileşim sürecidir. Müzakerede amaç, başkalarının kararlarını etkileyerek istediklerinizi elde etmek için onların düşüncelerini değıştirmek, karşılıklı iletişimle ikna etmek, ortak bir karar vermek, ilgilerde ve ihtiyaçlarda ortaklığı sağlamaktır. Temelde müzakere, birbirine zıt olan ilgilerin ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir takas sürecidir. Müzakere, bireysel ve toplumsal yaşamda her türlü etkileşimi içerecek biçimde geniş kapsamlı olarak tanımlanabileceğı gibi, belirli bir durumda belirli bir amaç için etkileşim olarak da tanımlanabilir (Keltner, 1994). Aşağıda bu tanımlardan bazı örnekler sunulmaktadır:

- Müzakere; birbirine bağımlı, fakat karar seçeneklerine ilişkin farklı tercihleri olan iki ya da daha çok tarafın karar verme sürecidir (Neale, Northcraft & Bazerman, 1989).
- Müzakere, ortak bir anlaşma sağlamak amacıyla tarafların bir araya gelmesidir (Scott, 1989).

Yukarıda sunulan tanımlardan hareketle, müzakere sürecinin temelinde taraflardan her birinin farklı ve bazen de çatışan ilgilere, ihtiyaçlara, amaçlara, algılara ve çıkarlara sahip olmasının yer aldığı görülmektedir. Müzakerede tarafların amaçlarında ve çıkarlarında farklılıklar olmakla birlikte, tarafların bazı amaçlarında ve çıkarlarında kısmen de olsa bir bütünlük vardır. Bu nedenle, bir yandan tarafların talepleri birbiriyle çelişirken, diğzer yandan taraflar arasında ortak amaç ve çıkar alanları tarafların bir araya gelme ve farklılıkları müzakere etmeleri için bir motivasyon oluşturur. Farklılıkların etkili bir biçimde çözümlenebilmesi için tarafların ortak kararlar uzlaşmaya varmaları gerekir. Müzakerede taraflar arasında çift yönlü bir iletişim ve etkileşim vardır. Ortak karar için tarafların karşılıklı olarak, bazı taleplerden vazgeçmeleri ve karşı tarafın bazı taleplerini de kabul etmeleri zorunludur. Müzakere süreci şiddet içermez. Müzakere; süreç, içerik, konum ve çıkarlar üzerinde olabilir. Bu süreçte ikna önemli bir öğedir.

Müzakere ve pazarlık; çoğı kez birbirinin yerine kullanılan, ilişkili olmakla birlikte

birbirinden farklı iki kavramdır. Pazarlık, daha çok konumlar üzerinde yoğunlaşır; argümanlar, ikna çabaları, tehditler, yanıltma ve kazan-kaybet tutumu daha yoğun olarak görülür. Taraflar, karşı tarafa verilen ödün karşılığında karşı taraftan birtakım şeylerden vazgeçmesini isterler. Pazarlıkta tarafların amaçları ve ihtiyaçları diğerinin amaçları ve ihtiyaçlarını dışlar. Müzakerede taraflar arasında kutuplaşma daha azdır. Taraflar, daha çok ortak bir problem çözme davranışı gösterirler. Müzakerede taraflar ödünlere çok ortak ilgiler, ihtiyaçlar ve amaçlar üzerinde yoğunlaşır.

Müzakerede tarafların amacı, uzlaşma ve ilişkinin sürekliliğini sağlamaktır. Taraflar birbirine güvenir ve çok fazla direnç göstermeden konumlarını değiştirebilirler, tekliflerde bulunabilirler, anlaşmaya ulaşmak için tek taraflı vazgeçmeler olabilir, diğer tarafın kabul edebileceği seçenekler aranır ve karşı tarafa baskı yapmamaya özen gösterilir. Pazarlıkta ise, taraflar kutuplaşır ve savundukları konuma kilitlenirler. Pazarlıkta genellikle dikkat problemlerinden, ilgilerden, çıkarılardan çok konum üzerinde yoğunlaşır, bu durumda tarafların her ikisinin de ilgilerine, ihtiyaçlarına ve çıkarlarına uygun bir uzlaşma olasılığı azalır (Keltner, 1994).

## **2.3. Örgütsel İletişim**

### **2.3.1. Örgüt Kavramı**

Örgüt; insanların bir ya da daha fazla gereksinmesini gidermek için, insan madde kaynakları düzeninin ve işleyişinin sürekli yenileştirildiği organik bir sistemdir. Bu sistemde, örgüt amaçlarıyla, işgören (yönetilenler), iş gördürenlerin (yönetenler), örgüte çalışma amaçları ve gereksinmelerinin karşılanması, dengelenmesi de söz konusudur. Bu bağlamda, örgütler, insan amaçlarının, umutlarının ve yükümlülüklerinin biraraya gelmesinden başka birşey değildir (Toffler, 1991:113).

Örgüt kavramı, insanların bir takım ortak amaçlar ve değerler uğruna ortaya koydukları bir anlatmayı ve birlikteliği içermektedir (Malinowski, 1990:41). Bir örgüt, belirli amaçların bir veya birden fazla kişi/grupla gerçekleştirilmesidir. Örgüt yapısı, bir grubun faaliyetlerini eşgüdümleyen, öğelerini birbiri ile uyumlu hale getiren sistemdir (Peker, 1998:61).

Genelde örgütün amacı hedefe ulaşmak için doğru yolu bulma diye tarif edilmiştir.

Dolayısıyla organizasyon terimi işletme veya müessesenin, kuruluşun yapısını, örgütünü ifade eder. Fayol'a göre örgütlenme maddi ve kişisel unsurları işletmeye tahsis etme faaliyetidir. Mooney-Rieley'e göre intizam ve usul sağlamak demektir. Bu tanımlar yardımıyla biz örgütlemeyi şu şekilde ifade edebiliriz. Örgütlenme, maddi sermaye ve kişisel üretim faktörlerini yetkili ve verimli bir şekilde gruplandırma ve yerleştirme faaliyetlerinden oluşan bir eylemdir (Akat, 1998: 71).

### **2.3.2. Örgüt Kültürü Kavramı**

Örgüt kültürü, bir örgütün içindeki insanların yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak tanımlanabilir. Kültür, insanlara yapmak zorunda oldukları şeylerin neler olduğu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda duygu ve sezgi kazandırır. Başka bir ifadeyle örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hakim değer ve inançlardır (Dinçer, 1998:208).

Örgüt kültürü "örgüt üyelerinin birbirleri ile aynı zamanda satıcılar, müşteriler ve işletmenin dışındaki tüm insanlarla ilişkilerini kontrol eden örgütte paylaşılan değerlerdir" (Doğan, 1994:58). Örgütsel kültür yaklaşımı, örgütsel yaşama yeni bir sembolik yaklaşım getirmiştir. Örgütsel kültür yaklaşımı bir sosyal olgu olan kültürün sosyal ve antropolojik temeline dayanmaktadır. Örgütsel kültür kavramı, örgütün sembolik temellerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Örgütsel kültür örgüte ilişkin sadece bir betimleme değildir, örgütün kendi içindeki bir betimlemedir (Çelik, 1998:135).

### **2.3.3. Örgütsel İletişim Kavramı**

İnsanlar, toplumsal rolleri gereği, üyesi buldukları tüm sosyal gruplarda olduğu gibi iş hayatında da gerek kendi kişisel niteliklerini kanıtlamak ve var olmak gerekse örgütsel hedeflere ulaşmak adına sürekli iletişim halinde bulunmaktadır. Kişiler amirler, çalışma arkadaşları, patronlar, hissedarlar, müşteriler, denetçiler v.b pek çok kişi ve kuruluşla resmi ve kişisel ilişkiler çerçevesinde iletişim kurmakta ve etkileşimde bulunmaktadır. Ancak insanın paylaşımcı doğası gereği günlük ilişkiler samimiyet üzerine kuruludur ve zorlamalar ya da yükümlülükler olmaksızın gerçekleşmektedir. Bu nedenle, çok az kişi çalışmaya başlamadan önce iş hayatı normlarında iletişim kurmayı öğrenmektedir. (Oğuz, 2001, s.84)



1950’li yılların başlarına kadar iletişim konusu yönetim biliminde çok da fazla tartışılan ve çalışılan bir konu değildi. Ancak davranışsal yaklaşımın yönetim biliminde yer almasıyla birlikte, insan odaklı yönetim anlayışı kabul görmeye başlamış ve bu da beraberinde iletişim konusunu yönetim literatüründe önemli bir yere getirmiştir (Megginson et al., 1992:388). Örgüt ve birey üzerinde önemli etkileri olan iletişim, yöneticilerin başarısı ve örgütün etkinliğinde de büyük rol oynayan bir süreçtir. Yapılan bir araştırmaya göre toplantılar, raporlar, mektuplar, telefon görüşmeleri, faksler gibi iletişim etkinliklerini kullanarak işlerini yürüten yöneticilerin zamanlarının %80’ini iletişim faaliyetlerine ayırdıklarını ortaya koymuştur (Ertürk, 2000:157-158).

Latince “communicare” fiilinden gelmekte olan iletişim kelimesi, dilimizde “ortak kılma” anlamına gelmektedir. İnsanların birbirleri ile anlaşmasını sağlayan bir süreç olan iletişimle ilgili farklı bilim adamları ve yazarlarca yapılan tanımlardan yola çıkarak iletişim şöyle tanımlanmıştır; İletişim iki veya daha fazla kişi arasında bilgi, fikir, düşünce, anlam, duygu, kanı ve tutumların belli bir sonuca ulaşmak, ya da davranışları etkilemek amacıyla, sembollere dönüştürülerek belirli bir araç ya da araçlar vasıtasıyla, aktarılması, iletilmesi, anlaşılması ve davranışa dönüştürülmesi sürecidir(Bakan, 2003:349-350)

Örgüt; belirli amaçlara ulaşmak için kurulan beşeri ve fiziksel yapılardır. Bir başka tanımla örgüt, örgütsel unsurların, üretici bir ilişki içinde yapılandırılmasıdır. Örgüt; bireylerin amaçlarına ulaşmak için, karşılıklı davranışlarda buldukları yapısal bir süreçtir. Bu süreci yönetici işletir.(Tutar ve Yılmaz, 2003, s.127) Bir başka tanıma göre de örgüt; iş ve işlev bölümü yaparak, bir otorite hiyerarşisi içinde, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların faaliyetlerinin koordinasyonudur. Bu tanım, bir örgütte görev alan kişilerin, önceden tanımlanmış birtakım rollere girerek, hiyerarşik bir düzen içinde bu rollerin gereğini yerine getirmeye çalıştıkları anlamına gelmektedir. Örgüt içindeki iletişim genellikle hiyerarşik yapı, roller ve bu rollerin sonucu ast-üst iletişimi olarak öne çıkmaktadır. (Altıntaş ve Çamur, 2001, s.33)

Örgüt sözcüğü, dar ve geniş anlamda tanımlanabilmektedir. Dar anlamda örgüt; herhangi bir amaç için gerekli çalışmaları belirlemek ve bu çalışmaları grup ilişkileri şeklinde düzenlemektir. Geniş anlamda örgüt ise; insanların, fiziksel araç ve olanaklarını belli bir amacı gerçekleştirecek biçimde bir araya getiren yapıdır. (Tutar ve Yılmaz, 2003, s.127)

Bir örgütün üyeleri arasındaki ilişki süreklidir ve bu yapısal süreklilik amaçların başarılmasında örgütün bir fonksiyonudur. Örgüt yapısı insan iletişimine önceden belirlenebilirlik ve süreklilik katar ve bu durum yönetim görevlerinin başarılmasını kolaylaştırır. Bir örgütün başarısında veya başarısızlığında iletişim ana etmenlerden biridir. Çünkü iletişim aracılığıyla çalışan kendisinden ne beklendiğini, işini nasıl yapacağını ve yaptığı iş ile ilgili başkalarının ne düşündüğünü öğrenir. (Seçer, 2001, s.41 )

İnsanlar, yaşamlarının her aşamasında ve sürecinde pek çok örgütün üyesi, bir parçası durumunda bulunmaktadır. Gittiğimiz okullar, çalıştığımız şirketler, katıldığımız bir turist grubu, aile birliği, tutulan futbol takımı ve hatta vatandaşı olduğumuz ülkeler bile birer örgüt olarak ele alınabilmektedirler. Yaşamımızı şekillendiren ve sosyal yanımızı güçlendiren üyesi bulunduğumuz örgütleri yapılarına göre biçimsel ve toplumsal örgütler olmak üzere iki ana başlıkta toplamak mümkündür.

Biçimsel örgütler içinde yer alan kişilerin üstleneceği rol ve yerine getireceği görevler bir plan ve program dahilinde tanımlanarak düzenlenir. Bu görevler, kişisel amaçları yerine getirmekten çok örgüt amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak biçimde eşgüdümlü bir biçimde programlanarak dağıtılır. Aile, arkadaş grubu gibi toplumsal örgütlerde ise üyelerin birbirlerine karşı beslediği duygular, bireylerin rol ve görevleri örgüt içerisinde zamanla kendiliğinden oluşup şekillenir. Biçimsel örgütler ile toplumsal Örgütler arasındaki en önemli fark; biçimsel örgütlerin açıkça bir amaca yönelik olarak planlanmış olmasıdır. Benzer yanları ise, her ikisinin de ana malzemesinin insan olması ve insanların karakter, yaratılış, duygu ve düşünce ve kültürlerinin örgüt yapısını etkilediği ve şekillendirdiğidir. (Ülgen, 1993, s.5)

Her örgütün bir bilgi iletim (enformasyon) mimarisi vardır. Bu yapı, hem kablolu (enformasyon teknolojisi altyapısı) hem de kablosuz (kişiler ve birimler arası) iletişimden oluşur. Enformasyon alt yapısını, yatırımlarla ya da teknoloji transferi ile güçlendirmek mümkündür. Ancak kablosuz iletişim olarak adlandırılan kişiler ya da birimler arası iletişimin etkin bir düzeye ulaşması ise örgütsel iletişim sistemlerinin planlanması ve geliştirilmesi konusunda yöneticilerin çabalarını gerektirir. (Hamel, 1996, s.143)

Gerçek bir örgüt karmaşık insan ilişkilerinden oluşan, yaşayan dinamik bir varlıktır. Dolayısıyla bir örgütün işleyişi, kağıt üzerinde planlanan yazılı kurallarla belirtilen

ilişkilerle istense de sınırlandırılmaz. Yazılı kurallar, örgütün iskeletini oluşturur. Ancak, unutulmaması gereken örgütün ana malzemesinin insan olduğu ve resmi olmayan ilişkilerin de örgüt yönetiminde rol oynadığıdır. Bu nedenle örgütler, biçimsel ve biçimsel olmayan yapılarıyla karşımıza çıkmaktadırlar. Bu iki alt iletişim sistemi, örgütün toplam iletişim sistemini oluşturur ve örgüt üyelerinin davranışlarını etkiler. (Bilen, s.20)

Başarılı bir iletişimin önemli bir koşulu kişiler arasında amaç birliği sağlanmasıdır. Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bütün grup, topluluk ve kurumlar için iletişim, dün olduğu kadar bugün de önemlidir. İletişim hayatın her anını kapsayan bir ağıdır. Bu yüzden işletmelerin kuruluş aşamasında, faaliyetlerinin belirlenmesi ve uyumlaştırılmasında işlerin yürütülmesinde yeterli ve etkili düzeyde iletişime gereksinim bulunmaktadır. Bu nedenle örgüt içinde ve dışında sürekli bilgi alışverişi özel önem taşımaktadır. (Akıncı, 1998, s.112)

Bütün örgütler, yalnız üretime yönelik, örgüt içi işbirliği ve ortak görüş sağlama çabasının dışında, dış dünya ile ilişki kurma, çevreden aldıkları bilgiyi örgüt içindeki bilgi işlem merkezlerine aktararak bir strateji oluşturarak belirsiz, rekabetçi ve dinamik çevre şartlarına da uyum gösterebilme çabası içindedirler. Gerek örgüt içerisindeki uyum, ortak görüş ve koordinasyonu sağlamaya, gerekse örgüt dışı adaptasyon ve bilgi giriş çıkışına yönelik bu eylemlerdeki basan, örgütlerde etkin bir iletişim oluşturmakta saklıdır. (Oğuz, 2001, s.4)

Örgütsel iletişim; örgütün iç ve dış çevresi arasında ileti alışverişidir. Örgüt üyelerinin, örgütün dış çevresi ile informal iletişim biçimleri de söz konusu olabilir; ancak bu bir örgütsel iletişim değil, kişiler arası iletişimdir.

Örgütsel iletişim; örgütsel ve yönetsel fonksiyonların yerine getirilmesinde özellikle yöneticiler açısından büyük önemi olan bir yönetsel fonksiyondur. Örgütlerde yöneticiler zamanlarının % 75-90'ını iletişim faaliyetlerine harcarlar. Bir yönetici tipik olarak masasında gündelik işlerini ve toplantı programlarını yaparken, telefonda konuşurken veya gelen telefonları cevaplarken, iş mektuplarını okurken ve onları cevaplandırırken, örgütte yönlendirme ve denetim fonksiyonlarının yerine getirirken hep iletişimden yararlanır. Yönetici gerçekte zamanının çoğunu iletişim kurmakla geçirir. Örgütsel iletişim daima iki ya da daha fazla kişiyi gerektirir. Örgütsel iletişim motivasyon, grup dinamiği, liderlik gibi bazı davranışsal süreçlerde rol oynar. (Tutar ve Yılmaz, 2003, s.129-130,)

Organizasyonlarda etkin iletişim, iki nedenden dolayı önemlidir; bunlardan ilki, iletişim sayesinde yönetimin planlama, örgütleme, yönlendirme ve kontrol fonksiyonu başarıyla yerine getirilir; ikincisi iletişim, yöneticilerin koordinasyon için zamanlarının büyük bir kısmını ayırdıkları bir yönetsel aktivitedir. (Gürgen, 1997, s.33-34)

#### **2.3.4. Örgütsel İletişimin Önemi**

İletişim örgütü bir arada tutan ve örgüt için hayati öneme sahip bir unsurdur. Örgütsel iletişimin önemi ve sağlıklı işlediğinde sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir (Ergeneli ve Eryiğit, 2001:168)

- Yönetime karar almada ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etme imkânı sunar.
- Yöneticilerin aldığı kararların çalışanlar tarafından algılanması ve uygulamaya dönüştürülmesini sağlar.
- Çalışanların örgüte bağlılığını artırarak, müşteri hizmetlerinin iyileşmesini sağlar.
- İş tatmini, motivasyon, örgütsel bağlılık gibi çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratarak örgütsel performansı artırır.
- Çalışanların paylaşım duygusunu artırır.
- İş ortamındaki sürtüşme ve baskıları azaltır.
- Örgütsel faaliyetlerin istikrar ve iş birliği içinde gerçekleşmesine katkıda bulunur.
- Örgütsel değişime karşı güven oluşturur ve değişim sürecini hızlandırır.
- Daha az hata yapılmasına ve sonuçta giderlerin azalmasına imkân tanır.
- Karlılığı ve etkinliği artırır.

#### **2.3.5. Örgütsel İletişimin Amaçları**

Örgütsel iletişimin öneminden hareketle, örgüt içi iletişimin temel amaçları şu şekilde sıralanabilmektedir (Varol, 1993: 129):

- “Örgütün amaçları, hedefleri ve politikalarının çalışanlarca bilinmesini sağlamak,
- İş ve işlemlere ilişkin bilgi vermek ve bu yolla iş ve beceri eğitimini kolaylaştırmak,
- Örgütün sosyal ve ekonomik sorunları konusunda bilgi vermek ve çalışanları bunların genel sosyal ve ekonomik sorunlar ile bağlantıları konusunda aydınlatmak, ayrıca örgüt içi duygusal ve çatışmalı sorunlar, konusunda aydınlatmak,
- Yenilik ve yaratıcılığı özendirerek, çalışanları deneyim, sezgi ve akıllarına dayanarak, yönetime bilgi ve geri bildirim sağlamaları konusunda özendirmek,
- Örgütün etkinlikleri, önemli olaylar ve kararlar, başarımlar konusunda aydınlatmak,
- Bilgilendirme yoluyla da örgütsel yaşama katılım düzeyini arttırmak,
- Yöneticiler ve çalışanlar arasında iki yönlü-karşılıklı iletişimi özendirmek,
- Çalışanların iş sırasında veya iş sonrasında örgütü temsil niteliklerini geliştirmek,
- İşte ilerleme olanakları, çeşitli çalışanlarla ilgili, gelişmeler, geleceğe ilişkin beklentiler vb. konularda bilgilendirmek veya aydınlatmak,
- Bütün bunlar ve iletişim etkinlikleriyle bir örgüt iklimi, kültürü ve kimliği yaratmaya ve bunu sürdürmeye çalışmak”.

Örgüt içi iletişim çalışmaları çerçevesinde, yatay, dikey, çapraz ve çift yönlü iletişimin tarafsız oluşturulması, her birey için statü ve katılım sağlanması, sağlıklı bir iş ortamının ve ekip ruhunun oluşturulması, yaratıcılığın teşvik edilmesi, çalışanların gelecek hakkında iyimser düşüncelere sahip olması yaratılması sağlanmalıdır. Örgütün dış iletişim çabaları söz konusu olduğunda ise biçimsel iletişim çabaları kapsamında en etkili yöntemlerden biri halkla ilişkilerdir. Halkla ilişkilerin yanı sıra özellikle kar amaçlı kuruluşlar söz konusu olduğunda reklâm, kişisel satış, satış geliştirme, markalama, ambalajlama, doğrudan pazarlama, fuarlar, sponsorluk v.b.gibi çabalar da bu kapsamda ele alınmalıdır.

### 2.3.6. Örgütsel İletişimi Etkileyen Faktörler

Örgütsel iletişimi etkileyen dört temel faktör vardır. Bunlar; “Formal iletişim kanalları”, “Örgütün otorite yapısı”, “İşte uzmanlaşma derecesi” ve “Bilgi birikimi”dir. (Tutar ve Yılmaz, 2003, s.134)

**Formal İletişim Kanalları:** Bu iletişim kanalları, iki şekilde örgütsel erişimi etkiler. İlki formal iletişim kanalları, örgütsel büyüme ve gelişmenin her aşamasında kullanılan kanallardır. İkinci olarak, bu iletişim kanalları örgütün farklı kademeleri arasında bilginin serbestçe akışını engelleyen bir faktördür. İletişimin formal kanalları, mesajın iletilmesini resmi biçimlere sokarak iletişim etkinliğini engeller.

**Otorite Yapısı:** Organizasyonun otorite yapısı, örgütsel iletişimi etkileyen bir başka faktördür. Örgütlerde statü ve güç farklılıkları, etkin iletişimi engeller. İletişimin doğruluğu ve içeriği de, otorite farklılığı tarafından etkilenir. Organizasyon esneklikten uzaklaşıp katılaştıkça, yönetsel ve örgütsel açıdan istikrarlı bir değişim gerçekleştiremez. Katı bir örgütsel yapıda, insanlar arasında ve organizasyonu oluşturan diğer tüm iç ve dış çevresel unsurlar arasında etkileşim zayıftır. Bu nedenle, örgütsel yapı, dış çevre arasındaki etkileşime yeteri kadar fırsat vermez. Açık sistem olmanın bir sonucu olarak, güçlü iç ve dış karşılıklı (interaktif) etkileşim kurması gereken organizasyonların, bu etkileşimi kurma yetenekleri esneklikleri ölçüsünde olacaktır.

**İşte Uzmanlaşma:** Gruplar, grup üyeleri arasında iletişimi kolaylaştırır. Aynı iş grubunun üyeleri, aynı jargonu paylaştığı gibi, aynı ufukları, görevleri, hedefleri ve kişisel stilleri paylaşırlar. Aralarında önemli farklılıklar bulunan grup üyeleri, iletişim kurdukları zaman daha çekingen davranırlar.

**Bilgi Birikimi:** Bilgi birikimi; bireylerin işleri konusunda geniş bir veri ve bilgi birikimine sahip olmaları demektir. Bilgiye sahip olmak, bireyler arasında bir güç kaynağıdır. Onlar bu sayede diğer meslektaşlarından daha etkin bir konuma gelecektir.

### 2.3.7. Örgütsel İletişimin İşlevleri

Belli kurallar ve dinamik süreçler çerçevesinde gerçekleşen kurumsal iletişimin beklenen işlevlerini şu şekilde sıralayabiliriz (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1991)

- Kurumsal iletişim, kurumda çalışanları ve kurumun birimlerini birbirine bağlayan temel bir alt sistemdir. Böylece, çalışanlar ve birimler hem uyumlu ve hem de eşgüdümlü çalışabilirler.
- Kurumsal iletişim, kurumda çalışan kişi ve grupların kurumun ortak amaçları doğrultusunda gerçekleştirdikleri ileti alışverişidir. Kurumda eylemlerin sürdürülmesi, sorunların çözülmesi ve yaratıcı gücün oluşturulması kurumsal iletişim ile gerçekleşebilir.
- Kurumsal iletişim dış dünya ile örgüt arasında sağlıklı bir bilgi alışverişi sağlayabilir. Hızla değişen çevre ve rekabet koşulları karşısında kurumların kendilerini yeni koşullara uyarlamaları da kurumsal iletişim ile sağlanabilir.
- Kurumsal iletişim kurum yönetiminin en önemli aracıdır. Kurumda planlama, eşgüdüm, karar verme, güdüleme ve denetimin sağlanabilmesi etkili bir kurumsal iletişimi gerektirir.
- Kurumsal iletişim kurumda hiyerarşik basamakların belirlenmesinde ve otoritenin sağlanmasında önemli rol oynar. Gelen ve giden iletiler, belgeler, bilgiler ve dokümanlar kurumsal iletişim kuralları çerçevesinde saklanır, bilgi ve belge arşivleri oluşturulur.
- Kurumsal iletişim kurumda çalışanların oluşturdukları küçük grupların birbirleriyle ve kurumun bütünüyle sağlıklı ilişkiler kurmalarında önemli rol oynar. Kurumun bütünlüğünün ve çalışanların ait olma duygularının geliştirilmesini sağlar.
- Kurumsal iletişim içsel olarak kurumda karşılıklı güvenin ve serbest bilgi akışının, dışsal olarak da iyi hizmet ve müşteri isteklerine ilginin kaynağıdır.

### **2.3.8. Örgütsel İletişim Türleri**

Örgütsel iletişim türleri genel olarak amaçlarına göre iletişim türleri ve yapılarına göre iletişim türleri olmak üzere iki başlık altında incelenir:

### **2.3.8.1. Amaçlarına Göre İletişim Türleri**

Amaçlarına göre iletişim türlerini beş grupta inceleyebiliriz:

#### **2.3.8.1.1. Bilgilendirici İletişim**

Örgütlerin uzun ömürlü olmaları ve verimli bir çalışma performansını yakalamalarında öncelik şart bilgi paylaşımıdır. Takımlar arasında paylaşılan bilgi ve birikim personelin olumlu yönde etkilemektedir. Bu noktada alt kademeli yönetimin ve üst kademeli yönetim arasındaki koordinasyon verimliliği artırıcı yönde olmalıdır. Üstlerin alt personele vereceği eğitim üyelere ve onların çevresine yönelik olarak yeterli, açık ve zamanında ulaştırılmalıdır. Yönetimin tüm bu süreç boyunca etkililiği göstermeli ve koordinasyonu sağlamalıdır.

Bilgilendirici iletişim etkili olabilmesi için iletiler

- Mesaj, alıcı için yeni olmalıdır.
- Mesaj bir gereksinime yanıt niteliğinde olmalıdır.
- Mesaj, açık ve net olmalıdır.
- Mesaj, hem alıcı için hem yönetim için yararlı sonuçlar doğurmalıdır. (Türkmen, 2000, s.50 )

#### **2.3.8.1.2. Eğitici İletişim**

Örgüt ortamında, iş başında çalışanların yetkinleştirilmesi için tasarlanan formal ya da informal eğitim ortamları bu iletişim için örnek verilebilir, yeni uygulamaya konulan "ders geçme" yöntemine ilişkin olarak merkez örgütünden gelen bir uzmanın, tüm yönetici ve öğretmenlerle velileri aydınlatan konuşmalar yapması, soruların yanıtlamaları, eğitici bir iletişim olarak nitelendirilebilir. (Açıkalın, 1998, s.91 ). Eğitici iletişim sonunda astların belirli konularda tutum ve davranışlarını değiştirmeleri beklenir. Bu iletişim türü doğrudan sonuç almaya yöneliktir. Bu nedenle otoriter bir yanı vardır ve hiyerarşik bir düzenek içinde akar. (Türkmen, 2000, s.51)



### **2.3.8.1.3. Değerlendirici -Yorumlayıcı İletişim**

Sistemin bütünüyle içeriden veya dışarıdan aldığı informasyonu değerlendirmesi sürecidir. Grupla tartışma bu tür bir iletişim sürecidir. Okul yöneticilerinin velilerden gelen bir kısmı yakınmaları öğretmenlerle tartışıp değerlendirmeleri bu iletişime örnek olarak verilebilir. ( Açıklalın 1998, s.91 )

Açık bir toplumsal sistem olan örgütlerin dış dünyadan gelen bilgileri değerlendirmesi, yorumlaması gerekmektedir. Bu arada örgüt içinde geri bildirim süreci sonunda elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi ile yönetim daha sağlıklı karar verme şansına sahip olabilmektedir. (Türkmen, 2000, s.51 )

### **2.3.8.1.4. Etkileyici – Güdüleyici İletişim**

Bu iletişim türü örgüt ortamında en çok yaşanan iletişim türüdür. Çalışanların iş performansını artırmak amacıyla yöneticinin düzenlediği iletiler, örgütün türüne, kültürüne, yöneticinin yetişmişliğine ve yönetim anlayışına göre değişir, tehdit, korku, cezadan başlayarak övgü, takdir, ödüle kadar uzanan bir çizgi üzerinde her yönetim biçimi kendi iletişim biçimini bulmaktadır. Ancak bu iletişimin sadece yönetsel bir araç olarak kullanıldığını zannetmek yanıltıcı olur. Astlar da üstlerini etkilemek için değişik iletişim teknolojileri uygulamaktadırlar. (Açıklalın, 1998, s.92)

Yöneticiler astlarını motive etmek isterken astlar da yöneticilerini etkilemek isterler. Bu nedenle etkileyici ve güdüleyici iletişim çift yönlüdür. Her ast yöneticilerce beğenilmek, takdir edilmek ister. Bu nedenle yöneticileri kendi kişiliği ve işi ile etkileme çabası içindedir. Yönetsel iletişimde astların motive edilmesi, grup dinamiği içinde çalışmalarının sağlanması önemli bir yer tutmaktadır. (Türkmen, 2000, s.52)

### **2.3.8.1.5. Düşünce Üretme Amaçlı İletişim**

Örgütlerde sorun çözme ve öneri geliştirme amacıyla yapılan toplantılarda gerçekleştirilen iletişim yöntemine düşünce üretme amaçlı iletişim adı verilir. Düşünce üretme amacıyla düzenlenen toplantılarda yöneticilerin astlarını düşündüklerini açıklamaları için isteklendirmeleri gerekmektedir. Düşüncelerini özgürce ifade edebilen insanlar başkalarının düşüncelerinden de etkilenecekleri kendi düşüncelerini geliştirebileceklerdir.

Düşünce üretme amaçlı üretim günümüzde insan kaynaklı yönetiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Sorun çözme, öneri geliştirme gibi düşünce üretme amaçlı iletişim aslında bir tür grup iletişimidir. Etkileşimli parçalardan oluşan bütün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha büyüktür. Parçaların arasındaki etkileşim sinerji etkisi denilen ek bir enerjiyi açığa çıkarır. Etkileşimli ve bilgi destekli iletişimle insanların kendilerini geliştirebilmeleri mümkündür. (Türkmen, 2000, s.53 )

### **2.3.8.2. Yapılarına Göre İletişim Türleri**

Örgütsel iletişim yapısal açıdan ele alındığında ise biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim türleri karşımıza çıkmaktadır. Biçimsel iletişim, örgütte örgütsel kurallar doğrultusunda gerçekleştirilen, örgüt üyelerinin kişiliklerinden soyutlanmış, statüler arası bir iletişim türüdür. Biçimsel olmayan iletişim ise çalışanların oluşturdukları biçimsel olmayan gruplar ve bu gruplar arasında gerçekleşen kişiler arası bir iletişimidir (Gürgen, 1997: 63).

#### **2.3.8.2.1. Biçimsel (Formal) İletişim**

Örgütlerde gerçekleşen iletişim öncelikle kurumun hiyerarşik düzeni doğrultusunda formal (resmi, biçimsel) yapı özelliği gösterir. Bu iletişim biçimi, genellikle kurumun kuralları ile tanımlanır ve akış biçimi kurumun yapısını gösteren şemalarla ortaya konur. Kurumun biçimsel yapısını bir doku gibi ören ve damar gibi saran formal (biçimsel) iletişim kanalları dört başlık altında incelenmektedir.

##### **2.3.8.2.1.1. Dikey İletişim**

Kurumun hiyerarşik düzeninde, üst basamaklarla alt basamaklar arasında emir ve bilgi akışını sağlayan iletişim kanallarıdır. Dikey kanallar, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru iki yönlü çalışır. (Tabak, 2002)

**a) Yukarıdan Aşağıya Dikey İletişim Kanalları:** Bu kanallar, genel olarak kural ve emirlerin iletilmesi için kullanılır. Üstlerden astlara doğru genişleyen bir yol izler. Tüm basamakları kapsadığı zaman iletişim yavaş oluşur. Ancak, basamak atlanarak yapılan kısa devre iletişim devre dışı bırakılan ara basamaklarda yer alan organlarda olumsuz etki oluşturabilir. Hızlı ve sağlıklı bir dikey iletişim sağlamak için kurumlarda yönetsel yapının

merkezcil olmayan bir özellik taşıması önerilmektedir. Diğer bir anlatımla, otoriter yönetim biçimi yerine fonksiyonel yönetim biçiminin benimsenmesi başarılı dikey iletişimin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Bununla birlikte, kurumun yönetim biçimi ne olursa olsun, yukarıdan aşağıya dikey iletişim kanallarının düzenli işlemesi kural ve emirlerden oluşan mesajların açık ve anlaşılır olmasına bağlıdır. (Tabak, 2002)

Üstler astlarına, örgüt amaçları doğrultusunda, belirli bir işi bitirmeye yönelik deneyim, bilgi, beceri ve güç gibi " işle ilgili " kaynakları sunarlarken, aynı zamanda destek, ilgi, anlayış gibi " ilişkiyle ilgili " kaynakları da sağlarlar. Bunun karşılığında çalışanlar da, istenilen kalitede ve zamanında iş yapmak, becerilerini kullanmak, yardım, sorumluluk almak gibi kaynakların yanı sıra, saygı, bağlılık, anlayış, destek gibi kaynakları sağlamada başarısız olursa yönetici ve grubu arasında olumlu ve sağlıklı bir ilişkiden ve dolayısıyla etkin bir kaynak alışverişinden söz edemeyiz. Bunun maliyeti ise bozulan ilişkiler, tatminsizlik ve verimsizlik olacaktır. (Akıncı,1998, s.123)

Yukarıdan aşağıya iletişimi, üstlerin astlarına ne yapmaları gerektiğini anlattıkları bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Kurum kültürüne ilişkin öğelerin çalışanlara aktarılmasında sıkça kullanılan bu iletişim akışı genelde şu bilgileri içermektedir: (Akıncı, 1998, s.122)

- İş Emirleri
- Emirlerin gerekçeleri
- İşletme prosedürleri ve politikaları
- İşletme Amaçları
- Performans Değerlemesi

**b) Aşağıdan Yukarıya Dikey Kanallar:** Bu kanallarla yapılan iletişimde astlar üstlerine raporlarını ya da görüşlerini iletirler. Dikey iletişimle iletilen mesajların yansımaları ya da geri bildirim (dönüt) biçiminde de görülebilir. Böylece, yukarıdan aşağıya iletilen mesajların doğru algılanıp algılanmadığı anlaşılabilir. Uygulamalara yön verilebilir. (Tabak, 2002)

Bilginin iki yönlü akışı bir karşılıklı bir iletişimi içerir. Eğer bu iletişim yukarıya doğru

bozulursa, yöneticiler iş gören gereksinimleri ile olan ilişkilerini kaybederler ve doğru kararlar vermek için yeterli bilgiden yoksun kalırlar. Bu nedenle de çalışma işgörenleri destekleyici bir davranış içinde olamazlar. (Davis,1984,s.542) Dolayısıyla, yukarıya doğru iletişimin önemi, bilgi aktarma sürecini tek boyutlu olmaktan çıkarak iki boyutlu bir etkileşim süreci haline getirmesinden kaynaklanmaktadır.

Bireyler arasında ortak yaşantı alanı genişledikçe etkileşim artar, iletişim kolaylaşır. Bunun tersi olarak da, iletişim kolaylaştıkça ortak yaşantı alanı genişler. Yönetici ile işgören çok az bilgi paylaşıyorlarsa işgören kurumda her an hata yapabilecek, bir şeylere zarar verecek bir durumdadır. Kendisi için bilgi toplayan ve bu bilgileri kurum yöneticileri ile paylaşmayan ve casus durumunda olan kurum çalışanları da bulunmaktadır. Bunlar bildiklerini kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik değil, kişisel amaçları için kullanırlar. Ayrıca, yöneticinin iyi iletişim kuramamasından kaynaklanan bu durum, işgörenlerin inisiyatifi ele almalarına neden olabilir. (Hagemann, 1997)

Aşağıdan yukarıya doğru iletişim kanallarının çalışıyor olması, örgütsel iletişime denge getirecektir. Denge unsurunun varlığı katılımlı karar alma ve katılmalı yönetim kavramları ile bağlantılı olup demokratik ve paylaşımcı bir örgüt kültürü yaratılması açısından önemlidir. Bu yolla kendi sorunlarına ve düşüncelerine önem verildiğine tanık olan iş görenin hem motivasyonu artıracak hem de psikolojik olarak rahatlayacaktır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1991, s.63)

Aşağıdan yukarıya doğru iletişimde astlardan üstlere giden olumlu veya olumsuz olabilen mesajlar, genelde şu bilgileri içermektedir: (Akıncı, 1998, s.125)

- Verilen görevlere ilişkin durum raporları,
- Karar almada veya sorunları çözmede yardım istekleri,
- Örgüt geliştirme ile ilgili öneriler,
- Mesai programı değişiklikleri ve yıllık izinle ilgili rutin istekler,
- Örgütle ilgili duyurular.

### 2.3.8.2.1.2. Yatay İletişim

Örgütte aynı seviyede olan kişiler arasında veya birbiri üzerinde doğrudan otoritesi olmayan farklı seviyedeki kişiler arasında gerçekleşir. Bir başka deyişle, yatay ilişkiler, aynı kademedeki yöneticilerin ortaklaşa bağlı oldukları üst kademeye gitmeksizin ya da üst kademenin emrine gerek kalmaksızın karşılıklı olarak sorumlulukları dahilinde olan konularda işbirliği yapmaları halinde bu yöneticiler arasında meydana gelen ilişkilerdir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1991, s.64)

Kurumda aynı düzeydeki birim yöneticiler ve personel, ortaklaşa bağlı oldukları üst kademeye başvurmadan iletişim kurmak için yatay kanallardan yararlanırlar. Yatay iletişim kanalları, benzer konumlardaki yöneticilerin işbirliği yapmak amacıyla aralarındaki ilişkiyi dolaysız olarak geliştirmelerine önemli ölçüde katkıda bulunur. Otoriter (geleneksel) yönetim yapısına sahip olan kurumlarda bile, özellikle emir ve talimatların iyi anlaşılması konusunda dikey iletişimin yetersiz kaldığı ve yatay iletişime devreye girdiği bilinen bir gerçektir. Dikey Yönetim Modelinin yaratıcılarından olan Henri Fayol, yalnızca hiyerarşik ilişkilerin olduğu bir kurumda iletişim çatışmalarının ve sorunlarının artacağını, yatay iletişimin bu çatışmaların çözümüne katkıda bulunacağını belirtmiştir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1991, s.65) Fayol'a göre dikey kanallar aracılığıyla iletilen mesajların çeşitli basamaklardan geçmesi durumunda gerçek anlamı ve amacını yitirmesi çoğu kez kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca, basamaksal bir akış izlenmesi hem zaman kaybına yol açabilir, hem de mesajın maliyetini yükseltebilir. Bu olumsuzlukların oluşma olasılıklarını azaltmak için yatay iletişim kanallarının bir 'köprü' gibi kullanılmasını çözüm yolu olarak önermiştir.

Yatay iletişim kanallarının kullanmanın gereklilik ve yararlarını ana hatları ile şu şekilde sıralayabiliriz: (Akıncı, 1998, s.126)

- Örgüt genelinde yer alan tüm görevlerin, her iş sürecinde eşit düzeydekiler arasında eşgüdümü gereksiz hale getirecek kadar ayrıntılı belirlenmemesi nedeniyle yatay iletişim, öncelikle eşgüdüm amacına hizmet etmektedir.
- Aynı düzey ya da durumda yer alan çalışanlar, aynı sorunları yaşamakta olup aralarındaki iletişim, her birine sosyal ve psikolojik destek sağlayacağı

düşünülmelidir. Bu iletişim, her birinin örgütlerle ilgili konularda bilgisini arttırmanın yanı sıra, örgütün bölümleri arasında bir topluluk oldukları duygusunu yaratmaya katkıda bulunur. Böylece işgörenler, sadece kendi bölümlerinin hedeflerini düşünmekten çok Örgüt hedeflerine odaklanırlar.

- Yeni fikirlerin doğuşuna yardım edebilir ve iş görenleri aynı türden çabaları yinelenmesinden kurtarabilir.
- Baskıcı ve çalışanların inisiyatif kullanmasına olanak tanımayan örgütler, aynı düzeydeki çalışanlara görev eş güdümü bırakılmamakta, bu da aralarındaki iletişim konularının iş yaşamıyla ilgisiz ve hatta o yaşama zararlı konular olarak şekillenmesine neden olmaktadır.

### **2.3.8.2.1.3. Çapraz İletişim**

Kurumun farklı düzey ve konumdaki birimlerinin, basamaksal kanalları kullanmadan gerçekleştirdikleri iletişime çapraz iletişim adı verilmektedir. Karmaşık ve çoğu kez uzun olan dikey kanallarının sakıncalarının giderilmesi ve olağanüstü durumlarda kısa sürede gereken işbirliğinin gerçekleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Yalnızca belli konularda bilgi alış-verişi amacını taşıyan çapraz iletişimin olağan durumlarda kullanılmasında sakınca olmayabilir. Ancak, çapraz iletişim kanallarının sık kullanılması zaman zaman yetki karmaşası sorununu yaratabilmektedir. Bu nedenle, ilke olarak, kurumlarda zorunlu olmadıkça çapraz iletişim kanallarını kullanmamak gerekir. (Tabak, 2002)

Bu tür iletişimin kullanılmasının amaçları şu başlıklar altında özetlenebilir: (Oktay, s.365)

- Görev Koordinasyonu: Çeşitli bölüm müdürleri, her ay toplanarak, bölümlerinin örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkılarını tartışabilir.
- Problem Çözme ve Bilgi Paylaşma: Belirli bir bölümün tüm çalışanları, başka bir bölümün elemanları ile (kıdem ve unvan gözetmeksizin) bilgilerini paylaşmak amacıyla ya da bir problemin çözülmesi amacıyla bir araya gelebilirler.
- Anlaşmazlık çözümü: Belirli bir bölümün elemanları, bölümlerinde veya

bölümler arası düzeyde ortaya çıkan bir anlaşmazlığı çözümlmek amacıyla toplanabilirler.

#### **2.3.8.2.1.4. Dışa Dönük İletişim**

İşletme bir yandan bir sosyal organizma olarak kendi içinde yer alan insan. topluluklarının sorunlarına eğilirken, öte yandan işletme dışında yer alan geniş kesimlerle ilişkiler kurar, toplumun çeşitli kesimlerini ve özellikle ürettiği mal ya da hizmeti satın alan tüketici kesimini yakından izler. İşletmeyi her yanından saran toplumun bileşimi, demografik yapısı, kültürü, gelenek ve alışkanlıkları örgütü önemli ölçüde etkiler. (Onal, 1997, s.21)

Kurumlar toplumun bir parçasıdır ve ondan soyutlanamazlar. Sürekli değişen ve gelişen bir çevre içinde yer alan kurum, yaşamını amaçlara dönük bir biçimde yürütebilmesi için yeni koşullara uymak ve toplumsal ilişkiler kurmak zorundadır. Bu nedenle, yalnızca iç yapıyı oluşturan iletişim düzeni kurmak ve işletmek yeterli değildir. Çağın gerçeklerine uygun olarak kurum dışı ilişkilerin de belirli bir düzen içinde geliştirilmesi gerekir.

Dışa dönük kanallar aracılığı ile toplumun çeşitli kesimleri ile bilgi alışverişi gerçekleştirilir. İlişki kurulur. Böylece kurum-toplum bütünleşmesi sağlanabilir. Amaç, kurum içinde ve dışında yer alan herkese kurumun varlığını sürekli, dürüst, içten ve yaygın olarak iletişim kanallarıyla ve müşteri ilişkileriyle tanıtmaktır. (Tabak, 2002)

#### **2.3.8.2.2. Biçimsel Olmayan (Informal) İletişim**

İnformal iletişim, kurum içinde kurallar dışı yapılanmayla bağıntılı olup, kurum içindeki kararları etkileyen kişilerarası ilişkiler ağıyla kendini gösterir. Bu kararlar resmi şemalarda yer almasa da resmi şemalar için görevsel olabilir ve onları tanımlayabilir ya da resmi şemalarla uyumlu olmayabilir, onlara ters düşebilir. İnformal iletişim formal sürece ters düşse bile kurumsal işleyişte görevsel olabilmektedir (Erdoğan, 2005: s.269-270).

Kurumlarda her ne kadar formal iletişim sisteminin altyapısı oluşturulsa da, yöneticiler zaman zaman hayal kırıklıkları yaşayabilmektedir. Bunun nedeni ise; kurumdaki informal iletişim ağlarının organizasyon şemasından bağımsız olarak iletişimde önemli bir rol oynamasıdır. Bu ağların varlığının ve öneminin bilincinde olan yöneticiler kurumdaki gizli potansiyeli bulup gerekli sinerjiyi yaratmayı başarabilmelidir aksi takdirde bu ilişkiler

karşısında duyarlı olmayan yöneticiler katı kurallarla durumu yönetecek ve köstebeklerle iletişimi sağlamaya çalışacaklardır. Yapılan araştırmalarda, informal iletişim ağlarının merkezinde bulunan kişilerin çevrelerindeki kişiler üzerinde önemli etkilerinin olduğu, iktidar ve koalisyon ilişkilerinin bu kişiler çevresinde döndüğü saptanmıştır. Ayrıca bu ilişki ağlarının haritası çıkarılmış, kurumda kimlerin kimlere danıştığı, kimlere güvendiği ve bilgi akışının yönünün nasıl olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan bu ilişki haritaları aynı zamanda bilgi boşluklarının nerelerde meydana geldiğini de saptayabilmektedir (Erengül, 1997: s.297-298).

Yapısal merkeziliğin ve iletişim üzerindeki kontrolün bir iktidar kaynağı (Pfeffer, 1999: s.134) olduğu düşünüldüğünde, kurumda mevcut informal iletişim ağlarının işleyişinin ne kadar önemli bir rol oynadığı gerçeğiyle karşılaşırız.

Kuruluşların resmi yapılarının ortaya koyduğu iletişim sistemi ne çalışanların ne de kurumun gereksinmelerine yanıt veremez, vermesi de beklenemez. Formal yapının gerektirdiği iletişim her zaman ve her konuda başarılı olamaz. Daha doğrusu resmi iletişim kuruluşta çalışanların beklentilerinin büyük bir bölümünü karşılamaktan uzaktır. Çünkü örgüt yapısının yarattığı resmi iletişim, her zaman gerçeği yansıtmaz ve belirli konularda susar, belli konularda da gerçeği saklayabilir. Kurumda bu tür haberleşme rutin gerçekleşir. Resmi iletişim kişilerin özel durumlarını dikkate almaz, içeriği ciddidir, kurudur ve esprisizdir. İşte formal iletişimin yetersiz kaldığı böylesi ortamlarda, informal iletişim dediğimiz bir iletişim türü ortaya çıkar (Kazancı, 2004: s.269). Bu iletişim şekli, formal iletişimin dışında kurumun günlük çalışması sırasında sürekli olan ve genellikle resmi olandan niceliksel açıdan fazla gerçekleşen iletişimdir. Resmi olmayan iletişim kurumdaki “burada her şey işte böyle yapılıyor” sözüyle özetlenebilir (Erdoğan, 2005: s.269). O halde, informal iletişimin formal iletişimle birlikte kullanılması başka bir ifadeyle informal örgütün formal örgütle birlikte hareket etmesi kaçınılmaz bir süreç olarak kabul edilebilir.

### **2.3.9. Örgütsel İletişimi Engelleyen Faktörler**

Örgütsel iletişimin etkin işleyememesinin ana nedeni iletişimde tarafların insan olmasıdır. Her insanın olaylara tepkisi farklıdır. Örgütsel iletişimi engelleyen başlıca faktörler şunlardır (Dubrin, 1997: 298-301)



- Kültürel farklılıklar: İletişim sahip olunan bilgilerin kullanılarak sahip olunmayan bilgilerin paylaşılmasıdır. Aynı kültürdeki insanların farklı kültürdeki insanlara göre sahip olduğu daha fazla ortak bilgi ve ortak nokta bulunmaktadır. Bu nedenle iletişim aynı kültür içindeki insanlar arasında çok daha kolay ve hızlıdır. Farklı kültürden insanların iletişimde ise mesajların iletilmesinde kullanılan sembollerin, değer yargılarının, beklentilerin farklı oluşu iletişimi güçleştirir. Örneğin çok uluslu şirketlerde çalışanlar arasındaki dil farklılıkları gibi...
- Geri besleme olmayışı veya yetersiz geri besleme: Geri besleme örgütte iletilen mesajın alıcının eline zamanında ve doğru olarak geçtiğinin ve doğru anlaşıldığının (şifrenin doğru çözüldüğünün) belirlenmesi için gereklidir.
- Statü farkı: Hiyerarşik yapıdan kaynaklanan yetki farklılıkları iletişimde engel oluşturabilir.
- Mesaj alıcının motivasyon ve ilgi eksikliği: Bir çok mesaj, alıcının ilgisizliği ve mesajı alma isteksizliğinden dolayı iletilmemektedir. Mesaj doğru zamanda iletilmelidir. Örneğin örgütte yeni bir malzeme alımı için önerinin yapılacağı en ideal zaman mali yılın başıdır. Bütçe hazırlama döneminde bu talebin yapılması uygun olacaktır.
- Fazla bilgi yüklemesi: Bireye taşıyabileceğinden fazla bilgi yüklemesi iletişime engel oluşturur.
- Elektronik iletişimden kaynaklanan sorunlar: Örgütte kullanılan ileri teknoloji iletişimde çeşitli sorunlara yol açabilmektedir.
- Fiziksel koşullar: Daha çok iletişim kanalı ve bunu engelleyen çevre koşullarıyla ilgilidir. Gürültü sözlü iletişimi etkileyen başlıca engeldir.
- Güvensizlik: Alıcının mesaja inanmaması veya göndericiye güvenmemesidir.
- Örgütsel hatalar: Sorumlulukların açıkça tanımlanmaması, yetki eksikliği, gibi durumlardır.
- Kişisel farklılıklar: Verici ve alıcının bireysel amaçları, hisleri, duyguları,

alışkanlıkları, algılama farklılıkları gibi kişisel özellikleri mesajın kodlanmasını, algılanmasını ve mesajlara karşı tutumunu etkiler.

Yukarıda sayılan faktörler dışında örgütsel iletişimi engelleyen diğer birçok faktörden de söz edilebilir. Örneğin, yöneticilerin kişiliği, lüzumsuz veriler ve teknik terimlerin kullanılması bunlardan bazılarıdır. Örgütlerde etkin ve verimli bir iletişim sisteminin kurulabilmesi için iletişimi engelleyen unsurlar ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır.

## **2.4. Okul Yönetimi Ve Okulda İletişim**

### **2.4.1. Okul Yönetimi**

Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının azaltılması, bir başka ifade ile yerelleşmesi, özellikle son zamanlarda sıkça dile getirilen bir konu olmuştur. Bu değişimin gerçekleşmesi için öncelikle yetki, sorumluluk ve karar vermenin desantralizasyonu gerekecektir. Bu şekilde eğitim yönetiminde inisiyatif merkezi örgütlerden aşağı doğru kayacak ve okullar üzerinde odaklaşacaktır.

Okul Merkezli Yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların artırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir. Okul otonomisi, desantralize yönetim, okul merkezli bütçe, paylaştırılmış yönetim, okul merkezli program geliştirme gibi farklı anlamları çağırırsa da genel olarak yetki ve sorumlulukların okul düzeyinde yoğunlaşmasına dayalı olan bir uygulamadır. Bu çerçevede Okul Merkezli Yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınmasıdır (Özdemir, 1996). Bu nedenle Okul Merkezli Yönetim, okul merkezli karar verme olarak da algılanabilir. Okul Merkezli Yönetim, otonomi ile karara katılmanın bileşimi olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 1996).

Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 1994). Başka bir ifade ile Okul Yönetimi, Eğitim Yönetimi'nin bir alt uygulama alanıdır. Okul Yönetimi'nin Eğitim Yönetimi ile olan farkı şu şekilde açıklanabilir:

Eğitim Yönetimi sistem ile ilgilenirken Okul Yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Yani Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır. Ancak eğitim yönetimi ve okul yönetimi

kavramsal açıdan birbirinden farklı olsa da pratikte her iki alanın çerçeveleri arasında genel olarak önemli farklılıklar bulunmamaktadır.

Okul yönetiminin ve okul yöneticiliğinin ülkemizde mesleki açıdan belirli bir çerçeveye oturduğunu söylemek zordur. Çünkü okul yöneticiliği için bürokratik işlemlerin dışında uzmanlığı yansıtan bir gereklilik söz konusu değildir. Yani okul yöneticiliğini çağrıştıran belirli bir farklılık yoktur. Bu da okul yöneticiliğinin mesleki bir kimlik kazanmasını engellemektedir. Bu yüzden de okul yöneticiliğinin uygulama alanına bilimsel çalışmaların transferi hiç olmamaktadır veya gecikmektedir.

Okul yöneticiliği, başka mesleklerde olduğu gibi bilimsel çalışmalardan faydalanır hale getirilmelidir. Bunun için öncelikle okul yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilmeli ve hem gelecek yöneticiler hem de mevcut yöneticiler için yetiştirme programları düzenlenmelidir. Ayrıca yönetici atama yönergelerinde geçen lisans ve yüksek lisans düzeyinde çalışmalar yapmış olma niteliği, tercih edilir olmaktan ziyade bir zorunluluk haline getirilmelidir.

Okulda gerçekleştirilen işlerin sınırları ve yoğunluğu başka kurumlarda gerçekleştirilen işlerin sınırları gibi kesin ve belirgin değildir. Eğitim ve öğretim özerk çalışmaların yapılmasına müsait bir alandır (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitime ve okula özgü olarak yukarıda sıralanan özellikler, eğitim ve okul yönetiminde göz önünde bulundurulması gereken durumlardır. Dolayısıyla okul yönetiminde yönetim biliminin sunduğu bilgi ve perspektifler kullanılırken eğitim dışı kurumlara göre farklılık sergileyen bu özellikler kesinlikle dikkate alınmalıdır.

#### **2.4.1.1. Örgütlenme ve Okul Örgütü**

Örgütlenme, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulmasına yönelik olarak yapılan eylemlerdir. Örgütlenme, örgütün amacının gerçekleştirilmesine yönelik dinamik bir yapının kurulmasıdır. Örgütlenme, bir kuruluşun çalışması için gerekli olan her şeyi sağlama, belirlenen amacı gerçekleştirebilmesi için en uygun yapıyı kurma olarak da tanımlanabilir.

Bir başka tanıma göre örgütlenme, grup etkinliklerinde düzenli ve sürekli işleyen bir sistem

kurmadır. Bu sistem içinde yönetim basamakları oluşturularak yetki ve sorumluluklar belirlenir, mevkiler arası ilişkiler düzenlenir. Örgütsel organ ve bölümler belirlenir, iletişim bağları kurulur (Efil, 1995).

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

Örgütlenme → Örgüt → Örgütlenme → Örgüt

#### **Şekil 2.4.1.1.1 Örgütlenme**

Örgütlenmeyi yukarıdaki şekilde açıkladıktan sonra örgütü de şu şekilde tanımlayabiliriz. Örgüt, amaç, insan, görev, konum ve insanlar arası ilişkilerden oluşur. Örgüt, örgütlenme sonucu meydana gelen iskelet, bina, yapı veya vücuttur. Örgüt (organizasyon), üretimde gerekli maddi ve maddi olmayan araçları belli bir düzen içinde bir araya getirme etkinliğinin sonucu olarak ortaya çıkan yapı veya iskelettir (Efil, 1995).

Toprak, insan ve para gibi örgüt de bir üretim etkenidir. Çünkü örgüt sayesinde bireyler birçok şeyi başarıya yeteneği kazanır. Bireyler, sınırlı olan farklı düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığıyla bütünleştirerek bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçları gerçekleştirebilirler. Kısacası, örgüt uygarlık eşanlamıdır. Örgüt olmadan uygarlık olamaz (Aydın, 1994).

Örgütlenme sürecinin evrelerini genel olarak üç başlık altında toplayabiliriz: (Erdoğan, 2000, s.67)

- Yapılacak işlerin belirlenmesi ve sınıflandırılması
- Bu işleri yapacak kişilerin belirlenip görevlendirilmesi

- İşlerin yapılabilmesi için gerekli yer, araç ve yöntemlerin belirlenmesi

Örgütlenme süreci, daha ayrıntılı olarak da aşağıdaki evreleri izleyerek gerçekleştirilebilir:  
(Erdoğan, 2000, s.67)

- Örgütün amacının saptanması
- Amaçtan türetilen hedeflerin, politikaların ve planların formüle edilmesi
- Formüle edilen politikaların ve planların uygulamaya konulması için zorunlu olan etkinliklerin belirlenmesi
- Bu etkinliklerin ayrıntılandırılması ve sınıflandırılması
- Bu etkinliklerin eldeki insan ve madde kaynaklarına göre, etkili olarak yürütülebilecek biçimde gruplandırılması
- Her etkinlik grubuna, etkinliğin gerektiği yetkinin verilmesi
- Otorite ilişkileri ve iletişim sistemi ile bu grupların yatay ve dikey olarak birbirine bağlanması

Okul örgütü modeli oluşturulurken aşağıdaki soruların göz önünde tutulması gerekir  
(Aydın, 1994).

- Otoritenin hiyerarşik olarak farklılaşma derecesi, görevlerin niteliği, görevleri yapabilecek insanların becerilerinin varlığı ve örgütteki dağılımı ile uyumlu mu?
- Yetki dağılımları, kişilerin deneyim ve beceri düzeyleri arasında uyum var mı?
- Etkinliklerin ayrıntılandırılma derecesi, görevlilerin deneyim ve beceri düzeyi ile uyumlu mudur?
- Örgüt modeli, örgütün çevresinin belirgin özellikleri ile uyumlu mudur?
- Örgütün modeli, örgütün ölçeğine uygun mudur?

Okulda eğitim sistemi planlanmış ve modellenmiş bir şekilde işlemektedir. Okulun

açılışından kapanışına kadar yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yapacakları çalışmalar günlere ve saatlere göre düzenlenmiştir. Okulda herkesin hangi saatte nerede olacağı ve ne yapacağı, hangi etkinlikleri gerçekleştireceği bellidir. Okulda eğitim önceden hazırlanmış belli kurallara göre sürdürülmektedir. Öğretmenler bu programın uygulayıcısı olarak öğrencilerde istenilen davranış değişikliğini gerçekleştirmeye çalışırlar. Okulda eğitim süreci öğretmen tarafından hazırlanır, çeşitli etkinliklerle uygulanır, öğrencilerdeki değişme ve gelişme sürekli incelenir ve belli aşamalarda değerlendirilir. (Gültekin, 2003, s.70)

#### **2.4.1.2. Okulun Örgütsel Özellikleri**

Okulun örgüt olarak kendine has özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz: (Menendi, 1998)

- Üzerinde çalıştığı hammadde toplumdan gelen ve topluma giden insandır.
- Çeşitli değerler vardır. Bu değerler birbirleriyle etkileşir ve çatışır.
- Ürünü değerlendirme güçlüğü vardır.
- Özel bir çevredir.
- Çevresindeki bütün biçimsel ve doğal örgütler okula yön vermeye veya etkilemeye çalışır.
- Fikir bağımsızlığı sınıflandırılmaya çalışılır.
- Kültür aktarımını ve değişimini sağlar.
- Bürokratik bir kurumdur.
- Kendine özgü bir kişiliği olduğundan her okulun örgüt havası değişiktir.

#### **2.4.1.3. Okul Yönetiminin Yararları**

Okul Merkezli Yönetimin en belirgin yararlarından birisi, öğrenciyi merkez alan bir eğitim ve öğretimi sunmada etkili olmasıdır. Bu sistem altında okulların, öğrencilerin ve çevrenin

ihtiyaçlarını karşılaması daha etkili olur. Bir başka anlatımla okullar bu sistem ile ğrencilerin (Lieberman, 1989), toplumun ve vrenin ihtiyaçlarına ve özelliklerine daha etkili cevap verebilecek programlara sahip olabilir.

Okul Merkezli Yönetim modeli ile eğitim uygulamalarının yerinden denetlenmesi gerçekleşir ve yapılan uygulamalar için etkili bir kontrol mekanizması gelişir (Lauglo ve Lean, 1985).

Merkezi sistemin işleyişinde etkili kullanılmayan insan kaynaklarından daha iyi yararlanılabilir. Çalışanların sadakati, yaratıcılığı ve kendisini çalıştığı okula adanması daha yüksek olur (Lauglo ve Lean, 1985). Eğitim içlerinde halkın sorumluluk alması, "benim okulum" duygusuyla eğitime katkıda bulunması daha yüksek olur (Başaran, 1994). Ayrıca ğrencilerin de okula ait olma duygusu bu sistem altında güçlenir.

Çok yönlü programlara sahip olan okulların yaygınlaşması sağlanabilir. Bu da siyasal sistemin niteliğini geliştirir (Lieberman, 1989). Çünkü çok yönlü programlara sahip olmak bir anlamda bireysel isteklere cevap vermek demektir. Ayrıca okullar böyle bir sistemle yetki ve sorumlulukların merkezde toplandığı sistem altında ihmal edilen sosyokültürel ihtiyaçların karşılanmasında daha etkili olabilirler (Lieberman, 1989).

Hızlı değişen teknolojiye okullar aşırı merkezietçi yapı altında kolay uyum sağlayamamaktadır. Nitekim teknolojinin eğitim ve öğretime yansıması zaman almaktadır. Okul Merkezli Yönetim ile yetkileri kendi elinde bulunduran okulların teknolojideki yeniliklerin eğitim ve öğretime zamanında kazandırılması kolaylaşır (Lieberman, 1989).

Okul Merkezli Yönetim ile eğitime, merkezi bütçenin dışında yerel kaynaklar kazandırılabilir (Lauglo ve Lean, 1985). Okullar arasında rekabet oluşur ve bu da sunulan eğitim hizmetlerinin kapasitesini yükseltir. Okullar kendi imkânlarını kullanarak ek kaynaklar yaratabilir.

Eğitimde yeniden yapılanma önemli bir sorundur. Genelde eğitim sisteminin değişmelere ayak uyduramadığına ve zamanın gerisinde kaldığına işaret edilir. Okul Merkezli Yönetim ile okulların kendilerini yenilemesi ve zamana uyum sağlaması kolaylaşır (Lauglo ve Lean, 1985).

Mevcut eğitim sisteminde amaçların pratiğe dönüşemediği ve çok genel kaldığı sıkça dile getirilen diğer bir sorundur. Okul Merkezli Yönetim ile eğitimde gerçekleştirilmeye çalışılan amaçlar uygulanabilir niteliğe dönüşebilir ve bu şekilde netleşir.

Eğitim örgütlerinde mevcut yönetsel yapıdan kaynaklanan iletişim sorunları vardır. Okul Merkezli Yönetim ile özellikle okul düzeyinde yönetici, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşir.

Okul Merkezli Yönetim anlayışı altında okul ile aile arasında daha iyi ilişkiler kurulabilir. Özellikle aileler, merkeziyetçi yapıda sıkça olduğu gibi bir üst birime aktarılmadan sorumluluğu üstlenen okul yöneticilerini karşılarında bulma şansına daha fazla sahip olurlar. Okul Merkezli Yönetim, karar verme düzeyini kararın etkileyeceği kişilere olabildiğince yakınlaştıran bir yönetim modelidir. Bu açıdan yönetimde kararlar daha verimli bir şekilde alınabilir.

Okul Merkezli Yönetim ile kamuoyunun eğitime duyduğu güven artar. Velilerin ve öğrencilerin sesine daha iyi kulak verilir. Toplumun bütün kesimlerinin okuldan olan talepleri ve ihtiyaçları daha dikkatle ele alınır. Toplumun okula karşı ilgi ve istekleri sürekli olarak canlı tutulur (Özdemir, 1996).

Okul Merkezli Yönetim anlayışı altında yetki ve sorumluluklar okullarda odaklaşacağı için standartların dışında, kendine özgü özelliklere sahip okullar oluşabilir. Yani okullarda yaratıcı uygulamalar oluşabilir. Okullarda eğitim ve öğretimle ilgili sorunların çözümü için yeni yollar keşfedilebilir. Bütün bunlar okulları tek tip olmaktan kurtararak çeşitliliğini zenginleştirir.

#### **2.4.1.4. Okul Yönetiminin Sakıncaları**

Okul Merkezli yönetimin hayata geçirilmesi ile merkezi sistem altında rutin olarak yapılan işlerin çoğunun okul düzeyine kaydırılması sonucu, okullarda yapılan işlerin yoğunluğu artabilir. Merkezi sistemde uzmanların yaptığı işler, Okul Merkezli Yönetim ile özel donanımına sahip olmayan yöneticilerin inisiyatifine kalır. Bu da okul yönetiminde uzmanlığın gücünün azalmasına yol açar. Okul Merkezli Yönetim ile güç kazanan okullar, elde ettikleri otonomiye iyi kullanarak daha iyi gelişebilir. Ancak elde edilen özgürlüğü iyi kullanamayıp başarıları azalan okullar da olabilir. Okul Merkezli Yönetim, yöneticiden



öğretmene kadar herkese yeni roller ve sorumluluklar yükler. Yeni rollerin ve sorumlulukların kolayca anlaşılması ise zordur. Bu durum personelin kendisini güvensiz hissetmesine yol açabilir.(Erdoğan, 2004, s.100)

Okul Merkezli Yönetim'de koordinasyon zorluğu yaşanabilir. Artan otonomi ile birlikte yöneticiler, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler arasında bir güç mücadelesi yaşanabilir. Bu da okullarda yeni çatışmalar yaratabilir. Merkezi eğitim sisteminde okullardaki uygulamalar büyük ölçüde belirlidir. Sistemin oturmuş olması nedeniyle olağanüstü gelişmeler olmaz. Okul Merkezli Yönetim ile okullarda beklenmeyen sonuçlarla karşılaşılabilir.

#### **2.4.1.5. Okul Yönetimine Geçişin Zorlukları**

Okul Merkezli Yönetim uygulamasına geçişte bazı zorluklar yaşanabilir. Öncelikle Okul Merkezli Yönetim'in getireceği değişim bir direnmeyle karşılaşılabilir. Çünkü bu sisteme geçişle birlikte birçok makamın işlevi değişebileceği gibi birçok kişi de sahip olduğu rolü kaybetme durumu ile karşılaşılabilir. (Erdoğan, 2004, s.102).

Mevcut eğitim sisteminin bağlı veya ilişkili olduğu diğer sistemler, oldukça farklı olan Okul Merkezli Yönetim uygulamasına geçişi zorlaştırabilir. Çünkü ülkenin siyasal, ekonomik ve yönetim yapısı Okul Merkezli Yönetim' in uygulanması için yeterli ölçüde hazır değildir (Erdoğan, 2004, s.102).

Ayrıca Okul Merkezli Yönetim' in getireceği özgürlükler iyi kullanılamayabilir veya yanlış yorumlanabilir. Çünkü toplumda sorumlulukları kullanma konusunda gelişmiş bir özgüven ve kültürel birikim yoktur. Okul Merkezli Yönetim, yanlış yorumlandığı ve uygulandığı zaman amaçlarına ters düşecek sonuçlara yol açabilir (Erdoğan, 2004, s.103).

#### **2.4.1.6. Okul Yönetiminin Uygulanması**

Okul Merkezli Yönetim'e geçişle birlikte, eğitimden sorumlu olan diğer birimlerin işlevlerinin tamamen ortadan kalkması değil, değişmesi beklenmelidir. Bu sisteme geçişle birlikte, eğitimle ilgili merkez örgütlerde bulunan personel yol göstericilik, rehberlik ve uzmanlık rolünü üstlenebilir. Aslında merkez örgütlerde bulunun uzmanlar, sundukları hizmetler empoze edildiği zaman değil, araştırıldığı zaman daha etkili olur (Prasch, 1990).

Okul Merkezli Yönetim altında yöneticiler, yaptıkları etkinliklerde daha yetkili ve serbesttirler. Okul yöneticileri, okul üzerinde merkezi örgütlerin sahip olduğu yetkilerin büyük çoğunluğuna sahip olurlar. Okul yöneticileri, kararlarını savunmak için merkezi örgütlerin düzenlemelerinin ve politikalarının arkasına saklanamaz. Bu nedenle yönetici, grup dinamiğini sağlayan bir kişi olmalıdır. Bütün personelin ve öğrencilerin sorumluluk almasını sağlayıcı ortam yaratmalıdır. Ayrıca ana babalar da okul yönetiminde belirli ölçülerde rol almalıdır. Bu açıdan; yöneticiler ana babayla daha fazla ilişki içine girmelidirler. Kısacası yöneticiler, bütün personeli harekete geçirecek roller üstlenmelidir (Erdoğan, 2004, s.101).

Okul Merkezli Yönetim'in uygulanmasıyla birlikte katılımın daha yaygınlaşması sonucu bilgi önem kazanır. Çünkü yöneticilerin dışındaki kişilerin karara etkili bir şekilde katılabilmesi için bilgiye ihtiyaç duyulur. Bu nedenle Okul Merkezli Yönetim'in uygulandığı okullarda yöneticilerin ofisi, bilgilerin saklandığı değil etkili bir şekilde dağıtıldığı yer olmalıdır (Erdoğan, 2004, s.101).

Okul Merkezli Yönetim' in uygulanması ile özellikle öğretmenler daha özerk bir ortamla karşılaşır. Bu açıdan öğretmenlerin kazandıkları otonomiye yararlı hale getirebilmeleri için risk alabilmeleri ve yeterli özgüvene sahip olabilmeleri sağlanmalıdır (Erdoğan, 2004, s.101).

Okul Merkezli Yönetim sistemi altında okulların yönetilmesinde yöneticilerin dışında öğretmenler, ana babalar, toplum temsilcileri ve öğrencilerden oluşan Okul Kurulları da oluşturulmalıdır. Kurul, yöneticilerin ve personelin yaptıkları işlerde daha sorumlu olmalarını sağlamada etkileyici ve denetleyici bir rol oynayabilir (Erdoğan, 2004, s.102).

Okul Merkezli Yönetim uygulaması katılıma dayalı bir sistem olması nedeniyle okulların amaç ve görevleri açıkça geliştirilmeli ve bir anlaşma ile belirlenmelidir. Okulların gerçekleştireceği performans konusundaki beklentiler açık bir şekilde ortaya konulmalıdır. Bu çerçevede okulların düzen ve disiplinle ilgili politikaları da açık olmalıdır (Balcı, 1993, s. 15).

Okul Merkezli Yönetim altında okullarda çalışan personel belli konularda bilgi ve deneyim eksikliği ile karşılaşabilir. Bu durumda bu sisteme geçişle birlikte personelin eğitilmesi

gerekebilir.

#### **2.4.1.7 Eğitim ve Okul Yönetiminin Süreçleri**

Yönetim süreçlerinin başlıcalarını şu şekilde sıralayabiliriz: Sorun çözme, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim ve değerlendirme. Bunlara, ihtiyaçları belirleme, sorunları tanıma, amaç saptama, kaynak sağlama, politika oluşturma, rolleri saptama, rolleri dağıtma, bütçeleme, personel alma, kaynakları kullanma, güdüleme, değiştirme, yenileştirme, halkla ilişkiler ve raporlama gibi etkinlikleri de ekleyebiliriz. Yönetimin gerçekleştirildiği her sektörde işleyen bu süreçler eğitim ve okul yönetimi için de söz konusudur. Eğitim ve okul yönetimi çerçevesinde yapılan işler; yönetsel ve işlevsel süreçler olmak üzere iki grupta toplanabilir (Kaya, 1995).

#### **Yönetsel süreçler:**

Sorun çözme

Karar verme

Planlama

Örgütleme

İletişim

#### **İşlevsel süreçler**

Eğitim işleri

Öğretim işleri

Personel işleri

Öğrenci işleri

Okul işleri Değerlendirme

Okul yönetimine ışık tutabilecek görev alanları "kritik görev alanları" adı altında gruplandırılmıştır (Aydın, 1991). Sekiz noktada toplanan kritik görev alanları şunlardır:

- Öğretim ve program geliştirme
- Öğrenci işleri
- Çevre-okul liderliği
- Öğretmen personel hizmeti
- Okul binası ve alanı
- Ulaşım
- Örgüt ve yapı
- Okul bütçesi ve işletme yönetimi

#### **2.4.1.8. Okulun Vizyon ve Misyonunun Yönetimi**

Vizyon, liderlikle çağcıl tartışmalarda en başta öge olarak görülmektedir . Kısaca vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun ham hayal ürünü olmayan inandırıcı bir resmidir. Misyon ise bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir. Dolayısıyla bu iki kavram birbiriyle içiçedir. Liderin birlikte olduğu insanları etkileyebilmesi ve eyleme geçirebilmesi, her şeyden önce onlara bir yön tayin etmesini ve bazı hedefler göstermesini gerektirir. Öğretim lideri olarak okul müdürünün de her şeyden okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirlemesi, okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun bütün üye ve paydaşlarca paylaşılmasına öncülük etmesi gerekmektedir. Sözkonusu vizyon ve misyon, okulda gerçekleştirilecek her türlü eylem ve etkinliklere yol gösterir, insanları motive eder, okul kaynaklarının (para, zaman, insangücü vb.) kullanımında öncelikleri tayin eder (Erçetin 1998).

Bir okulun vizyon ve misyonunu, okulun içinde yer aldığı toplumsal bağlamdan ayrı düşünmek mümkün değildir. Okul müdürü, okulun vizyon ve misyonunu açıkça tanımlanmasını sağlamakla kalmayıp, bunun öğrenci, öğretmen, veliler ve toplum tarafından da paylaşılmasını sağlaması gerekir. Sözkonusu vizyon ve misyonunun gerçekleşebilmesi için de insanların yeteneklerinin ve enerjilerinin harekete geçirilmesi

gerekir (Erçetin 1998).

Örneğin, okul, bütün çocuklar içindir", "eğitimde mükemmellik ve eşitlik", "en iyiye ulaşmak için çalışmak", "bütün öğrenciler öğrenebilir" gibi ifadeler, okul için bir yön ve hedef tayin eder. Kısaca okulun vizyonu, eğitim, öğretim ve öğrenmede kalite üzerinde yoğunlaşan bir vizyon olmalıdır. Bu vizyon, okul kadrosuyla toplumun bütünleşmesini sağlayıcı bir nitelik taşımalı, olabildiğince eğitimle ilgili bütün paydaşların (öğretmen, veli, toplum, öğrenci) katılımı ile belirlenmelidir. Okul vizyonunun sadece okul içinde yer alan üyeler tarafından bilinmesi yetmez, dış çevre, aile ve toplumun da bu vizyonun farkında olması gerekir (Erçetin 1998).

Okul müdürü, okulun misyon ve amaçlarını gerçekleştirmek için okulun içinde yer aldığı çevre ve toplumun sahip olduğu kaynakları kullanarak (insan, madde, bilgi) eylemde bulunmak durumundadır. Okul müdürü, mükemmel bir okul vizyonu oluşturma konusunda öğretmen, öğrenci ve topluma önderlik etmek durumundadır (Harchar & Hyle, 1996, 28).

#### **2.4.1.9. Okulun ve Eğitimin Amaçlarının Açıkça Belirlenmesi**

Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okulların da öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması, temel gerekliliklerden biridir. Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek isteği vizyonu kapsamalıdır. Açık amaçlar içinde ortaya konulmuş olan vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere, yol gösterir, onların pusulası olur. Belli bir vizyonu olmayan insan, yönetici ve okul ise ne yapacağını bilemez. Etkili okul müdürleri, okullarıyla ilgili iyi tanımlanmış bir vizyona sahip olduğu gibi söz konusu vizyon, okul amaçlarının kavramlaştırılıp ifade edilmesini ve paylaşılmasını da sağlamaktadır (Şişman, 2002, s.77).

Bir okulda öncelikli konulardan biri de öğretmelerin neleri öğretmesi gerektiği ve öğrencilerin de neleri öğrenmesi gerektiği konusunda açık öğrenme amaçlarının belirlenmesidir. Okullar, belirli amaçları olması gereken topluluklardır. Okuldaki eğitsel etkinliklere, okulun vizyon, misyon ve amaçları yol gösterir. Amaç belirlenmeden yapılacak eylemler, karanlıkta yön tayin etmeye benzer (Şişman, 2002, s.78).

#### 2.4.1.10. Okulda Öğretim Yönetimi

Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi "öğretim lideri" olmalıdır (Özden, 1998).

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin 'öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak' olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, yöneticinin görev yerinin makam odasının dışında sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998).

Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için iyi öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamını tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi için yapılan eylemleri ifade etmektedir. Kısacası öğretim liderliği, asıl olarak öğretim sürecine liderlik edilmesidir. (Özden, 1998).

Bir okul yöneticisinin öğretim liderliği yapabilmesi için yönetsel işlerin ve ayrıntıların bir kısmını astlarına devretmesi, okuldaki tüm etkinlikleri eğitim ve öğretimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirmesi gerekir (Özden, 1998).

Öğretimsel liderlik için öncelikle iyi bir yöneticilik gerekir. Ancak yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olursa olsun okulda görev yapan bir yöneticinin öncelikli olarak "öğretim lideri" olması gerekir. Aksi takdirde başarısız olur.

Okul yöneticisinin öğretimsel lider olarak sahip olması gereken temel rolleri dört şekilde sınıflayabiliriz (Çelik, 1999):

- **Kaynak sağlama rolü:** Yönetici, okulu amacına ulaştırmak için gerekli olan her türlü kaynağı bulur ve sağlar. Öğretmenlerin işlerini en iyi bir şekilde yapabilmelerini sağlayabilmek için gerekli çalışmaları yapar.
- **Öğretimsel olarak kaynaklık etme rolü:** Yönetici, bu rolünü sınıftaki öğrenme ortamını doğrudan geliştirmeye çalışarak yerine getirir. Bu doğrultuda yönetici, öğretmenlerle iletişim kurarak onların yeni öğretim materyallerini ve öğretim

stratejilerini kullanmalarını sağlar.

- İletişim sağlama rolü: Yönetici, bu rolünü de okulun vizyonunu, programını herkesin anlamasını sağlayarak yani okulda bulunan öğretim kadrosu arasındaki iletişimi güçlendirerek yerine getirir.
- Görünür bir kişi olma: Yönetici, öğretimsel lider olarak sınıf ortamında, koridorlarda, bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle ve öğrencilerle sohbetler yapmalıdır. Okulun her yerinde kendisini hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri sürekli olarak davranışlarıyla güçlendirmelidir.

Okul yöneticisi, yukarıdaki rollerin dışında öğretimle doğrudan ilişkili olan, aşağıda sunulan işleri de etkili bir şekilde yapmak için çaba sarf etmelidir.

#### **2.4.1.11. Okul Yöneticisi Kavramı**

Okul yöneticisi denince akla genel olarak okul müdürü gelir. Ancak okul müdürünün dışında başka okul yöneticileri de vardır. Müdür yardımcıları, zümre, şube ve bölüm başkanları, belirli konularda görev yapan koordinatörler de okul yöneticileri olarak nitelenebilir. Bunun dışında dersane ve özel kurslar gibi eğitimle ilgili kurum, kuruluş ve birimlerin yöneticileri de okul yöneticisini çağrıştıran niteliklere sahip olan yöneticilerdir. Bu durumda okul yönetimi ve okul yöneticisi başlığı altında sunulan yaklaşımlar ve modeller, başta okul müdürlerini, yardımcılarını, şube, zümre ve bölüm başkanlarını, dersane ve kurs yöneticilerini ilgilendirmektedir. (Erdoğan, 2004, s.89)

#### **2.4.1.12. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikler**

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir. Ve özellikle eğitim öğretim alanında ortaya çıkan gelişmelerden haberdar olmalı, özümsemelidir. Bu doğrultuda yeni bir bin yıla girerken okul yöneticileri, Çoklu Zekâ Kuramı, Duygusal Zekâ, Beyin Haritaları, Portfolio sistemi gibi kuram ve uygulamalardan haberdar olmalıdır. Çünkü yürütülecek olan yöneticiliği bu kuramlardan etkilenen öğretimle ilişkilendirmek için bunları bilmek kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görünmektedir. (Erdoğan, 2004, s.90)

Okul yöneticisi bilgili olmanın dışında sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma,

raporlama gibi konularda becerili ve deneyimli olmalıdır.

Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir. Bu anlamda sahip olduğu yetkileri de iyi bir şekilde kullanmalıdır. Ancak her alanda değişimin çok hızlı olduğu günümüzde başarılı bir okul yöneticisi için önceden belirlenmiş olan yetki ve sorumlulukları yerine getirmek yeterli değildir. Yönetici, gücünü sadece sorumlulukları ile ilgili mevcut prosedürlerden değil kişisel olarak sahip olacağı potansiyelden almalıdır. Yöneticiye genel olarak güç kazandıran kaynaklar aşağıdadır: (Erdoğan, 2004, s.90)

- **Teknik Güç:** Planlama, liderlik teorileri, örgütsel yapılar, zaman planlaması gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güç.
- **İnsan İlişkileri Gücü:** Okulda çalışan kişilerle ve çevrede bulunan diğer kişilerle kurulan sağlıklı ilişkilerin sağladığı güç.
- **Eğitimcilik Gücü:** Eğitim, öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili konularda sahip olunan bilgi ve becerinin sağladığı güç.
- **Sembolik Güç:** Okuldaki işleyişlerin ne anlama geldiğini açıklayan değer sistemlerinin sağladığı güç.
- **Kültürel Güç:** Okulda belirli süreçlerden geçerek oturmuş olan değerler ve ilkelerden oluşan informal yapının sağladığı güç.

Okul yöneticisi, sahip olduğu yetkilerini yukarıdaki güç türlerini kazanarak desteklemeli ve sağlamlaştırmalıdır. Okul yöneticisi yukarıda sıralanan güç biçimlerine sahip olduğu ve onları iyi kullanabildiği takdirde mevcut prosedürlerin dışına çıkabilir ve yeni değerler yaratabilir, özetle kurumunu başarılı bir şekilde geleceğe taşıyabilir. Bu şekilde yönetici gerçek bir lider olabilir (Bursalıoğlu, 1994).

Ayrıca, okul yöneticisi kendisini değişen şartlara göre yenileyebilmeli ve geliştirebilmelidir. Okul yöneticisi okuyarak, yazarak, tartışarak, dinleyerek, gezip görerek kendisini yetiştirebilir ve geliştirebilir (Açıkalın, 1998).

Yöneticinin kendini geliştirmesi için sahip olduğu öğrenme yeteneği önemlidir. Özellikle



her geçen gün yeni durumlarla karşı karşıya olan yönetici, öğrenme yeteneği sayesinde daha rahat uyum sağlayabilir. Yeni gelişmelerin izlenmesi, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi de yine öğrenme yeteneği ile ilgilidir. Bu durumda öğrenme yeteneğine sahip olmak yönetici için önemlidir. Bu nedenle yönetici, sahip olduğu öğrenme becerisini de sürekli olarak geliştirmelidir (Fındıkcı, 1996).

Yönetici, bilgi ve becerisini geliştirirken sahip olduğu yeni yetkileri göz önünde bulundurmalıdır. Çünkü her yeni yetki beraberinde farklı yeterlilik ihtiyaçlarını getirir.

#### **2.4.2. Okulda İletişim**

Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması önemli bir süreçtir.

Sınıf içinde iyi bir yapı, öğrenciler ve gruplar arasındaki iletişimin iyi olmasıyla kurulabilir ve geliştirilebilir. İyi bir yapının başarısı büyük ölçüde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında iletişim kanallarının kurulmasına ve bunların sağlıklı işleyişine bağlıdır. Kopuk ya da dağınık görünen ilişkiler sağlıklı iletişim yoluyla belirli bir düzen içine sokulabilir. Bu niteliği ile iletişim, sınıfı birbirine bağlayan bir unsur olarak görülebilir. Diğer taraftan sınıf yöneticisi, sınıftaki eğitim ve öğretim etkinliklerini planlarken, öğretimi gerçekleştirirken, öğrenilenleri değerlendirirken öğrenci ile iletişim içinde olur. Sınıf yöneticisinin bu işleri başarılı bir şekilde yapabilmesi, sınıf içinde öğrenci ile kurabileceği iletişimin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle iletişim, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde yönetsel bir araç olarak da kabul edilebilir (Erdoğan, 2000, s.81)

Okulda İletişimin sağlıklı olmasında ideal olan ilişki biçimi hem kaynağın hem de alıcının etkin olmasıdır. Bu iletişim biçiminde çözümün kim tarafından getirildiği değil her iki tarafça benimsenmesi önemlidir. Bu ilişki de her iki kişi de sorunları işbirliği içinde çözmeye ve potansiyellerini daha iyi ortaya koymaya çalışır. Ayrıca bu iletişim biçimi ile kurumlardaki çatışmalar ve sorunlar hasıraltı edilmez, çözülmeye çalışılır.

Karşıdaki kişiler korkutulmamalı, yargılanmamalı ve aşırı bir şekilde denetlenmemelidir. Çünkü korkutulan, yargılanan ve yakından denetlenen kişiler kendine olan güvenini kaybedebilir, kendini değersiz hissedebilir. Bu duruma düşen kişi kendisi olmaktan çıkar, her uyarana karşı savunucu tepkiler veren, yalan söyleyen ve hile yapan bir kişi haline

gelebilir.

Her şeyden önemlisi iletişim, kasıtlı yansıtımlar, yapay ifadeler, içten olmayan gülümsemeler gibi birtakım taktiksel tekniklerle karşıdaki kişileri haksız veya zayıf duruma düşürmek amacıyla kullanılmamalı. Bu tür bir iletişim, kurnazlığın örtülü bir şekilde sergilenmesinden başka bir şey değildir. Bu durumda okulda etkili bir iletişim için gerekli olduğunu ifade ettiğimiz ilke ve tekniklerin, erdemli ve ahlaklı bir kişilik ile bütünleşmesi gerektiğini de eklemek gerekir.

Bir kurumdaki iletişimin etkili ve sağlıklı olabilmesi için aşağıdaki ilkelere uyulmalıdır (Karagözoğlu, 1985, s.63):

- Kurum içinde aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya bilgi aktaracak bir sistem kurulmalıdır.
- Kurumun içinde ve dışındaki ünitelere bilgi akımını sağlayacak özel bir ünite kurulmalıdır.
- Gönderilecek mesajlarda kullanılacak terimler, ilkeler, semboller ve dilde birlik sağlanmalıdır.
- Yönetici, herkesle iletişime hazır olduğunu belirtecek biçimde bir anlayışa sahip, gelen açık ve kapalı mesajlara karşı duyarlı olmalıdır.
- Yönetici, iletişimi yerinde ve zamanında gerçekleştirmelidir. Yönetici, kurumunun örgütsel yapısına uygun bir iletişim modeli geliştirmelidir.
- Yönetici, mesajını ulaştırabilmek için yazılı, sözlü veya görüntülü olmak üzere birçok yöntemi kullanmalıdır.
- Yönetici, mesajın içeriğinin değişmesine yol açacak durumlar için önlem almalıdır.
- Yönetici, mesajın alıcıya ne kadarının ne biçimde ulaştığını değerlendirmeli ve bu doğrultuda mevcut iletişim sistemini sürekli olarak geliştirmelidir.

#### **2.4.2.1. Sınıf İçi İletişimde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar**

Sınıf yönetiminde sağlıklı bir iletişim için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar şöyledir: (Erdoğan, 2000, s.82-85)

- Öğretmen, öğrencilere göndereceği mesajın önemine inanmalı ve bunu belirli bir amaç için yaptığının bilincinde olmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilere göndereceği mesajın dilinin ve içeriğinin açık, net, kesin ve öğrenci tarafından anlaşılabilir olmasına dikkat etmelidir.
- Öğretmen, mesajı gönderirken içeriğinin öğrencilerin gelişimsel ve eğitim düzeyi gibi özelliklerine uygun olmasına dikkat etmelidir.
- Mesajını iletirken göze, kulağa ve diğer duyu organlarına hitap edebilen kanallar bulmalı ve kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin gerektiği zaman kendisi ile iletişim kurabilmesini sağlayıcı kanallar açmalıdır.
- İletişimin sağlıklı olarak gerçekleşmesi öğrenciye de bağlıdır. Öğretmen tarafından gönderilen mesajın doğru alınabilmesi, öğrencilerin önyargılardan uzak ve objektif biçimde mesajı değerlendirmesine ve iyi bir dinleyici olmasına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen, iletişimin etkili olması için öğrencilerin objektif ve yalın olabilmelerini sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerine, iletişim için önemli olan iyi bir dinleyici olma özelliğini de kazandırmalıdır.
- İletişimin etkili ve sağlıklı olabilmesi için öğrencilerin korkutulmaması, yargılanmaması ve aşırı bir şekilde denetlenmemesi gerekir. Aksi takdirde öğrenciler kendilerine olan güvenlerini kaybederek kendilerini değersiz hissedebilir. Bu duruma düşen öğrenciler her uyarana karşı savunucu tepkiler veren, yalan söyleyen ve hile yapan kişiler haline gelebilir.
- Öğretmenin daima en iyisini biliyormuş gibi davranması, daima kendi çözümünü önermesi ve karşısındakini sürekli inandırmaya çalışması doğru bir davranış değildir. Bu tavırlar karşındaki kişilerin sorumluluk duygusu geliştirmesini engeller, işler ısrar ile yürür, boyun eğme duygusu gelişir, yaratıcılık ve yenilikçilik

engellenir. Sürekli olarak dışarıdan denetlenme alışkanlığı gelişir. Ayrıca yalan söyleme, duyguları saklama, başkalarını suçlama, hile yapma, yeni bir şeyler denememe gibi yanlış davranış türleri de oluşur.

- İletişimin sağlıklı olmasında ideal olan çözümün kim tarafından getirildiği değil, her iki tarafça da benimsenmesi önemlidir. Bu ilişki biçiminde her iki kişi de sorunları işbirliği içinde çözmeye ve potansiyellerini daha iyi ortaya koymaya çalışır. Kurumlardaki çatışmalar ve sorunlar da hasır altı edilmez; çözülmeye çalışılır.
- Öğretmen, sınıfında bulunan öğrencilerini belli konularda bilgilendirmelidir; çünkü bilgi sahibi olmak kişilerin kendilerine ve başkalarına olan güvenlerini yükseltir.

Öğretmenin öğrencileri genel olarak aşağıdaki konularda bilgilendirmesi gerekir: (Erdoğan, 2000, s.86)

- Kendilerinden neler beklendiği
- Sınıfın ve kendisinin politikası ve temel felsefesi
- Kurumdaki ve sınıftaki işlemler, kurallar
- Görev, sorumluluklar ve konumlar
- Performanslarıyla ilgili düşünceler
- Kendilerini etkileyebilecek değişimler

#### **2.4.2.2. Okul İletişim Eksikliği ve Çatışma Faktörü**

Çatışma, bireysel açıdan fizyolojik ve sosyo-psikolojik ihtiyaçların tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir. Çatışma, örgütsel açıdan ise örgütte çalışan bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır (Eren, 1984).

Çatışmayı açıklayan üç temel yaklaşım

- **Geleneksel Yaklaşım:** Geleneksel bakış açısına göre çatışma yıkıcı, yok edici, çöküntü yaratan bir süreçtir. Bu açıdan geleneksel bakış açısı çatışmadan bir an önce kurtulmayı önerir.
- **Davranışçı Yaklaşım:** İnsan doğası ile ilgili yapılan araştırmalar, çatışmaların insana özgü bir sonuç olduğunu, bu yüzden insanın olduğu her yerde çatışmanın kaçınılmaz olduğunu ileri sürer.
- **Etkileşimci Görüş:** Bu görüşe göre çatışma, kaçılmaması gereken ve bireyler arasında etkileşim yaratan bir durumdur.

#### a) Çatışma Yelpazesi

- Farklılıklar
- Uyuşmazlıklar
- Kutuplaşma
- Uzlaşmazlık
- Kampanya
- Yasal çekişme
- Şiddet ve kavga

Çatışma değişik evrelerden geçerek oluşan bir süreçtir. Çatışma ilk önce taraflar arasında ortaya çıkan hafif derecedeki çıkar uyuşmazlıkları ve basit farklılıklarla başlar. Bu evrede dışarıdan yapılacak bir müdahale ya da üçüncü bir kişinin araya girmesi problemin ya da gerilimin artmasına neden olabilir. Çatışma bu aşamada çözülemediği zaman uyuşmazlık kutuplaşmaya yani anlaşmazlığa dönüşür. Daha sonra kutuplaşma netleşir ve uzlaşmazlık halini alır. Çatışma çoğu kez bu evrede açık olarak ortaya çıkar. Bu evrede üçüncü bir tarafın devreye girmesi yani arabuluculuk yapması yararlı olabilir. Çatışmanın bu evrede çözülmemesi durumunda taraflar kampanya devresini başlatır. Burada taraflar kendilerine destek bulmak için çaba harcar. Her iki taraf da kazanmak için uğraşır. Dolayısıyla

tarafların kazanması ya da kaybetmesi söz konusudur. Bu aşamada da çözüm gerçekleşmez ise yasal çekişme evresi başlar. Bu aşama, genellikle haklılığın veya haksızlığın kanıtlanması için var olan tüm güçle çaba sarf edilen bir aşamadır. Yasal çekişme evresinde varılan kararlara uyum sağlayarak çatışma hâlâ çözümlenemezse şiddet ve kavga baş gösterebilir (Karip, 1999).

Okul yöneticisi okulda oluşan çatışma ortamlarından korkmamalıdır çünkü eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşmesi için onun dinamiğinden yararlanabilir. Çatışma durumlarından korkan ve kaçınan, üstüne sormadan hiçbir girişimde bulunmayan, her çeşit problemin çözümünde üstlerini örnek alan yöneticinin liderlik niteliği kuşkuludur (Bursalıoğlu, 1994, s.209). Dolayısıyla okul yöneticisi okulda ortaya çıkan çatışma durumlarını okul için bir canlılık getirecek şekilde yönetmelidir.

Okuldaki haberleşme akışının kısıtlı olması, öğretmenlere belirli bilgilerin zamanında ulaşmaması, aynı şekilde yöneticiyi bilgilendirmeye yönelik iyi bir iletişim sisteminin kurulmamış olması çatışmaya neden olabilir. Çatışmaya iletişimle ilgili neden olan etkenleri daha ayrıntılı olarak aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

- **Anlam Güçlükleri:** Belirli bir lisana sahip olmama ya da uygun iletişim araçlarından yoksun olma nedeni ile doğan engellerdir. Ortak sembollerin olmadığı yerlerde anlam güçlükleri ortaya çıkar.
- **Yetersiz Bilgi Alış Verişi:** Örgütsel alt sistemlerin birbirleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasından, algı ve beklentilerin farklılığından dolayı çatışmalar ortaya çıkabilir.
- **Haberleşme Kanallarındaki Bozukluk:** Bu durum, mesajın gerçek anlamda iletilmesine engel teşkil eder, mesajın kaynaktan çıktığındaki anlamı ile alıcı tarafından algılandığı anlamı arasındaki farklılık yanlış anlamalara ve dolayısıyla çatışmalara yol açar.

Çatışmalar, bireylerin tutum ve davranışları ile ilgili olarak üç temel etkenden kaynaklanır (Karip, 1999):

- Başkalarının yanlışlarını kanıtlamaya çalışmak

- Uyuşmazlık ve farklılıkların olduğu konularda yazılı açıklamalarda ve bildirimlerde bulunmak
- Egonun duyumsuzluğu.

### **b) Çatışma Biçimleri**

Herhangi bir yerde çatışmalar bireyler arasında, gruplar arasında ve birimler arasında meydana gelebilir. Bireyler arasındaki çatışmalar genellikle ast üst arasındaki ilişkilerde yaşanır. Çatışma biçimleri, kaynaklarına göre aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Karip, 1999):

- **İlişki çatışması:** Aşırı duygusallıklara, yanlış algılamalara, önyargılara, iletişim bozukluklarına dayalı çatışmalardır.
- **Veri çatışması:** Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi, verilerin farklı yorumlanması, değerlendirme süreçlerinin farklılığı, nelerin ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı gibi nedenlere bağlı olan çatışmalardır.
- **Çıkar çatışması:** Çıkarların etkisiyle oluşan çatışmalardır.
- **Yapısal çatışma:** Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi, kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolündeki eşitsizlikler, yetki ve güç dengesizlikleri, işbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenler ve zaman sınırlılıkları gibi etkenlere dayalı olan çatışmalardır.
- **Değer çatışması:** Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları, manevi değeri olan amaç ayrılıkları, yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı gibi etkenlere dayalı olarak ortaya çıkan çatışmalardır.

### **2.4.3. Araştırma Yayınları**

Bu kısımda okullardaki iletişim becerilerini ölçmeyi hedefleyen araştırma yayınlarının elde ettiği sonuçlara yer verilmiştir.

İstanbul İli'nde yapılan ve 286 deneğin katıldığı "Endüstri Meslek Liselerindeki Yönetici Öğretmen İletişimi" adlı araştırmada elde edilen önemli bulgular şöyle sıralanabilir(Karakaş,1999):

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu iletişim becerileri ile ilgili herhangi bir kurs veya seminer almamışlardır.

Okul yöneticileri zaman zaman öğretmenlerden gelecek görüşlere önem vermektedirler.

Okul yöneticileri alınacak kararlara her zaman öğretmenlerinde katılmasına özen göstermemektedirler.

Okul yöneticileri bütün öğretmenlere sürekli olarak eşit davranmamaktadırlar.

Okul yöneticileri bazen öğretmenleri motive edici davranışlar göstermektedirler.

Okul yöneticilerinin gelen haberleri çoğu zaman, zamanında duyurdukları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için çok az fırsatlar yarattıkları belirlenmiştir.

Okul yöneticileri insan ilişkileri konusunda bazen güven vericidirler.

Araştırmanın cinsiyet, görev, kıdem değişkenleri bakımından deneklerin görüşlerinde önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur.

İstanbul İli Kadıköy ilçesinde 25 ilköğretim okulunda görev yapan 46 yönetici ile 160 öğretmenin denek alınarak gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Davranışları ile İlgili Öğretmen ve Yönetici Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmada elde edilen bulgular şunlardır(Özer, 2002):

Yöneticilerin gerektiğinde öğretmenlerin görüşlerini alma, ihtiyaç duyulduğunda yol gösterme(rehberlik etme), tarafsız ve adil olmaya çalışma, gerektiğinde övgü ve takdiri kullanma ilişkilerde olumlu ve teşvik edici olma, iyi bir dinleyici olma, konuşurken beden dilini(jest, mimik, el kol hareketleri vb.) etkili bir şekilde kullanma okul ile ilgili kararları tek başına alma, konuşmalarında Türkçeyi düzgün kullanma eleştiriye açık olma, karşılıklı konuşmalarda sürekli kendini haklı çıkarma, davranışları ile ilgili kendilerini algılayışları ve öğretmenlerin algılayışları arasında önemli bir farklılık görülmüştür.

Yöneticilerin öğretmenlere karşı nazik olma öğretmenlerin yönetici odasına rahatça giderek kendilerini ifade edebilmelerine açık olma, hata yapanın kişiliğine yönelik tepkide



bulunma davranışları ile ilgili kendilerini algılayışları ve öğretmenlerin algılayışları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Yöneticilerin konuşmalarda tehditkar olma, konuşmalarda hakaret etme, öğretmenlerle ilişkilerinde alınganlık, küskünlük, kızgınlık yaşama, hatalara karşı hoşgörü gösterme, konuşurken sesini yükseltme(bağırma), yazılı ve yazılı olmayan kuralları tavizsiz uygulama, kendi düşüncelerini açık ve anlaşılır ifade etme, öğretmenlere saygı duyduğunu hissettirme, öğretmenlerle ilişkilerinde ast-üst ilişkilerini hatırlatma, yaşanan sorunları çözmek yerine kişisel çatışmaya dönüştürme, öğretmenlerin kişisel sorunlarına karşı duyarlı olma, davranışları işle ilgili kendilerini algılayışları ve öğretmenlerin algılayışları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

İstanbul ili Ümraniye ve Üsküdar ilçelerindeki 196 öğretmen denek alınarak gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi” adlı araştırmada elde edilen önemli bulgular şunlardır(Gültekin,2003)

İlköğretim çalışan öğretmenler çoğunlukla iletişim becerileri ile ilgili kurs/seminer veya eğitim almayanlardan oluşmaktadır.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin sadece kendisini önemseydiği konuları öğretmenlerle konuşmalarına ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul yöneticisinin sadece kendisinin önemseydiği konuları öğretmenlerle konuşmalarına ilişkin daha olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir.

İlköğretim okullarındaki okul yöneticilerini başarılı olan öğretmenlerin ödüllendirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre, bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin başarılı olan öğretmenleri ödüllendirmelerine ilişkin daha olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin yargılayıcı tarzda konuşmalarına ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre, bay öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yargılayıcı tarzda konuşmalarına ilişkin daha olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin görevlendireceği bir konu için bu görevlendirme ile ilgili düşüncelerimize başvurmalarına ilişkin görüşleri ile mezun olduğu fakülte arasında anlamlı bir farklığa rastlanmıştır. Buna göre, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin görevlendireceği bir konu için bu görevlendirme ile ilgili düşüncelerimize başvurmalarına ilişkin daha olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin alınacak kararlara öğretmenlerin de katılmasına dikkat etmelerine ilişkin görüşleri ile dört yıllık bir fakülteden mezun olan öğretmenler ile önlisanstan mezun öğretmenler arasında anlamlı bir farklığa rastlanmıştır. Buna göre, dört yıllık bir fakülteden mezun olan öğretmenler önlisanstan mezun olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin alınacak kararlara öğretmenlerin de katılmasına dikkat etmelerine ilişkin daha olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin alınacak kararlara öğretmenlerin de katılmasına dikkat etmelerine ilişkin görüşleri ile branşlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre, branşı yabancı dil olan öğretmenler branşı Türkçe öğretmenliği olanlara göre okul yöneticisinin alınacak kararlara öğretmenlerin de katılmasına dikkat etmelerine ilişkin daha olumlu görüş içinde oldukları belirlenmiştir.

İlköğretim okullarının yöneticilerinin öğretmenler üzerinde çok az güven duygusu yarattıkları belirlenmiştir.

İlköğretim okullarının yöneticileri hiçbir zaman öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğiliminde olmadıkları belirlenmiştir.

İlköğretim okulu yöneticileri öğretmenlerle hiçbir zaman nutuk şeklinde konuşmadıkları belirlenmiştir.

## **BÖLÜM 3: YÖNTEM**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye yönelik olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektedir. Tarama modeli ile yapılan bir araştırmanın iki temel sınırlılığı vardır. Bunlar, veri bulma ile kontrol güçlükleridir. Tarama modelleri; genel tarama modelleri ile örnekleyici tarama modelleri olarak sınıflandırılabilir (Karasar, 2005).

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Tuzla ilçesinde ilköğretim okullarında, 2006-2007 öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Tuzla ilçesinde 2006-2007 öğretim yılında görev yapan 150 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Basit tesadüfi örneklemede, evrendeki eleman türlerinden her birinden örneklem'e girenlerin sayısı, tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar, 2005).

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak *İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

### 3.3.1. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi Ölçeği

Gültekin (2003) tarafından öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimini ortaya çıkartmak için hazırlanmıştır. Ölçek 32 madde; *Personeli Tanıma Boyutu* (1., 10., 11., 22., 28., 30. ve 31. sorular), *Katılım Boyutu* (2., 4., 5., 6., 9., 15., 17., 26. ve 32. sorular), *Etkileme Boyutu* (3., 13., 16., 19., 20., 21., 23., 24. ve 25. sorular) ve *Eşitlik Boyutu* (7., 8., 12., 14., 18., 27. ve 29. sorular) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ifadeler “*her zaman(5)*”, “*sık sık(4)*”, “*bazen(3)*”, “*çok az (2)*” ve “*hiçbir zaman (1)*” olmak üzere beş aşamalı likert tipi derecelendirme anahtarında değerlendirilmektedir. Ölçeğin Gültekin (2003) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .9613 olarak saptanmasına karşın araştırma öncesi ölçeğin güvenilirliğini tekrar hesaplamak 40 kişilik örneklem grubundan elde edilen bulgulara göre ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı *Personeli Tanıma Boyutu* için .721, *Katılım Boyutu* için .687., *Etkileme Boyutu* için .691 ve *Eşitlik Boyutu* için .717 ve ölçeğin tamamı için .746 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerin *cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, iletişim becerileri ile ilgili kurs-seminer veya eğitim alma durumu ve okulun bulunduğu semt* durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Anket formları, İstanbul İli Tuzla ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Anketlerin işaretlenme süreleri ortalama 20 dakika civarındadır.

### 3.5 Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for Windows Release 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan *İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi Ölçeği* toplam 32 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan 5’li Likert ölçeği, 1’den 5’e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Tablo 3.5.1.’de verilmiştir.

*Tablo 3.5.1. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları*

<b>Seçenekler</b>	<b>Verilen Puanlar</b>	<b>Puan Aralığı</b>
Her Zaman	5	4.20–5.00
Sık Sık	4	3.40–4.19
Bazen	3	2.60–3.39
Çok Az	2	1.80–2.59
Hiçbir Zaman	1	1.00–1.79

Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Bu puanlama sistemi yukarıda açıklanmıştır. Ölçekten en yüksek 160, en düşük ise 32 puan alınmaktadır. Puanların yükselmesi yönetici-öğretmen iletişiminin pozitif yönde olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeklerin puanlandırılması sırasında 7., 13., 14., 15., 21., 22., 24., 25., 27., 28. ve 32. sorular negatif sorular olduğu için bu soruların cevapları ters çevrilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerinin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarılarak, ölçeklerin tüm boyutlar ve toplam puanları için frekans ( $f$ ) ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ( $n < 30$ ) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim okulu öğretmenlerinin *İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi Ölçeği*’nden aldıkları puanların; *cinsiyet, iletişim eğitimi alma durumu ve okulun bulunduğu bölge* değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,
- Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim okulu öğretmenlerinin *İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi Ölçeği*’nden aldıkları puanların; *yaş, branş, kıdem, mezun*

*olunan fakülte türü ve öğrenim durumu* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,

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

## BÖLÜM 4: BULGULAR ve YORUM

### 4.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin *cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, iletişim becerileri ile ilgili kurs-seminer veya eğitim alma durumu ve okulun bulunduğu semt* değişkenine ait dağılımlara yer verilmiştir.

*Tablo 4.1.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f ve % Değerleri*

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Erkek	58	38,67
Kadın	92	61,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Örneklem grubunun 58'i (%38.67) erkek, 92'si (%61,33) kadın olmak üzere 150 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Tablo 4.1.1. değerlendirildiğinde örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

*Tablo 4.1.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f ve % Değerleri*

<b>Yaş</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
21-25 yaş grubu	34	22,67
26-30 yaş grubu	63	42,00
31-35 yaş grubu	24	16,00
36-40 yaş grubu	11	7,33
41-45 yaş grubu	10	6,67
46-50 yaş grubu	4	2,67
51 ve üstü yaş grubu	4	2,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Örnek grubu 34'ü (%22,67) 21-25 yaş grubunda, 63'ü (%42) 26-30 yaş grubunda, 24'ü (%16) 31-35 yaş grubunda, 11'i (%7,33) 36-40 yaş grubunda, 10'u (%6,67) 41-45 yaş grubunda, 4'ü (%2,67) 46-50 yaş grubunda ve 4'ü (%2,67) 51 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin daha çok 26-30 yaş grubu arasında olduğu söylenebilir.

*Tablo 4.1.3. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin f ve % Değerleri*

<b>Branş</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sınıf Öğretmeni	76	50,67
Matematik Öğretmeni	7	4,67
Müzik Öğretmeni	4	2,67
İş Eğitimi Öğretmeni	4	2,67
Yabancı Dil Öğretmeni	15	10,00
Türkçe Öğretmeni	14	9,33
Fen Bilgisi Öğretmeni	8	5,33
Beden Eğitimi Öğretmeni	2	1,33
Resim İş Öğretmeni	4	2,67
Diğer	16	10,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Örneklem grubu 76'sı (%50,67) Sınıf Öğretmeni, 7 (%4,67) Matematik Öğretmeni, 4'ü (%2,67) Müzik Öğretmeni, 4'ü (%2,67) İş Eğitimi Öğretmeni, 15'i (%10) Yabancı Dil Öğretmeni, 14'ü (% 9,33) Türkçe Öğretmeni, 8'i (%5,33) Fen Bilgisi Öğretmeni, 2'is (%1,33) Beden Eğitimi Öğretmeni, 4'ü (%2,67) Resim İş Öğretmeni ve 16'sı (%10,67) ise diğer branşlarından oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin daha çok Sınıf Öğretmeni olduğu söylenebilir.



Tablo 4.1.4. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin *f* ve % Değerleri

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%
1-5 yıl grubu	60	40,00
6-10 yıl grubu	61	40,67
11-15 yıl grubu	9	6,00
16-20 yıl grubu	12	8,00
21 ve üzeri yıl grubu	8	5,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Örneklem grubu 60'ı (%40) 1-5 yıl mesleki kıdemli, 61'i (%40,67) 6-10 yıl mesleki kıdemli, 9'u (%6) 11-15 yıl mesleki kıdemli, 12'si (%8) 16-20 yıl mesleki kıdemli, 8'i (%5,33) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdemleri daha çok 6-10 yıl arası olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1.5. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkeni İçin *f* ve % Değerleri

Mezun Olunan Fakülte	<i>f</i>	%
Eğitim Fakültesi	103	68,67
Teknik Eğitim Fakültesi	3	2,00
Fen-Edebiyat Fakültesi	17	11,33
Diğer	27	18,00
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Örneklem grubu 103'ü (%68,67) Eğitim Fakültesi, 3'ü (%2) Teknik Eğitim Fakültesi, 17'si (%11,33) Fen-Edebiyat Fakültesi, 27'si (%18) ise diğer fakültelerden mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sonuca göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin daha çok Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

*Tablo 4.1.6. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f ve % Değerleri*

<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Önlisans	15	10,00
Lisans	129	86,00
Yüksek Lisans	4	2,67
Diğer	2	1,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Örneklem grubu 15'i (%10) Önlisans, 129'u (%86) Lisans, 4'ü (%2,67) Yüksek Lisans ve 2'si (%1,33) diğer eğitim düzeylerindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim durumlarının daha çok Lisans düzeyinde olduğu söylenebilir.

*Tablo 4.1.7. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f ve % Değerleri*

<b>İletişim Eğitimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, aldım.	55	36,67
Hayır, almadım.	95	63,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Örneklem grubu 55'i (%36,67) iletişim becerileri ile ilgili kurs-seminer veya eğitim alanlardan, 95'i (%63,33) iletişim becerileri ile ilgili kurs-seminer veya eğitim almayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin daha çok iletişim becerileri ile ilgili kurs-seminer veya eğitim almadıkları söylenebilir.

Tablo 4.1.8. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Okulun Bulunduğu Bölge	f	%
Merkezi okul	66	44
Gecekondu Bölgesindeki Okul	84	56
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Örneklem grubu 66'sı (%44) merkezdeki okullarda, 84'ü (%56) gecekondu bölgesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin daha çok gecekondu bölgesindeki okullarda görev yaptıkları söylenebilir.

#### 4.2. Ölçek Yargılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin *cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, iletişim becerileri ile ilgili kurs-seminer veya eğitim alma durumu ve okulun bulunduğu semt* değişkenine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1 Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz ilgi alanlarımızı bilir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	27	18,00
Çok az	32	21,33
Bazen	47	31,33
Sık sık	25	16,67
Her zaman	19	12,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz ilgi alanlarımızı bilir.” yargısına % 18'i hiçbir zaman, %21,33'ü çok az, %31,33'ü bazen, %16,67'si sık sık, %12,67'si her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu

sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin ilgi alanları ile çok ilgili olmadıklarını söyleyebilir.

*Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz çatışmaları kaybedenin olmadığı bir yöntemle çözmeye çalışır.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	4	2,67
Çok az	4	2,67
Bazen	61	40,67
Sık sık	54	36,00
Her zaman	27	18,00
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz çatışmaları kaybedenin olmadığı bir yöntemle çözmeye çalışır.” yargısına %2,67’si hiçbir zaman, %2,67’si çok az, %40,67’si bazen, %36’sı sık sık, %18’i her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin sorunları kaybedenin olmadığı bir yöntemle çözdüğü söyleyebilir.

*Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenler üzerinde güven duygusu yaratır.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	9	6,00
Çok az	17	11,33
Bazen	26	17,33
Sık sık	62	41,33
Her zaman	36	24,00
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenler üzerinde güven duygusu yaratır.” yargısına %6’sı hiçbir zaman, %11,33’ü çok az, %17,33’ü bazen, %41,33’ü sık sık, %24’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade

etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenler üzerinde güven duygusu yarattığı söylenebilir.

*Tablo 4.2.4. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz zümrelerin kendi sorunlarını o zümrenin öğretmenleri ile tartışır ve çözüm arar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	13	8,67
Çok az	10	6,67
Bazen	55	36,67
Sık sık	43	28,67
Her zaman	29	19,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz zümrelerin kendi sorunlarını o zümrenin öğretmenleri ile tartışır ve çözüm arar.” yargısına %8,67’si hiçbir zaman, %6,67’si çok az, %36,67’si bazen, %28,67’si sık sık, %19,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin zümrelerin sorunlarını ilgili zümrenin öğretmenleri ile kısmen tartıştığı söylenebilir.

*Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz alınan kararlara öğretmenlerinde katılmasına dikkat eder.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	1	0,67
Çok az	12	8,00
Bazen	40	26,67
Sık sık	49	32,67
Her zaman	48	32,00
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz alınan kararlara öğretmenlerinde katılmasına dikkat eder.” yargısına %0,67’si hiçbir zaman, %8’si çok az, %26,67’si bazen, %32,67’si sık sık, %32’si her zaman görüşünde olduklarını

ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin aldığı kararlara öğretmenlerinde katılmasına dikkat ettiğini söyleyebilir.

*Tablo 4.2.6. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin önerdiği fikirlere önem verir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	11	7,33
Çok az	9	6,00
Bazen	50	33,33
Sık sık	47	31,33
Her zaman	33	22,00
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin önerdiği fikirlere önem verir.” yargısına %7,33’ü hiçbir zaman, %6’sı çok az, %33,33’ü bazen, %31,33’ü sık sık, %22’si her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenler fikirlerini yöneticiler kısmen önemsendiği söyleyebilir.

*Tablo 4.2.7. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğilimindedir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	119	79,33
Çok az	17	11,33
Bazen	5	3,33
Sık sık	2	1,33
Her zaman	7	4,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğilimindedir.” yargısına %79,33’ü hiçbir zaman, %11,33’ü çok az, %3,33’ü bazen, %1,33’ü sık sık, %4,67’si her görüşünde olduklarını

ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlere uyardan ceza verdikleri söylenebilir.

*Tablo 4.2.8. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerle eşit ilişki kurmaya önem verir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	7	4,67
Çok az	11	7,33
Bazen	40	26,67
Sık sık	56	37,33
Her zaman	36	24,00
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerle eşit ilişki kurmaya önem verir.” yargısına %4,67’si hiçbir zaman, %7,33’ü çok az, %26,67’si bazen, %37,33’ü sık sık, %24’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlere kendileri ile eşit ilişki kurmaya önem gösterdikleri söylenebilir.

*Tablo 4.2.9. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz görevlendireceği bir konu için bu görevlendirme ile ilgili düşüncelerimize önem verir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	6	4,00
Çok az	24	16,00
Bazen	49	32,67
Sık sık	42	28,00
Her zaman	29	19,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz görevlendireceği bir konu için bu görevlendirme ile ilgili düşüncelerimize önem verir.” yargısına %4’ü hiçbir zaman, %16’sı çok az, %32,67’si bazen, %28’i sık sık, %19,33’ü her

zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenleri görevlendireceği bir konu için görevlendirme ile ilgili düşüncelerine önem verdiği söylenebilir.

*Tablo 4.2.10. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz güçlü yönlerimizi bilir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait fve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	14	9,33
Çok az	27	18,00
Bazen	62	41,33
Sık sık	33	22,00
Her zaman	14	9,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz güçlü yönlerimizi bilir.” yargısına %9,33’ü hiçbir zaman, %18’i çok az, %41,33’ü bazen, %22’si sık sık, %9,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin güçlü yönlerini kısmen bildikleri söylenebilir.

*Tablo 4.2.11. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz bizleri okulun vazgeçilmezi olarak görür ve değerlendirmelerini bu anlayış ile yapar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait fve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	2	1,33
Çok az	27	18,00
Bazen	45	30,00
Sık sık	36	24,00
Her zaman	40	26,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz bizleri okulun vazgeçilmezi olarak görür ve değerlendirmelerini bu anlayış ile yapar.” yargısına %1,33’ü hiçbir zaman, %18’i çok az, %30’u bazen, %24’ü sık sık, %26,67’si her zaman



görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenleri okulun vazgeçilmezi olarak gördüğü söylenebilir.

*Tablo 4.2.12. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin başarılarını kutlar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait fve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	3	2,00
Çok az	16	10,67
Bazen	47	31,33
Sık sık	40	26,67
Her zaman	44	29,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin başarılarını kutlar.” yargısına %2’si hiçbir zaman, %10,67’si çok az, %31,33’ü bazen, %26,67’si sık sık, %29,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin başarılarını kutlandığı söylenebilir.

*Tablo 4.2.13. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz nutuk şeklinde konuşur.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait fve % Değerleri*

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	20	13,33
Çok az	38	25,33
Bazen	51	34,00
Sık sık	27	18,00
Her zaman	14	9,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz nutuk şeklinde konuşur.” yargısına %13,33’ü hiçbir zaman, %25,33’ü çok az, %34’ü bazen, %18’i sık sık, %9,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin kısmen nutuk şeklinde konuştuğu söylenebilir.

Tablo 4.2.14. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz bazı öğretmenlerin hatalarını göz ardı eder bazılarınınkini etmez.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait fve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	48	32,00
Çok az	39	26,00
Bazen	52	34,67
Sık sık	11	7,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz bazı öğretmenlerin hatalarını göz ardı eder bazılarınınkini etmez.” yargısına %32’si hiçbir zaman, %26’sı çok az, %34,67’si bazen, %7,33’ü sık sık şeklinde görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin bazı öğretmenlerin hatalarına göz ardı edip bazılarınınkini etmediği söylenebilir.

Tablo 4.2.15. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz her şeyi kendisinin daha iyi bildiğini düşünür.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait fve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	33	22,00
Çok az	29	19,33
Bazen	40	26,67
Sık sık	38	25,33
Her zaman	10	6,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz her şeyi kendisinin daha iyi bildiğini düşünür.” yargısına %22’si hiçbir zaman, %19,33’ü çok az, %26,67’si bazen, %25,33’ü sık sık, %6,67’si her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin kısmen her şeyi kendisinin daha iyi bildiği söylenebilir.

Tablo 4.2.16. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlere sen benim için değerlisin mesajını verir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait fve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	2	1,33
Çok az	20	13,33
Bazen	58	38,67
Sık sık	44	29,33
Her zaman	26	17,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlere sen benim için değerlisin mesajını verir.” yargısına %1,33’ü hiçbir zaman, %13,33’ü çok az, %38,67’si bazen, %29,33’ü sık sık, %17,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin kendilerini kısmen değerli olarak söylenebilir.

Tablo 4.2.17. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerden de öğrendikleri olduğunu ifade eder.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	9	6,00
Çok az	22	14,67
Bazen	63	42,00
Sık sık	32	21,33
Her zaman	24	16,00
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerden de öğrendikleri olduğunu ifade eder.” yargısına %6’ya hiçbir zaman, %14,67’ye çok az, %42’si bazen, %21,33’ü sık sık, %16’sı her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerden de öğrendikleri olduğunu söylenebilir.

Tablo 4.2.18. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz ilgi alanlarımıza saygı duyar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	10	6,67
Çok az	21	14,00
Bazen	51	34,00
Sık sık	45	30,00
Her zaman	23	15,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz ilgi alanlarımıza saygı duyar.” yargısına %6,67’ye hiçbir zaman, %14’ye çok az, %34’e bazen, %30’a sık sık, %15,33’e her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerinin ilgi alanlarına saygı duyduklarını söylenebilir.

Tablo 4.2.19. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz dünya görüşümüze katılmasa da saygı duyar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	7	4,67
Çok az	3	2,00
Bazen	30	20,00
Sık sık	46	30,67
Her zaman	64	42,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz dünya görüşümüze katılmasa da saygı duyar.” yargısına %4,67’si hiçbir zaman, %2’si çok az, %20’si bazen, %30’67’si sık sık, %42,67’si her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerini öğretmenlerin dünya görüşlerine katılmasa da saygı duydukları söylenebilir.

Tablo 4.2.20. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz yaptığımız işlerle ilgili olumsuz yorumlar yapar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	59	39,33
Çok az	34	22,67
Bazen	51	34,00
Sık sık	6	4,00
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz yaptığımız işlerle ilgili olumsuz yorumlar yapar.” yargısına %39,33’ü hiçbir zaman, %22,67’si çok az, %34’ü bazen, %4’ü sık sık görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerinin yaptıkları işlerle ilgili bazen olumsuz yorum yaptıkları söylenebilir.

Tablo 4.2.21. Öğretmenlerin “Okul yöneticimizin sözleri bizim incinmemize sebep olur.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	41	27,33
Çok az	57	38,00
Bazen	37	24,67
Sık sık	13	8,67
Her zaman	2	1,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimizin sözleri bizim incinmemize sebep olur.” yargısına %27,33’ü hiçbir zaman, %38’i çok az, %24,67’si bazen, %8,67’si sık sık, %1,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin sözlerinin öğretmenlerinin incinmelerine neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.2.22. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin değersiz olduğunu hissettirir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	85	56,67
Çok az	40	26,67
Bazen	22	14,67
Sık sık	1	0,67
Her zaman	2	1,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin değersiz olduğunu hissettirir.” yargısına %56,67’si hiçbir zaman, %26,67’si çok az, %14,67’si bazen, %0,67’si sık sık, %1,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin değerli olduklarını hissettirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.2.23. Öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dikkate alınır.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	2	1,33
Çok az	7	4,67
Bazen	52	34,67
Sık sık	57	38,00
Her zaman	32	21,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dikkate alınır.” yargısına %1,33’ü hiçbir zaman, %4,67’si çok az, %34,67’si bazen, %38’i sık sık, %21,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenleri genellikle dikkate alındığı söylenebilir.

Tablo 4.2.24. Öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticilerimiz tarafından yanlış anlaşılırlar.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	47	31,33
Çok az	52	34,67
Bazen	47	31,33
Sık sık	4	2,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticilerimiz tarafından yanlış anlaşılırlar.” yargısına %31,33’ü hiçbir zaman, %34,67’si çok az, %31,33’ü bazen, %2,67’si sık sık görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenleri yanlış anlamadıkları söylenebilir.

Tablo 4.2.25. Öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dışlanmış hissettirilir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	86	57,33
Çok az	27	18,00
Bazen	31	20,67
Sık sık	4	2,67
Her zaman	2	1,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dışlanmış hissettirilir.” yargısına %57,33’ü hiçbir zaman, %18’i çok az, %20,67’si bazen, %2,67’si sık sık, %1,33’ü her görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenleri dışlamadıkları söylenebilir.

Tablo 4.2.26. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin söylediklerini dikkate alır.”Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	2	1,33
Çok az	4	2,67
Bazen	60	40,00
Sık sık	59	39,33
Her zaman	25	16,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin söylediklerini dikkate alır.” yargısına %1,33’ü hiçbir zaman, %2,67’si çok az, %40’ı bazen, %39’33’ü sık sık, %16,67’i her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenler söylediklerini dikkate alındığı söylenebilir.

Tablo 4.2.27. Öğretmenlerin “Okul yöneticisi kendisini öğretmenlerden imtiyazlı görür.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	53	35,33
Çok az	34	22,67
Bazen	37	24,67
Sık sık	18	12,00
Her zaman	8	5,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticisi kendisini öğretmenlerden imtiyazlı görür.” yargısına %35,33’ü hiçbir zaman, %22,67’si çok az, %24,67’si bazen, %12’si sık sık, %5,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin kendilerini öğretmenlerden imtiyazlı görmedikleri söylenebilir.



Tablo 4.2.28. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin zayıf yönlerini dile getirir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	22	14,67
Çok az	53	35,33
Bazen	53	35,33
Sık sık	12	8,00
Her zaman	10	6,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin zayıf yönlerini dile getirir.” yargısına %14,67’si hiçbir zaman, %35,33’ü çok az, %35,33’si bazen, %8’i sık sık, %6,67’si her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin zayıf yönlerini dile getirmediği söylenebilir.

Tablo 4.2.29. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenleri ödüllendirmede objektif davranır.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	12	8,00
Çok az	13	8,67
Bazen	54	36,00
Sık sık	49	32,67
Her zaman	22	14,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenleri ödüllendirmede objektif davranır.” yargısına %8’i hiçbir zaman, %8,67’si çok az, %36’sı bazen, %32’67’ü sık sık, %14,67’i her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenleri ödüllendirmede objektif davrandığı söylenebilir.

Tablo 4.2.30. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin güçlü yönlerini dile getirir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	9	6,00
Çok az	20	13,33
Bazen	68	45,33
Sık sık	34	22,67
Her zaman	19	12,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin güçlü yönlerini dile getirir.” yargısına %6’sı hiçbir zaman, %13,33’ü çok az, %45,33’ü bazen, %22’67’si sık sık, %12,67’si her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin güçlü yönlerini kısmen dile getirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.2.31. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

<b>Katılım Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiçbir zaman	8	5,33
Çok az	14	9,33
Bazen	40	26,67
Sık sık	53	35,33
Her zaman	35	23,33
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir.” yargısına %5,33’ü hiçbir zaman, %9,33’ü çok az, %26,67’si bazen, %35’33’si sık sık, %23,33’ü her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin sorunları ile ilgilenildiği söylenebilir.

Tablo 4.2.32. Öğretmenlerin “Okul yöneticimiz sadece kendisinin önemseydiği konuları öğretmenleri ile konuşur.” Yargısına Verdikleri Cevaplara ait f ve % Değerleri

Katılım Düzeyi	f	%
Hiçbir zaman	46	30,67
Çok az	42	28,00
Bazen	24	16,00
Sık sık	28	18,67
Her zaman	10	6,67
<b>Toplam</b>	<b>150</b>	<b>100,00</b>

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin “Okul yöneticimiz sadece kendisinin önemseydiği konuları öğretmenleri ile konuşur.” yargısına %30,67’si hiçbir zaman, %28’i çok az, %16’sı bazen, %18’67’si sık sık, %6,67’si her zaman görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre ilköğretim yöneticilerinin sadece önemseydiği konularda öğretmenleri ile konuştuğu yargısına katılmadıkları söylenebilir.

#### 4.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4.3.1. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	f	x	ss	t	P																																									
Personeli Tanıma	Erkek	58	21,17	3,74	1,675	,096																																									
	Kadın	92	20,08	4,00			Katılım	Erkek	58	30,38	5,12	,770	,443	Kadın	92	29,83	3,67	Etkileme	Erkek	58	26,43	2,53	2,350	,020	Kadın	92	25,34	2,92	Eşitlik	Erkek	58	20,34	2,77	1,321	,189	Kadın	92	19,74	2,71	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>58</b>	<b>98,33</b>	<b>10,49</b>	<b>1,999</b>	<b>,047</b>	<b>Kadın</b>
Katılım	Erkek	58	30,38	5,12	,770	,443																																									
	Kadın	92	29,83	3,67			Etkileme	Erkek	58	26,43	2,53	2,350	,020	Kadın	92	25,34	2,92	Eşitlik	Erkek	58	20,34	2,77	1,321	,189	Kadın	92	19,74	2,71	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>58</b>	<b>98,33</b>	<b>10,49</b>	<b>1,999</b>	<b>,047</b>	<b>Kadın</b>	<b>92</b>	<b>94,98</b>	<b>9,67</b>								
Etkileme	Erkek	58	26,43	2,53	2,350	,020																																									
	Kadın	92	25,34	2,92			Eşitlik	Erkek	58	20,34	2,77	1,321	,189	Kadın	92	19,74	2,71	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>58</b>	<b>98,33</b>	<b>10,49</b>	<b>1,999</b>	<b>,047</b>	<b>Kadın</b>	<b>92</b>	<b>94,98</b>	<b>9,67</b>																			
Eşitlik	Erkek	58	20,34	2,77	1,321	,189																																									
	Kadın	92	19,74	2,71			<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>58</b>	<b>98,33</b>	<b>10,49</b>	<b>1,999</b>	<b>,047</b>	<b>Kadın</b>	<b>92</b>	<b>94,98</b>	<b>9,67</b>																														
<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>58</b>	<b>98,33</b>	<b>10,49</b>	<b>1,999</b>	<b>,047</b>																																									
	<b>Kadın</b>	<b>92</b>	<b>94,98</b>	<b>9,67</b>																																											

Tablo 4.3.1.’de ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının öğretmen cinsiyeti değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*”, “*Katılım*” ve “*Eşitlik*” alt boyutlarından cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p>.05$ ) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Personeli Tanıma*”, “*Katılım*” ve “*Eşitlik*” boyutlarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler aynı algılara sahiptirler.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Etkileme*” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.020<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında farkın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Etkilenme*” boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının ölçek toplamında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.047<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında farkın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

Tablo 4.3.2.

*İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının İletişim Eğitimi Alma Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları*

Alt Boyutlar	İletişim Eğitimi					
	Alma	<i>f</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Personeli Tanıma	Evet, aldım.	55	21,42	4,19	2,207	,029
	Hayır, almadım.	95	19,97	3,68		
Katılım	Evet, aldım.	55	30,64	4,19	1,301	,195
	Hayır, almadım.	95	29,69	4,32		
Etkileme	Evet, aldım.	55	25,84	3,18	,252	,802
	Hayır, almadım.	95	25,72	2,60		
Eşitlik	Evet, aldım.	55	20,84	2,65	3,012	,003
	Hayır, almadım.	95	19,47	2,68		
<b>Toplam</b>	<b>Evet, aldım.</b>	<b>55</b>	<b>98,73</b>	<b>9,43</b>	<b>2,298</b>	<b>,023</b>
	<b>Hayır, almadım.</b>	<b>95</b>	<b>94,85</b>	<b>10,24</b>		

Tablo 4.3.2.’de ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının öğretmenin iletişim eğitimi alma değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin

t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Katılım*” ve “*Etkileme*” alt boyutlarından öğretmenin iletişim eğitimi alma değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p > .05$ ) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Katılım*” ve “*Etkileme*” boyutlarında iletişim eğitimi alanlar öğretmenler ile iletişim eğitimi almayan öğretmenler aynı algılara sahiptirler.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*” alt boyutunda iletişim eğitimi alma değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p = .029 < .05$ ) bir fark saptanmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında farkın iletişim eğitimi alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Personeli Tanıma*” boyutunda iletişim eğitimi alan öğretmenlerin iletişim eğitimi almayan öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Eşitlik*” alt boyutunda iletişim eğitimi alma değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p = .003 < .05$ ) bir fark saptanmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında farkın iletişim eğitimi alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Eşitlik*” boyutunda iletişim eğitimi alan öğretmenlerin iletişim eğitimi almayan öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının ölçek toplamında iletişim eğitimi alma değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p = .023 < .05$ ) bir fark saptanmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında farkın iletişim eğitimi alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde, iletişim eğitimi alan öğretmenlerin iletişim eğitimi almayan öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

Tablo 4.3.3.İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okulun Bulunduğu Bölge		F	x	ss	t	P
	Merkezi bölge	Gecekondu bölgesi					
Personeli Tanıma	Merkezi bölge		66	20,95	3,20	1,259	,210
	Gecekondu bölgesi		84	20,14	4,40		
Katılım	Merkezi bölge		66	29,58	3,78	-1,179	,240
	Gecekondu bölgesi		84	30,40	4,63		
Etkileme	Merkezi bölge		66	26,64	2,61	3,501	,001
	Gecekondu bölgesi		84	25,07	2,80		
Eşitlik	Merkezi bölge		66	20,05	2,83	,285	,776
	Gecekondu bölgesi		84	19,92	2,69		
<b>Toplam</b>	<b>Merkezi bölge</b>		<b>66</b>	<b>97,21</b>	<b>7,94</b>	<b>1,010</b>	<b>,314</b>
	<b>Gecekondu bölgesi</b>		<b>84</b>	<b>95,54</b>	<b>11,50</b>		

Tablo 4.3.3.'de ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu bölge değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*”, “*Katılım*”, “*Eşitlik*” alt boyutlarında ve toplamda öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu bölge değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p > .05$ ) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Personeli Tanıma*”, “*Katılım*”, “*Eşitlik*” alt boyutlarında ve toplamda merkezi bölgelerde görev yapan öğretmenler ile gecekondu bölgelerinde görev yapan öğretmenler aynı algılara sahiptirler.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Etkileme*” alt boyutunda öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu bölge değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p = .001 < .05$ ) bir fark saptanmıştır. Grup ortalamaları dikkate alındığında farkın merkez bölgelerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Etkileme*” boyutunda merkez bölgelerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin gecekondu bölgelerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

*Tablo 4.3.4. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Yaş Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Personeli Tanıma		Katılım		Etkileme		Eşitlik		Toplam		
	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>
21–25 yaş	34	19,35	3,39	30,56	2,74	24,91	3,08	19,35	2,70	94,18	9,79
26–30 yaş	63	20,21	3,76	29,21	4,28	25,89	2,77	19,90	2,85	95,21	10,00
31–35 yaş	24	19,88	1,94	29,04	2,88	27,13	2,40	19,67	2,26	95,71	4,46
36–40 yaş	11	19,36	4,92	28,55	6,01	27,00	2,19	19,36	3,20	94,27	14,64
41–45 yaş	10	25,20	3,68	33,10	4,46	23,40	1,90	22,60	0,84	104,30	6,57
46–50 yaş	4	24,00	5,83	32,25	4,57	26,00	3,56	20,75	3,30	103,00	14,00
51 ve üstü yaş	4	26,50	0,58	39,00	2,31	25,00	0,00	22,50	0,58	113,00	2,31

*Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Yaş	<i>f</i>	<i>X</i> <sub>sıra</sub>	<i>x</i> <sup>2</sup>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Personeli Tanıma	21–25	34	63,40			
	26–30	63	73,29			
	31–35	24	68,60			
	36–40	11	62,86	27,0965	6	0,000
	41–45	10	123,40			
	46–50	4	107,00			
	51 ve üstü	4	138,00			
Katılım	21–25	34	84,26			
	26–30	63	69,40			
	31–35	24	63,69			
	36–40	11	50,50	23,5175	6	0,001
	41–45	10	102,25			
	46–50	4	100,63			
	51 ve üstü	4	144,75			

	21–25	34	67,37			
	26–30	63	75,52			
	31–35	24	95,63			
Etkileme	36–40	11	95,50	16,8503	6	0,010
	41–45	10	37,90			
	46–50	4	76,50			
	51veüstü	4	61,50			
	21–25	34	65,97			
	26–30	63	73,46			
	31–35	24	69,00			
Eşitlik	36–40	11	67,23	18,7843	6	0,005
	41–45	10	120,80			
	46–50	4	91,88			
	51veüstü	4	120,75			
<hr/>						
	<b>21–25</b>	<b>34</b>	<b>68,99</b>			
	<b>26–30</b>	<b>63</b>	<b>71,37</b>			
	<b>31–35</b>	<b>24</b>	<b>71,60</b>			
<b>Toplam</b>	<b>36–40</b>	<b>11</b>	<b>59,50</b>	<b>21,4633</b>	<b>6</b>	<b>0,002</b>
	<b>41–45</b>	<b>10</b>	<b>114,00</b>			
	<b>46–50</b>	<b>4</b>	<b>101,50</b>			
	<b>51veüstü</b>	<b>4</b>	<b>141,00</b>			
<hr/>						

Tablo 4.3.4’de ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının öğretmenlerin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*” alt boyutunda öğretmenin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlamaya yönelik karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 41–45 yaş grubundaki öğretmenler ile 21–



25 yaş, 26–30 yaş, 31–35 yaş ve 36–40 yaş grubundaki öğretmenler arasından 41–45 yaş grubundaki öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenleri yaşları arttıkça personeli tanıma alt boyutundaki algıları artmaktadır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Katılım*” alt boyutunda öğretmenin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.001<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ile 21–25 yaş, 26–30 yaş, 31–35 yaş ve 36–40 yaş grubundaki öğretmenler arasından 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenleri yaşları arttıkça “*Katılım*” alt boyutundaki algıları azalmaktadır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Etkileme*” alt boyutunda öğretmenin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.010<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 31–35 yaş grubundaki öğretmenler ile 41–45 yaş grubundaki öğretmenler arasından 31–35 yaş grubundaki öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Eşitlik*” alt boyutunda öğretmenin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.005<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21–35 yaş grubundaki öğretmenler ile 41–45 yaş grubundaki öğretmenler arasından 41–45 yaş grubundaki öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının toplamında öğretmenin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.002<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ile 21–25 yaş ve 26–30 yaş grubundaki öğretmenler arasından 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenleri yaşları arttıkça iletişim algıları artmaktadır.

Tablo 4.3.5.

*İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İlişkin Öğretmen Algısının Branş Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Personeli		Katılım	Etkileme	Eşitlik	Toplam					
	Tanıma										
Branş	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Sınıf öğretmeni	76	20,54	4,23	29,74	4,90	25,92	3,33	20,22	2,75	96,42	11,51
Matematik öğretmeni	7	20,43	1,27	29,14	2,85	26,14	2,67	20,57	0,98	96,29	3,77
Müzik öğretmeni	4	21,00	3,46	31,25	3,20	25,25	1,50	19,75	3,20	97,25	8,38
İş eğitimi öğretmeni	4	20,00	2,31	29,25	2,63	27,50	0,58	23,50	0,58	100,25	0,96
Yabancı dil öğretmeni	15	19,20	3,84	30,27	3,26	24,67	1,45	19,33	2,99	93,47	10,20
Türkçe öğretmeni	14	19,14	3,06	28,14	4,44	26,14	2,63	19,43	2,14	92,86	9,84
Fen bilgisi öğretmeni	8	20,88	4,45	32,25	3,15	25,00	1,51	19,25	3,15	97,38	10,50
Beden eğitimi öğretmeni	2	18,00	0,00	36,00	0,00	30,00	0,00	15,00	0,00	99,00	0,00
Resim iş öğretmeni	4	23,50	0,58	32,50	1,29	24,50	2,89	22,50	2,38	103,00	2,71
Diğer	16	22,13	4,33	30,75	2,98	25,38	1,93	19,13	2,42	97,38	7,61

*Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Branş</b>	<b>F</b>	<b>X<sub>sıra</sub></b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>Sd</b>	<b>P</b>
Personeli Tanıma	Sınıf öğretmeni	76	75,316	11,625	9	0,235
	Matematik öğretmeni	7	75,643			
	Müzik öğretmeni	4	81,000			
	İş eğitimi öğretmeni	4	70,250			
	Yabancı dil öğretmeni	15	60,733			
	Türkçe öğretmeni	14	62,786			
	Fen bilgisi öğretmeni	8	78,188			
	Beden eğitimi öğretmeni	2	38,000			
	Resim iş öğretmeni	4	120,250			
	Diğer	16	93,375			
Katılım	Sınıf öğretmeni	76	70,099	13,449	9	0,143
	Matematik öğretmeni	7	65,500			
	Müzik öğretmeni	4	91,000			
	İş eğitimi öğretmeni	4	66,875			
	Yabancı dil öğretmeni	15	78,733			
	Türkçe öğretmeni	14	61,929			
	Fen bilgisi öğretmeni	8	101,250			
	Beden eğitimi öğretmeni	2	133,500			
	Resim iş öğretmeni	4	111,625			
	Diğer	16	83,500			
Etkileme	Sınıf öğretmeni	76	79,224	12,678	9	0,178
	Matematik öğretmeni	7	76,071			
	Müzik öğretmeni	4	65,250			
	İş eğitimi öğretmeni	4	111,500			
	Yabancı dil öğretmeni	15	55,633			
	Türkçe öğretmeni	14	78,357			
	Fen bilgisi öğretmeni	8	62,250			
	Beden eğitimi öğretmeni	2	138,500			
	Resim iş öğretmeni	4	59,500			
	Diğer	16	70,000			

Eşitlik	Sınıf öğretmeni	76	79,112	22,264	9	0,081
	Matematik öğretmeni	7	81,857			
	Müzik öğretmeni	4	73,625			
	İş eğitimi öğretmeni	4	138,500			
	Yabancı dil öğretmeni	15	65,867			
	Türkçe öğretmeni	14	64,429			
	Fen bilgisi öğretmeni	8	66,375			
	Beden eğitimi öğretmeni	2	6,500			
	Resim iş öğretmeni	4	119,250			
	Diğer	16	61,250			
Toplam	<b>Sınıf öğretmeni</b>	<b>76</b>	<b>75,263</b>	<b>7,502</b>	<b>9</b>	<b>0,585</b>
	<b>Matematik öğretmeni</b>	<b>7</b>	<b>74,143</b>			
	<b>Müzik öğretmeni</b>	<b>4</b>	<b>83,000</b>			
	<b>İş eğitimi öğretmeni</b>	<b>4</b>	<b>98,500</b>			
	<b>Yabancı dil öğretmeni</b>	<b>15</b>	<b>61,967</b>			
	<b>Türkçe öğretmeni</b>	<b>14</b>	<b>65,000</b>			
	<b>Fen bilgisi öğretmeni</b>	<b>8</b>	<b>79,188</b>			
	<b>Beden eğitimi öğretmeni</b>	<b>2</b>	<b>84,500</b>			
	<b>Resim iş öğretmeni</b>	<b>4</b>	<b>117,625</b>			
	<b>Diğer</b>	<b>16</b>	<b>77,969</b>			

Tablo 4.3.5’de ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının öğretmenin branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*”, “*Katılım*”, “*Etkileme*”, “*Eşitlik*” alt boyutlarında ve toplamında öğretmenin branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p > .05$ ) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin branşları açısından yönetici-öğretmen iletişimi algılarının eşit seviyelerde olduğunu söylenebilir.

Tablo 4.3.6.İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Personeli Tanıma		Katılım		Etkileme		Eşitlik		Toplam		
	<i>f</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
1-5 yıl	60	19,32	3,80	30,02	3,55	25,18	3,10	19,35	2,77	93,87	10,52
6-10 yıl	61	20,48	2,96	28,67	3,64	26,28	2,36	20,15	2,43	95,57	7,63
11-15 yıl	9	21,44	5,48	31,56	5,32	26,44	3,24	19,22	2,95	98,67	9,84
16-20 yıl	12	22,83	4,69	32,50	5,65	26,83	2,95	21,50	3,12	103,67	12,48
21 ve üzeri yıl	8	25,00	4,11	35,25	5,20	23,75	1,49	21,88	2,59	105,88	10,99

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	<i>f</i>	<i>X</i> <sub>sıra</sub>	<i>x</i> <sup>2</sup>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Personeli Tanıma	1-5	60	63,70			
	6-10	61	76,22			
	11-15	9	70,94	18,6221	4	0,001
	16-20	12	103,83			
	21 ve üzeri	8	121,13			
Katılım	1-5	60	78,75			
	6-10	61	61,76			
	11-15	9	88,83	16,545	4	0,002
	16-20	12	90,75			
	21 ve üzeri	8	118,00			
Etkileme	1-5	60	69,68			
	6-10	61	81,00			
	11-15	9	85,39	9,67003	4	0,046
	16-20	12	92,50			
	21 ve üzeri	8	40,63			
Eşitlik	1-5	60	66,19			
	6-10	61	75,81			
	11-15	9	65,17	14,119	4	0,007
	16-20	12	105,67			
	21 ve üzeri	8	109,31			

	<b>1-5</b>	<b>60</b>	<b>67,60</b>		
	<b>6-10</b>	<b>61</b>	<b>71,20</b>		
<b>Toplam</b>	<b>11-15</b>	<b>9</b>	<b>87,44</b>	<b>14,4416</b>	<b>4 0,006</b>
	<b>16-20</b>	<b>12</b>	<b>100,54</b>		
	<b>21 ve üzeri</b>	<b>8</b>	<b>116,56</b>		

Tablo 4.3.6’de ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının öğretmenlerin kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*” alt boyutunda öğretmenin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.001<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasından 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenleri kıdemleri arttıkça personeli tanıma alt boyutundaki algıları artmaktadır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Katılma*” alt boyutunda öğretmenin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.002<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemli öğretmenler arasından 21 yıl ve üzeri öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenleri kıdemleri arttıkça katılma alt boyutundaki algıları artmaktadır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Etkileme*” alt boyutunda öğretmenin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı

( $p=.046<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ile 16–21 yıl kıdemli öğretmenler arasından 16–21 yıl kıdemli öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “Eşitlik” alt boyutunda öğretmenin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.046<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ile 1–5 yıl kıdemli öğretmenler arasından 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenleri kıdemleri arttıkça eşitlik alt boyutundaki algıları artmaktadır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının toplamında öğretmenin kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.046<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler ile 1–5 yıl kıdemli öğretmenler arasından 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenleri kıdemleri arttıkça iletişim algıları artmaktadır.

Tablo 4.3.7. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Personeli		Katılım		Etkileme		Eşitlik		Toplam		
	<i>f</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Eğitim fakültesi	103	20,50	4,29	30,03	4,36	26,00	3,23	19,84	2,96	96,38	10,83
Teknik eğitim fakültesi	3	21,33	2,89	26,67	5,77	25,67	0,58	19,67	4,04	93,33	13,28
Fen-edebiyat fakültesi	17	19,82	1,59	29,29	3,16	25,35	1,54	20,35	1,66	94,82	4,57
Diğer	27	20,81	3,67	30,93	4,40	25,11	1,53	20,26	2,36	97,11	9,70

*Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	<i>f</i>	<i>X</i> <sub>sıra</sub>	<i>x</i> <sup>2</sup>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Personeli	Eğitim fakültesi	103	75,607	1,27694	3	0,735
	Teknik eğitim fakültesi	3	90,333			
	Fen-edebiyat fakültesi	17	66,500			
	Diğer	27	79,111			
Katılım	Eğitim fakültesi	103	75,500	1,75048	3	0,626
	Teknik eğitim fakültesi	3	54,000			
	Fen-edebiyat fakültesi	17	68,912			
	Diğer	27	82,037			
Etkileme	Eğitim fakültesi	103	80,073	3,9739	3	0,264
	Teknik eğitim fakültesi	3	77,500			
	Fen-edebiyat fakültesi	17	65,912			
	Diğer	27	63,870			
Eşitlik	Eğitim fakültesi	103	73,641	0,65812	3	0,883
	Teknik eğitim fakültesi	3	74,833			
	Fen-edebiyat fakültesi	17	79,176			
	Diğer	27	80,352			
Toplam	<b>Eğitim fakültesi</b>	<b>103</b>	<b>76,398</b>	<b>0,67701</b>	<b>3</b>	<b>0,879</b>
	<b>Teknik eğitim fakültesi</b>	<b>3</b>	<b>73,500</b>			
	<b>Fen-edebiyat fakültesi</b>	<b>17</b>	<b>67,500</b>			
	<b>Diğer</b>	<b>27</b>	<b>77,333</b>			



Tablo 4.3.7’de ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının öğretmen mezun olunan fakülte değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “Personeli Tanıma”, “Katılım”, “Etkileme”, “Eşitlik” alt boyutlarında ve toplamında öğretmenin mezun olunan fakülte değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p>.05$ ) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin mezun olunan fakülteler açısından yönetici-öğretmen iletişimi algılarının eşit seviyelerde olduğunu söylenebilir.

*Tablo 4.3.8. İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişime İlişkin Öğretmen Algısının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	F	Personeli Tanıma		Katılım		Etkileme		Eşitlik		Toplam	
		X	Ss	x	Ss	x	ss	x	ss	X	ss
Önlisans	15	23,33	3,68	33,20	4,66	24,93	3,03	20,73	2,49	102,20	11,16
Lisans	129	20,09	3,83	29,53	4,08	25,81	2,80	19,82	2,80	95,26	9,79
Yüksek lisans	4	20,00	1,15	31,00	2,31	27,50	2,89	21,00	1,15	99,50	2,89
Diğer	2	27,00	0,00	37,00	0,00	25,00	0,00	22,00	0,00	111,00	0,00

*Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	F	X <sub>sıra</sub>	X <sup>2</sup>	sd	P
Personeli Tanıma	Önlisans	15	105,200	13,077	3	0,004
	Lisans	129	71,240			
	Yüksek lisans	4	68,500			
	Diğer	2	141,500			
Katılım	Önlisans	15	102,400	12,280	3	0,006
	Lisans	129	70,868			
	Yüksek lisans	4	91,750			
	Diğer	2	140,000			

Etkileme	Önlisans	15	63,100	2,802	3	0,423
	Lisans	129	76,399			
	Yüksek lisans	4	100,000			
	Diğer	2	61,500			
Eşitlik	Önlisans	15	88,233	3,386	3	0,336
	Lisans	129	73,050			
	Yüksek lisans	4	90,000			
	Diğer	2	109,000			
<b>Toplam</b>	<b>Önlisans</b>	<b>15</b>	<b>95,867</b>	<b>9,386</b>	<b>3</b>	<b>0,025</b>
	<b>Lisans</b>	<b>129</b>	<b>71,504</b>			
	<b>Yüksek lisans</b>	<b>4</b>	<b>97,500</b>			
	<b>Diğer</b>	<b>2</b>	<b>136,500</b>			

Tablo 4.3.8’de ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının öğretmen eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Etkileme*” ve “*Eşitlik*” alt boyutlarında öğretmenin eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p > .05$ ) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin branşları açısından yönetici-öğretmen iletişiminin “*Etkileme*” ve “*Eşitlik*” alt boyutlarının algılarının eşit seviyelerde olduğunu söylenebilir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*” alt boyutunda öğretmenin eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p = .004 < .05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın diğer grubundaki öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyi öğretmenler arasından diğer grubu öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “Katılım” alt boyutunda öğretmenin eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.006<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın diğer grubundaki öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyi öğretmenler arasında diğer grubu öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının toplamında öğretmenin eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.006<.05$ ) bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın diğer grubundaki öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyi öğretmenler arasında diğer grubu öğretmenlerinin lehine olduğu saptanmıştır.

## BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuçlar

İlköğretim okulları yöneticilerinin; öğretmenlerden gelen fikirlere bazen önem verdiği, bütün öğretmenlerle eşit ilişki kurmaya önem gösterdikleri, öğretmenlere karşı çoğu zaman motive edici davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Karakaş(1999) tarafından yapılan araştırma bulguları ile araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Karakaş (1999) tarafından yapılan araştırmanın benzer bulguları şunlardır;

- Okul yöneticileri zaman zaman öğretmenlerden gelecek görüşlere önem vermektedirler.
- Okul yöneticileri bütün öğretmenlere sürekli olarak eşit davranmamaktadırlar.
- Okul yöneticileri bazen öğretmenleri motive edici davranışlar göstermektedirler.

Yapılan araştırma ile Karakaş (1999) tarafından yapılan araştırmanın farklı bulguları şunlardır;

- Karakaş(1999) tarafından yapılan araştırmada “Okul yöneticileri alınacak kararlara her zaman öğretmenlerinde katılmasına özen göstermemektedirler.” sonucu çıkmasına karşılık bu araştırmada “Okul yöneticilerinin alınacak kararlara öğretmenlerinde katılmasına dikkat ettiği belirlenmiştir.” sonucu çıkmıştır.
- Karakaş(1999) tarafından yapılan araştırmada “Okul yöneticileri insan ilişkileri konusunda bazen güven vericidirler.” sonucu çıkmasına karşılık bu araştırmada “Okul yöneticilerinin insan ilişkileri konusunda öğretmenler üzerinde sık sık güven duygusu yarattığı söylenebilir.” sonucu çıkmıştır.

Karakaş(1999) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet, görev, kıdem değişkenleri bakımından deneklerin görüşlerinde önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ise cinsiyet ve görev değişkenleri bakımından deneklerin görüşlerinde farklılıklar olmadığı; yaş ve kıdem değişkenleri bakımından deneklerin görüşlerinde önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur.

İlköğretim okulları yöneticilerinin; görevlendirecekleri bir konu için öğretmenlerin düşüncelerine bazen başvurdukları, hiçbir zaman öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğiliminde olmadıkları, zümrelerin sorunlarını o zümrenin öğretmenleri ile bazen tartışmakta ve çözüm bulmaya çalışmakta oldukları, yöneticilerin hiçbir zaman öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğiliminde olmadıkları belirlenmiştir. Gültekin (2003) tarafından yapılan araştırma bulguları da bu bulgular ile örtüşmektedir. Gültekin (2003) tarafından yapılan araştırmanın benzer bulguları şunlardır;

- İlköğretim okulları yöneticilerinin; görevlendirecekleri bir konu için öğretmenlerin düşüncelerine bazen başvurdukları belirlenmiştir.
- İlköğretim okulları yöneticilerinin; hiçbir zaman öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğiliminde olmadıkları belirlenmiştir.
- İlköğretim okulları yöneticilerinin; zümrelerin sorunlarını o zümrenin öğretmenleri ile bazen tartışmakta ve çözüm bulmaya çalışmakta oldukları belirlenmiştir.
- İlköğretim okulları yöneticilerinin; yöneticilerin hiçbir zaman öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğiliminde olmadıkları belirlenmiştir.

Yapılan araştırma ile Gültekin (2003) tarafından yapılan araştırmanın farklı bulguları şunlardır;

- Gültekin (2003) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim okulları yöneticileri bazen sadece kendilerinin önemsedikleri konuları öğretmenlerle konuştukları belirlenmiştir.” sonucu çıkmasına karşılık bu araştırmada “İlköğretim okulları yöneticileri çok az sadece kendilerinin önemsedikleri konuları öğretmenlerle konuştukları belirlenmiştir.” sonucu çıkmıştır.
- Gültekin (2003) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim okullarının yöneticileri öğretmenleri ödüllendirmede bazen objektif davrandıkları belirlenmiştir.” sonucu çıkmasına karşılık bu araştırmada “İlköğretim okullarının yöneticileri öğretmenleri ödüllendirmede sık sık objektif davrandıkları belirlenmiştir” sonucu çıkmıştır.

- Gültekin (2003) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim okullarının yöneticileri alınacak kararlara öğretmenlerinde katılmasına bazen dikkat ettikleri belirlenmiştir.” sonucu çıkmasına karşılık bu araştırmada “İlköğretim okullarının yöneticileri alınacak kararlara öğretmenlerinde katılmasına sık sık dikkat ettikleri belirlenmiştir.” sonucu çıkmıştır.
- Gültekin (2003) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim okullarının yöneticilerinin öğretmenler üzerinde çok az güven duygusu yarattıkları belirlenmiştir.” sonucu çıkmasına karşılık bu araştırmada “İlköğretim okullarının yöneticilerinin öğretmenler üzerinde sık sık güven duygusu yarattıkları belirlenmiştir.” sonucu çıkmıştır.
- Gültekin (2003) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim okulu yöneticileri öğretmenlerle hiçbir zaman nutuk şeklinde konuşmadıkları belirlenmiştir.” sonucu çıkmasına karşılık bu araştırmada “İlköğretim okulu yöneticileri öğretmenlerle kısmen nutuk şeklinde konuşmadıkları belirlenmiştir.” sonucu çıkmıştır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Personeli Tanıma*”, “*Katılım*” ve “*Eşitlik*” boyutlarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler aynı algılara sahiplerken; “*Etkilenme*” ve ölçek toplamında boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Katılım*” ve “*Etkileme*” boyutlarında iletişim eğitimi alanlar öğretmenler ile iletişim eğitimi almayan öğretmenler aynı algılara sahiplerken; “*Personeli Tanıma*”, “*Eşitlik*” alt boyutlarında ölçek toplamında iletişim eğitimi alan öğretmenlerin iletişim eğitimi almayan öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Personeli Tanıma*”, “*Katılım*”, “*Eşitlik*” alt boyutlarında ve toplamda merkezi bölgelere görev yapan öğretmenler ile gecekondü bölgelerinde görev yapan öğretmenler aynı algılara sahiplerken; “*Etkileme*” alt boyutunda merkez bölgelerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin gecekondü bölgelerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere nazaran algıları daha yüksektir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimde “*Personeli Tanıma*” alt boyutunda öğretmenleri yaşları arttıkça personeli tanıma alt boyutundaki algıları artarken “*Katılım*” alt boyutunda bu artış ters yönlüdür. Ayrıca bu öğretmenlerin yaşları arttıkça iletişim algıları artmaktadır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısı öğretmenlerin branşları açısından yönetici-öğretmen iletişimi algıları eşit seviyelerdedir.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*”, “*Katılma*”, “*Eşitlik*” alt boyutlarında ve ölçek toplamalarında öğretmenleri kıdemleri arttıkça personeli algıları artmaktadır.

İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişime ilişkin öğretmen algısının “*Personeli Tanıma*”, “*Katılım*”, “*Etkileme*”, “*Eşitlik*” alt boyutlarında ve toplamında öğretmenlerin mezun olunan fakülteler açısından yönetici-öğretmen iletişimi algılarının eşit seviyelerdedir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Okul yöneticileri öğretmenlerin ilgi alanlarını tanımaya yönelik çeşitli çalışmalar yapmalıdırlar.
- Okul yöneticileri okul kültürünün oluşmasına ve yerleşmesine çalışmalı, bu kültürün okulun tüm bileşenleri tarafından sahiplenilmesi ve devam ettirilmesini sağlamalıdırlar.
- Yönetici ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim kurs/seminer programları hazırlanmalıdır.
- Okul yöneticiliğine aday kişilerin psikoloji, eğitim bilimleri ve genel kültür gibi alanlarda yeterli özelliklere sahip olup olmadıklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Araştırma bulgularına göre, bayan öğretmenlerin yöneticilere bakış açısı erkek öğretmenlere göre daha olumsuz olduğundan, okul yöneticileri bayan öğretmenlerle iletişim kurarken daha özenli olmalıdır.
- Kıdemleri düşük öğretmenlerin ve genç öğretmenlerin yöneticilere bakış açıları, kıdemleri yüksek ve ileri yaşlardaki öğretmenlere göre olumsuz olduğundan, okul yöneticileri; kıdemleri düşük ve genç öğretmenlerle iletişim kurarken daha dikkatli olmalıdır.
- Okul yöneticileri, zümrelerin sorunlarını ilgili zümrenin öğretmenleri ile tartışmalıdırlar.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin güçlü yönlerini tanımaya yönelik çalışmalar yapmalıdırlar.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonu açısından güçlü yönlerini daha çok dile getirmelidirler.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için öğretmenleri teşvik etmeli ve fırsat tanımalıdırlar.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Sadece yönetici-öğretmen iletişimi ile değil yönetici-öğretmen-öğrenci-veli iletişimini de kapsayan araştırmalar yapılmalıdır.
- İlköğretim yöneticilerinin iletişim becerileri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırmalar sadece durum tespiti şeklinde değil aynı zamanda öğretmenler üzerindeki etkileri şeklinde deneysel desende yapılmalıdır.



## **KAYNAKLAR**

- Açıklalın A., **Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegema Yayınları, Ankara, 1998
- Akat, Ö., **Uygulamaya Yönelik İşletme Politikası ve Stratejik Planlama**, Bursa, Ocak 1998
- Akıncı Z. B., **Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998
- Akıncı, Z. Beril., **Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998
- Akman, Y. ve Erden, M., **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1992
- Akyüz, Y., **Türk Eğitim Tarihi**. A.Ü. Eğitim Fak., Ankara Ün. Eğitim Fak. Yay., Ankara, 1990
- Alemdar, K. ve Kaya, R., **Kitle İletişiminde Temel Yaklaşımlar**, Savaş Yayınları, Ankara, 1983
- Alkan, A., **Eğitim Yöneticiliği Snavlarına Hazırlık**, Eylül Yayınları, İstanbul, 1999
- Altıntaş, E. ve D. Çamur, **Sözsüz İletişim ve Beden Dili**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001
- Altuğ, D., **Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı İçinde Örgütsel Davranış**, Haberal Eğitim Vakfı, Ankara, 1997
- Arıncı, H., **İstatistik Yöntemler Ve Uygulamalar**. Meteksan Yayınları, Ankara, 1984
- Artan, E.I., **Çatışma Yönetimi, Örgütte Kişisel Gelişim**, Nobel Yayıncılık, s. 201-235, Ankara, 2002
- Aydın, M., **Eğitim Yönetimi**, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 2000
- Aydın, M., **Eğitim Yönetimi**, Hatiboğlu Yayınları, Ankara, 1991
- Aydın, M., **Eğitim Yönetimi, Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, İlişkiler.**: Hatiboğlu Yayınevi, İstanbul, 1994
- Bakan, İ., **Dış Ticarete İletişim**, Adım Matbaacılık, 2003
- Balcı, A., **Etkili Okul, Kuram, Uygulama Ve Araştırma**, Yavuz Dağıtım, Ankara, 1993
- Baltaş, A., **Stres Ve Başa Çıkma Yolları**, Remzi Yayınevi, İstanbul, 1984
- Baltaş, A., **Üstün Başarı**, Remzi Yayınevi, İstanbul, 1990

- Baron, R. A., **Behavior in Organizations**, Allyn and Bacon, Boston, 1986.
- Başaran, İ., **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ankara, 1994
- Başaran, İ.E., **Eğitim Psikolojisi**, Sevin Yayınları, Ankara, 1986
- Başaran, İ.E., **Eğitim Yönetimi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1985.
- Başaran, İ.E., **Eğitime Giriş**, Sevinç Yayınları, Ankara, 1987
- Başaran, İ.E., **Türkiye Eğitim Sistemi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1993
- Baysal, A.C. ve Tekarslan, E., **İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri**, 2. Baskı, Avcıol Basım-Yayın, İstanbul, 1996
- Bergmann, T. J. and R. J. Volkema, **Understanding and Managing Conflict at Work: Its Issues, Interactive Processes and Consequences**, Managing Conflict, Praeger, New York, 1989
- Bettinfause, E., **Persuasive Communication**. Michigan State University, Michigan: Rinerheart And Winston, 1973.
- Bilen, M., **Sağlıklı İnsan İlişkileri (Ailede/Kurumlarda/Toplumda)**, 5. Baskı. Armoni Yayıncılık, Ankara, 2004
- Binbaşıoğlu, C., **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metodları**, Binbaşıoğlu Yayınları, Ankara, 1972
- Binbaşıoğlu, C., **Genel Öğretim Bilgisi**, Binbaşıoğlu Yayınları, Ankara, 1983
- Binbaşıoğlu, C., **Öğretim Metodu Ve Uygulama**, Binbaşıoğlu Yayınları, Ankara, 1987
- Burçin, O., “Örgütsel İletişim ve Önemi”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2001
- Bursalıoğlu, C., **Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri**, Ankara Univ. Eğit. Bil. Yayını, Ankara, 1984
- Bursalıoğlu, C., **Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama**, Ankara Univ. Eğit. Bil. Yayını, Ankara, 1981
- Bursalıoğlu, C., **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Ankara Univ. Eğit. Bil. Yayını, Ankara, 1988
- Bursalıoğlu, Z., **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Personel Eğitim Merkezi, Yayını, No:9, Ankara, 1994

Corey, M. S. and Corey, G., **Groups Process and Practice**, California State University, Brooks / Cole Thomson Learning, USA, 2002

Cüceloğlu, D., **Anlamlı Ve Coşkulu Bir Yaşam İçin**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1999

Cüceloğlu, D., **İçimizdeki Biz.**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1996

Cüceloğlu, D., **İçimizdeki Çocuk**, Remzi Yayınevi, İstanbul, 1993

Cüceloğlu, D., **İyi Düşün, Doğru Karar Ver**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1994

Cüceloğlu, D., **Yeniden İnsan İnsana**, Remzi Yayınevi, İstanbul, 1990

Çelik, V., “Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi” Amme İdaresi Dergisi, Cilt 26, Sayı 2, Haziran 1993

Çelik, V., **Eğitimsel Liderlik**, Pegema Yayınları, Ankara, 1999

Çelikkaya, H., “Okulda İletişim”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergileri, Sayı: 6, s.39-51, 1994

Davis Keith, **İşletmelerde İnsan Davranışı, Örgütsel İletişim**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No:3028, İstanbul, 1984

Dicle, Ü., Bir Yönetim Aracı Olarak Örgütsel Haberleşme, Milli Prodüktive Merkezi Yayınları, Ankara, 1974

Dinçer, Ö., **Stratejik Yönetim**, 3. Baskı, İstanbul, 1996.

Dinçer, Ö., ve Fidan Y., **İşletme Yönetimi**, Beta Basım-Yayım A.Ş., İstanbul, 1996

Doğan, S., “İnsan Kaynakları Potansiyelini Arttırmada İşletmeleri Etkinliğe Götüren Yol, Örgüt Kültürü”, Amme İdaresi Dergisi, Cilt: 30, Sayı: 4, Aralık 1997

Dökmen, Ü., **İletişim Çatışmaları Ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1994

Dubrin, A. J., **Essentials of Management**, South Western College Publishing, Ohio, 1997

Elleson, A. **Human Relations, (Moorhead Area Vocational)**, Prentice Hall Inc., Minnesota, 1973

Elma, C., “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlilikleri” (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998

Erdem M., Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Cilt:14, Sayı 40, Mart, 1998, <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=DergiIcerik&IcerikNo=468>

Erdoğan, İ., **Eğitimde Değişim Yönetimi**, 2. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2004

- Erdoğan, İ., **İletişimi Anlamak**, Erk Yayınları, Ankara, 2005
- Erdoğan, İ., **Okul Yönetimi Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, 5. B.S. İstanbul, Ocak 2000
- Erdoğan, İ., **Örgütsel Davranış**, Avcıol Yayınevi, İstanbul, 1996
- Erengül, B., **Kültür Sihirbazları**, Evrim Yayınevi, İstanbul, 1997
- Ergeneli, A. ve Eryiğit, M., “Öğretim Elemanlarının İş Tatmini: Ankara’da Devlet ve Özel Üniversite Karşılaştırması”, Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt: 19 Sayı: 2, s.159-178, 2001
- Ergin, A., **Öğretim Teknolojisinde İletişim**, Pegema Yayınları, Ankara, 1993
- Erol, E., **Yönetim Psikolojisi**, İ.Ü. İşletme İktisadi Enstitüsü, 30. Yıl Yayınları, No: 2, İstanbul, 1984
- Ersever, O., “Psikodrama İle Sözsüz İletişim”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergileri, Sayı: 6, s.59-63, 1994
- Fisher, R. et al., **Getting to Yes: Negotiating an Agreement Without Giving**, Business Books Limited, London, 1991
- Gamble, T. K. and Gamble, M., **Contacts, Communicating Interpersonally**, Random House, New York, 1973
- Gürgen Haluk, **Örgütlerde İletişim Kalitesi**, Der Yayınları, İstanbul, 1997
- Gürgen, H., **Örgütlerde İletişim Kalitesi** Der Yayınları, İstanbul, 1997,
- Hagemann G., **Motivasyon El Kitabı**, Rota Yayınları, İstanbul, 1997
- Harchar, R.L ve A.E. Hyle, (1196), “Collobrative Power: A Grounded Theory of Administrative Instructional Leadership in the Elementary School”, Journal of Educational Administaration, Vol.34, No:3, s.15-29
- Harris, T. E., **Applied Organizational Communication: Principals and Pragmatics for Future Practice**, 2nd edition, Lawrence Erlbaum, USA, 2002
- Hesapçioğlu, M., **İnsan Kaynakları Yönetimi Ve Ekonomisi**. Beta Yayınları. İstanbul, 1993
- Hesapçioğlu, M., **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**, Beta Yayınları, İstanbul, 1992
- Hesapçioğlu, M., **Türkiye'de İnsan Gücü Ve Eğitim Planlaması**, Ankara Univ. Eğit. Bil. Fak. Yayınları, Ankara, 1984.

- Hocan, E., 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1999
- Işık, Z., “Etkili İletişim Teknikleri”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergileri Sayı: 6 s.149-154, 1994
- İcarasar, N., **Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Bilim Ve Kültür Yayınları**, Ankara, 1990
- Kağıtçıbaşı, Ç., **İnsan Ve İnsanlar**, Evrim Basım ve Yayınevi, İstanbul, 1988
- Kaptan, S., **Bilimsel Araştırma Teknikleri Ve İstatistik Yöntemleri**, Rehber Dağıtım Ve Basımevi, Ankara, 1973–1977–1981
- Karagözoğlu, G., “İletişimin Değerlendirilmesi”, Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerleme Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara: s.63
- Karakoç, N., Örgütteki İletişim Zayıflığının Belirtileri, Kurgu Dergisi, Sayı:8, 1990
- Karasar, N., **Bilimsel Araştırma Yöntemi (Kavramlar, İlkeler, Teknikler)**, Bilim Ve Kültür Yayınları, Ankara, 1995
- Karip Emin, 1999, **Çatışma Yönetimi**, Ankara Pegema Yayıncılık
- Karip, E., **Çatışma Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2003
- Kaya, Y. Kemal, **Eğitim Yönetimi (Kavramlar, Kuramlar, Süreçler)**, Bilim Ve Kültür Yayınları, İstanbul, 1990.
- Kaya, Y. Kemal, **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Bilim Ve Kültür Yayınları, İstanbul, 1995.
- Kazancı, M., **Kamuda ve Özel Kesimde Halkla İlişkiler**, Turhan Kitabevi, Ankara, 2004
- Keltner, J. W., **The Management of Struggle**, The Hampton Press Inc., Cresskill, New Jersey, 1994
- Kindler, H. S., “Managing Conflict Constructively”, Training and Development, Vol. 50, Issue 7, s. 11-13, 1996
- Karasar, N., Araştırmalarda Rapor Hazırlama, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004
- Koçel T., **İşletme Yöneticiliği-Yönetici Geliştirme Organizasyon ve Davranış**,: Beta Yayın, İstanbul, 2001
- Korkmaz, S., "Örgütsel Çatışma Yönetimi ve Verimlilik", Verimlilik Dergisi, s.77-94, 1994

- Laugo J., and Mc Lean M., **The Control Of Education**, Heinemann Educational Books, London, 1985
- Liebernman, M., **Privatization and Educational Choice**, St.Martin's Press, New York, 1989
- Malinowski, B., **İnsan ve Kültür**, Çev. Fatih Gümüş, V Yayınları, Ankara, 1990
- Mayer, R. J., **Conflict Management: The Courage to Confront**, Battelle Press, Columbus, Ohio, 1990
- Megginson, L. C., et. al., **Management Concepts and Applications**, 4th edition, Harper Collins Publishers, 1992
- Mehmet, G., "İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi Önemi Ve Uygulamadan Bir Araştırma Örneği", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, 2003
- Karakaş, M., "Endüstri Meslek Liselerinde Yönetici-Öğretmen İletişimi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, 1999
- Mert, Ş., **Öğretim Liderliği**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002
- Oğuzkan, F., **Öğretmenliğin Üç Yönü**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1989
- Oktay M., **İletişimciler İçin Davranış Bilimlerine Giriş**, Der Yayınları, İstanbul, 1996
- Onal G., **Temel İşletmecilik Bilgisi**, Türkmen Kitabevi, İstanbul, 1997
- Özdemir, S., **Eğitimde Örgütsel Değişme**, Pegema Yayınları, Ankara, 2000
- Özdemir, S., **Eğitimde Örgütsel Değişme**, Pegema Yayınları, Ankara, 1996
- Özdemir, S., **Eğitimde Örgütsel Değişme. Ders Geçme ve Kredili Sistem Üzerine bir Araştırma**, MEB. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1995
- Özden, Y., **Eğitimde Dönüşüm**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 1998
- Özsoy, Y., **Türk Eğitim Sistemi Ve Yönetimi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1987
- Peker, Ö., **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**, TODAIE Yayınları, No: 258, Ankara, 1995
- Pfeffer, J., **Güç Merkezli Yönetim**, Boyner Holding Yayınları, İstanbul, 1999

- Pondy, L., "Organizational Conflict: Concepts and Models", Administrative Science Quarterly, Vol. 12, s. 296-320, 1967
- Prasc J., **How to Organize For School Based Management**, Alexandria, Virginia ASCD, 1990
- Rahim, M. A., **Managing Conflict in Organizations**. Praeger, Westport, Connecticut, 1992
- Robbins, S., **Örgütsel Çatışmanın Yönetimi (Geleneksel Olmayan Bir Yaklaşım)**, Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını, İzmir, 1997
- Robbins, S., **Örgütsel Davranışın Temelleri**, 2. Baskı, Basım ve Yayım Etam A.Ş., Eskişehir, 1994
- Ross, M. H., **The Management of Conflict**, Yale University Press, New Haven, Connecticut, 1993
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M., **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitabevi, Bursa, 1991
- Scott, B., **The Skills of Negotiating**, Wildwood House Limited Hampshire, England, 1989
- Seçer, B., "Bilişim Teknolojileri ve Örgütsel İletişim", Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir, 2001
- Stoner, J. A. F. and Freeman, E. R., **Management**, Fordham University, University of Virginia, Prentice - Hall International, Inc., USA, 1989
- Sungur, N., "Orta Yaş Yöneticilerinin Problemleri Üzerine Bir Ön Tarama", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergileri, Sayı: 6, s.223-230, 1994
- Tabak R. S., "Kurumsal İletişim", Mayıs 2002, <http://www.eylem.com/tem/wruhtabki.htm>
- Toffler, A., **Gelecek Korkusu Şok**, Çev. Selami Sorgut, İstanbul, 1981
- Turgut, M. F., **Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metodları**, Sevinç Yayınevi, Ankara, 1986
- Tutar, H. ve M. K. Yılmaz, **Genel İletişim**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2003
- Türkmen, İ., **Yöneticiler için Etken İletişim Modeli**, MPM Yayını No: 480, Ankara, 2000
- Ülgen, H. **İşletmelerde Organizasyon İlkeleri ve Uygulaması**. 2. Baskı, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1993
- Varış, F. Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1991

Varol M., **Örgüt Sosyolojisine Giriş**, Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 2, Ankara, 1993

Ziya Bursalıoğlu, **Okul Yönetiminde Yapı ve Davranış**. Pegema Yayını, No:1, Ankara



## **EK-1. ANKET ÖRNEĞİ**

**Değerli öğretmenler;**

**Bu anket ilköğretim okullarında yönetici öğretmen iletişiminin değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmanın bir parçasıdır. Bu çalışmanın amacı yönetici öğretmen iletişimi hakkında bilimsel değerlendirmeler yapmaktır. Aşağıdaki sorulara içtenlikle doğru cevap vereceğinizi düşünerek teşekkür ediyorum.**

**Yüksek Lisans Öğrencisi  
Cihan KARLI**

1. Cinsiyetiniz

- 1.( ) Bay
- 2.( ) Bayan

2. Yaşınız

- 1.( ) 21-25
- 2.( ) 26-30
- 3.( ) 31-35
- 4.( ) 36-40
- 5.( ) 41-45
- 6.( ) 46-50
- 7.( ) 51 ve üzeri

3. Branşınız

- 1.( ) Sınıf Öğretmeni
- 2.( ) Matematik Öğretmeni
- 3.( ) Müzik Öğretmeni
- 4.( ) İş Eğitimi Öğretmeni
- 5.( )Yabancı Dil Öğretmeni
- 6.( ) Türkçe Öğretmem
- 7.( ) Fen Bilgisi Öğretmeni
- 8.( ) Beden Eğitimi Öğretmeni
- 9.( ) Resim İş
- 10.( ) Okul Öncesi
- 11.( ) Diğer ( Lütfen belirtiniz..

4. Mesleki Kıdeminiz

- 1.( ) 1-5
- 2.( ) 6-10
- 3.( ) 11-15
- 4.( ) 16-20
- 5.( ) 21 ve üzeri

5. Mezun Olduğunuz Fakülte

- 1. ( ) Eğitim Fakültesi
- 2.( ) Teknik Eğitim Fakültesi
- 3.( ) Mühendislik Fakültesi

- 4.( ) Fen-Edebiyat Fakültesi  
5.( ) Diğer ( Lütfen belirtiniz.....)

6. Eğitim Düzeyiniz

- 1.( )Önlisans  
2.( )Lisans  
3.( )Yüksek Lisans  
4.( )Doktora  
5.( )Diğer ( Lütfen belirtiniz.....)

7. İletişim becerileri ile ilgili kurs-seminer veya eğitim aldınız mı?

- 1.( ) Evet  
2.( ) Hayır

8. Okulunuzun bulunduğu semt

- 1.( ) Merkezdeki Okul  
2.( ) Gecekondu Bölgesindeki Okul

*Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Size hangisi uygun ise o kutuya çarpı (X) işareti koyunuz.*

BÜTÜN İFADELERİ KENDİ OKULUNUZA GÖRE CEVAPLAYINIZ		HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	ÇOK AZ	HİÇBİR ZAMAN
1	Okul yöneticimiz ilgi alanlarımızı bilir.	5	4	3	2	1
2	Okul yöneticimiz çatışmaları kaybedenin olmadığı bir yöntemle çözmeye çalışır.	5	4	3	2	1
3	Okul yöneticimiz öğretmenler üzerinde güven duygusu yaratır.	5	4	3	2	1
4	Okul yöneticimiz zümrelerin kendi sorunlarını o zümrenin öğretmenleriyle tartışır ve çözüm arar.	5	4	3	2	1
5	Okul yöneticimiz alınacak kararlara öğretmenlerin de katılmasına dikkat eder.	5	4	3	2	1
6	Okul yöneticimiz öğretmenlerin önerdiği fikirlere önem verir.	5	4	3	2	1
7	Okul yöneticimiz öğretmenleri uyarmadan ceza verme eğilimindedir	5	4	3	2	1
8	Okul yöneticimiz öğretmenlerle eşit ilişki kurmaya önem verir.	5	4	3	2	1
9	Okul yöneticimiz görevlendireceği bir konu için bu görevlendirme ile ilgili düşüncelerimize başvurur.	5	4	3	2	1
10	Okul yöneticimiz güçlü yönlerimizi bilir.	5	4	3	2	1
11	Okul yöneticimiz bizleri okulun vazgeçilmezi olarak görür ve değerlendirmelerini bu anlayışla yapar.	5	4	3	2	1
12	Okul yöneticimiz öğretmenlerin başarılarını kutlar.	5	4	3	2	1
13	Okul yöneticimiz nutuk şeklinde konuşur.	5	4	3	2	1
14	Okul yöneticimiz bazı öğretmenlerin hatalarını göz ardı eder, bazı öğretmenlerinkini de etmez.	5	4	3	2	1
15	Okul yöneticimiz her şeyi kendisinin daha iyi bildiğini düşünür.	5	4	3	2	1
16	Okul yöneticimiz öğretmenlere sen benim için değerlisin mesajını verir.	5	4	3	2	1
17	Okul yöneticimiz öğretmenlerden de öğrendiklerinin olduğunu ifade eder.	5	4	3	2	1
18	Okul yöneticimiz ilgi alanlarımıza saygı duyar.	5	4	3	2	1
19	Okul yöneticimiz dünya görüşümüze katılmasa da saygı duyar.	5	4	3	2	1
20	Okul yöneticimiz yaptığımız işlerle ilgili olumsuz yorumlar yapar.	5	4	3	2	1
21	Okul yöneticimizin sözleri bizim incinmemize neden olur.	5	4	3	2	1
22	Okul yöneticimiz öğretmenlerin değersiz olduğunu hissettirir.	5	4	3	2	1
23	Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dikkate alınır.	5	4	3	2	1
24	Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından yanlış anlaşılırlar.	5	4	3	2	1
25	Öğretmenler okul yöneticimiz tarafından dışlanmış hissettirilir.	5	4	3	2	1
26	Okul yöneticimiz öğretmenlerin söylediklerini dikkate alır.	5	4	3	2	1
27	Okul yöneticimiz kendisini öğretmenlerden imtiyazlı görür.	5	4	3	2	1



## **EK-2. ÖZGEÇMİŞ**

## ÖZGEÇMİŞ

**Cihan KARLI**

### **Kişisel Bilgiler :**

**Doğum Tarihi** : 18.09.1977  
**Doğum Yeri** : Bingöl  
**Medeni Durumu** : Evli

### **Eğitim :**

<b>Lise</b>	<b>1991-1995</b>	<b>Sakarya Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi</b>
<b>Lisans</b>	<b>1997-2002</b>	<b>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü</b>
<b>Yüksek Lisans</b>	<b>2007-D.E.</b>	<b>Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bil. Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı</b>

### **Çalıştığı Kurumlar:**

**2007 - Devam Ediyor 50. Yıl Güzelyalı İlköğretim Okulu Pendik/İstanbul**  
**2002 – Ulubathı Hasan İlköğretim Okulu Tuzla/İstanbul**