

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM YETERLİKLERİ İLE
TAKİM LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Doktora Tezi

Hazırlayan
Muhammed ÇELİK

Danışman
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

BOLU, ARALIK - 2019

DOKTORA TEZ ONAY FORMU

Muhammed ÇELİK tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri İle Takım Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (30.12.2019)

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Üye :Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN
Üye :Doç. Dr. Bahri AYDIN
Üye :Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN
Üye :Doç. Dr. Tevfik UZUN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Erkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum, “Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri ile Takım Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 30/12/2019



Muhammed ÇELİK



Dünyanın tüm mazlum çocuklarına ithafen...

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam esnasında engin bilgisi, tecrübesi ve hoşgörüsüyle bana akademik destek sunan, bugün tezimin şekillenmesinde en büyük pay sahibi Danışman Hocam Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na, tez önerimin kabulünden tezin bitim aşamasına gelmesine kadar tez izleme jürisi olarak kıymetli vakitlerini ayıran Doç. Dr. Bahri AYDIN ve Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN'a saygılarımı ve samimi teşekkürlerimi öncelikle belirtmek isterim. Araştırmaya ait verilerin istatistiki bakımdan değerlendirilip yorumlanmasında bana her daim yardım eden arkadaşlarım Dr. İbrahim LİMON ve Dr. Mahmut POLATCAN'a da ayrıca teşekkür ederim. İsmi andığım değerli hocalarım ve arkadaşlarımın yanı sıra uzun tez hazırlama yolculuğumda ailevi talep ve ihtiyaçlarından feragat eden eşim Sümeyye ÇELİK ve oğlum Yasir Zahid ÇELİK'e, dualarıyla hep kendilerini yanımda hissettiğim sevgili anneme ve babama, nihayetinde bu seviyeye gelmemde üzerimde hakkı olan tüm hocalarıma defaatle saygı ve şükranlarımı sunarım.

Muhammed ÇELİK

Bolu, 2019

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
ÖZET	xvi
ABSTRACT.....	xviii
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Problem Cümlesi	8
1.3.1. Alt problemler	8
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Sayıtlar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür.....	12
2.1. Temel Kavramlar	12
2.1.1. Eğitim.....	12
2.1.2. Yönetim.....	13
2.1.3. Eğitim yönetimi.....	16
2.1.4. Okul yönetimi.....	18
2.2. İletişim Kavramına Yönelik Çeşitli Tanımlar	19
2.2.1. Bireyler ve örgütler için iletişimin amacı.....	21

2.2.2. İletişim süreci ve iletişimin temel öğeleri	23
2.2.2.1. Kaynak (gönderici)	25
2.2.2.2. Kodlama	27
2.2.2.3. Mesaj	28
2.2.2.4. Kanal	29
2.2.2.5. Alıcı	29
2.2.2.6. Kod açma	30
2.2.2.7. Geri bildirim	31
2.2.2.8. Gürültü	32
2.2.3. İletişim türleri	33
2.2.3.1. İletişimin hangi yolla yapıldığı	34
2.2.3.1.1. Sözlü iletişim	34
2.2.3.1.2. Yazılı iletişim	34
2.2.3.1.3. Sözsüz iletişim	35
2.2.3.2. İletişimin yapıldığı fiziksel ortam	36
2.2.3.2.1. Yüz yüze iletişim	36
2.2.3.2.2. Uzaktan (sanal) iletişim	36
2.2.3.3. İletişimin amacı	37
2.2.3.3.1. Resmî (biçimsel) iletişim	37
2.2.3.3.1.1. Dikey iletişim	38
2.2.3.3.1.1.1. Yukarıdan aşağıya doğru	
iletişim	39
2.2.3.3.1.1.2. Aşağıdan yukarıya doğru	
iletişim	39
2.2.3.3.1.2. Yatay iletişim	40
2.2.3.3.1.3. Çapraz iletişim	40
2.2.3.3.1.4. Çok yönlü açık iletişim	41
2.2.3.3.2. Sosyal (informal) iletişim	41
2.2.3.4. İletişimin bağlamına göre	43
2.2.3.4.1. İçsel iletişim	43
2.2.3.4.2. Kişiler arası iletişim	44
2.2.3.4.3. Grup iletişimi	46

2.2.3.4.4. Örgütsel iletişim.....	47
2.2.4. Okulda iletişimin önemi.....	48
2.2.5. İletişim yeterlikleri.....	50
2.2.6. Okul yöneticisinin iletişim yeterlikleri.....	53
2.2.6.1. Etkili konuşma.....	55
2.2.6.2. Etkin dinleme.....	56
2.2.6.3. Empati yapabilme.....	57
2.2.6.4. Beden dilini etkili kullanma.....	58
2.2.6.5. Etkin geri bildirimde bulunma.....	58
2.3. Takım Kavramına Yönelik Çeşitli Tanımlar.....	59
2.3.1. Örgütler için takım kurmanın amacı.....	62
2.3.2. Takım ve grup kavramları arasındaki farklılıklar.....	65
2.3.3. Takım oluşum süreci.....	68
2.3.4. Takım türleri.....	70
2.3.4.1. Problem çözme takımları.....	70
2.3.4.2. Kendi kendini yöneten takımlar.....	71
2.3.4.3. Fonksiyonel takımlar.....	72
2.3.4.4. Sanal takımlar.....	72
2.3.5. Etkin takımların özellikleri.....	73
2.3.6. Takım liderlik davranışları.....	78
2.3.7. Okulda takım çalışmasının önemi.....	85
2.3.8. Okul yöneticisinin takım liderlik davranışları.....	86
2.4. İletişim Yeterlikleri ve Takım Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki.....	88
2.5. İlgili Araştırmalar.....	92
2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	92
2.5.1.1. Okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	92
2.5.1.2. Okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.....	101
2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	103
2.5.2.1. Okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	103

2.5.2.2. Okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	110
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	117
3.1. Araştırma Modeli	117
3.2. Evren ve Örneklem	118
3.3. Verilerin Toplanması	120
3.4. Veri Toplama Araçları	121
3.4.1. Kişisel bilgi formu	122
3.4.2. İletişim yeterlikleri ölçeği	122
3.4.3. Takım liderliği ölçeği	126
3.5. Verilerin Analizi	130
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Tartışma	131
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	131
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	132
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	149
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	151
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	163
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	165
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	172
5.1. Sonuç	172
5.1.1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin sonuçlar	172
5.1.2. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin mevcut yöneticileriyle çalışma süreleri, öğretmenlerin çalıştıkları ilçe) göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşlerine dair sonuçlar	173
5.1.3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin sonuçlar	176

5.1.4. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin mevcut yöneticileriyle çalışma süreleri, öğretmenlerin çalıştıkları ilçe) göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine dair sonuçlar.....	176
5.1.5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar	179
5.1.6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin takım liderlik davranışlarını yordamasına ilişkin sonuçlar.....	180
5.2. Öneriler.....	181
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	182
5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	184
KAYNAKÇA.....	185
EKLER	
Ek-1 İletişim Yeterlikleri Ölçeği Kullanım İzni.....	234
Ek-2 Takım Liderliği Ölçeği Kullanım İzni	235
Ek-3 Bağcılar, Başakşehir ve Esenyurt İlçelerinde Araştırmaya Katılan Resmî Ortaokullar	236
Ek-4 Kişisel Bilgi Formu.....	237
Ek-5 İletişim Yeterlikleri Ölçeği	238
Ek-6 Takım Liderliği Ölçeği	239
Ek-7 İstanbul Valiliği Araştırma İzni	240
Ek-8 AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni.....	241
Ek-9 ÖZ GEÇMİŞ.....	242

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Gürültü tipleri	33
Tablo 2.2. Kişiler arası iletişimin niteliksel bileşenleri.....	46
Tablo 2.3. Grup ve takımların karşılaştırılması	67
Tablo 3.1. Araştırma evreni ve örnekleme ilişkin veriler	118
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı.....	119
Tablo 3.3. Doğrulayıcı faktör analizi modelinde uyum indeksleri için kabul değerleri	123
Tablo 3.4. İletişim yeterlikleri ölçeği düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	125
Tablo 3.5. Takım liderlik ölçeği düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	129
Tablo 4.1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	131
Tablo 4.2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu	133
Tablo 4.3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu	135
Tablo 4.4. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu	136
Tablo 4.5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin alan durumu değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu	138
Tablo 4.6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu	140

Tablo 4.7. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu.....	142
Tablo 4.8. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu.....	145
Tablo 4.9. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu.....	147
Tablo 4.10. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	150
Tablo 4.11. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu	151
Tablo 4.12. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu	152
Tablo 4.13. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu	153
Tablo 4.14. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin alan durumu değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu	154
Tablo 4.15. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu.....	155
Tablo 4.16. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu.....	157
Tablo 4.17. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu.....	159

Tablo 4.18. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu.....	160
Tablo 4.19. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analiz sonucu.....	164
Tablo 4.20. İletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu	166
Tablo 4.21. İletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin güçlendirme ve motive etme boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu.....	167
Tablo 4.22. İletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin etkili iletişim boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu	168
Tablo 4.23. İletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin geneline ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu.....	169
Tablo 4.24. İletişim yeterlikleri ölçeği genel toplamının takım liderliği ölçeğinin genel toplamına ilişkin basit regresyon analizi sonucu	170

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yönetimin tarihsel gelişimi	15
Şekil 2.2. Temel iletişim süreci	24
Şekil 3.1. İletişim yeterlikleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucu	125
Şekil 3.2. Takım liderliği ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucu	128



KISALTMALAR DİZİNİ

- AGFI : Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi.
- CFI : Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi.
- DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi.
- GFI : Goodness of Fit Statistic / İyilik Uyum İndeksi.
- IFI : Incremental Fit Index / Fazlalık Uyum İndeksi.
- İHO : İmam Hatip Ortaokulu
- LİSREL : Linear Structural Relations / Doğrusal Yapı İlişkisi.
- OO : Ortaokul
- RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü.
- SPSS : Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM YETERLİKLERİ İLE TAKIM LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çelik, Muhammed

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Aralık - 2019, xix + 242 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışlarının düzeyini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tespit etmek; bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan durumu, yaş, mesleki kıdem, okulun mevcut yöneticisiyle çalışma süresi, görev yapılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek ve iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü ortaya koymaktır.

Bu araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar, Başakşehir ve Esenyurt ilçelerindeki resmî ortaokullarda görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma evreninde yer alan ilçelerdeki öğretmenler basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda Bağcılar’da 408, Başakşehir’de 361, Esenyurt’ta 398 öğretmene, toplamda 1167 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” ve “Takım Liderliği Ölçeği”; elde edilen verileri çözümlmek için SPSS 22 ve Lisrel 8.7 programları kullanılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçları sırasıyla destekleme yeterliği, empati yeterliği ve sosyal rahatlık yeterliği boyutlarında yüksekten düşüğe sıralanmaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranış düzeylerine ilişkin sonuçları sırasıyla güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim ile uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutlarında yüksekten düşüğe sıralanmaktadır.

İletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yordayıcı değişken iletişim yeterliklerinin, takım liderlik davranışları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim yeterlikleri, takım liderlik davranışları.

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN COMMUNICATION COMPETENCE AND
TEAM LEADERSHIP BEHAVIOURS OF PRINCIPALS**

Çelik, Muhammed

PhD Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

December - 2019, xix + 242 Pages

The purpose of this research is to determine the levels of communication competence and team leadership behaviours of school principals according to teachers' views; to identify whether the views of the teachers differ according to variables such as gender, marital status, level of education, field, age, occupational seniority, working period with the present school principal, the districts where they work and to reveal degree and direction of the relationship between communication competence and team leadership behaviours.

The teachers working in the state secondary schools in Bağcılar, Başakşehir and Esenyurt districts of Istanbul province in 2018-2019 educational year constituted the universe of the research. The samples from the identified districts were chosen with simple random sampling. As a result, it was reached to 408 teachers in Bağcılar, 361 teachers in Başakşehir and 398 teachers in Esenyurt, 1167 teachers in total.

“Personal Information Form”, “Communication Competence Scale” and “Team Leadership Scale” were used as data collection tools for the research. SPSS 22 and Lisrel 8.7 programs were used to analyze the collected data.

The results about the level of the school principals' communication competence according to the teachers' views were ranked from high to low in the order of support, empathy and social relaxation.

The results about the level of the school principals' team leadership behaviours according to the teachers' views were ranked from high to low in the order of empowering and motivating, effective communication and establishing reconciliation and cooperation.

A high, positive and significant correlation was found between communication competence and team leadership behaviours. Communication competence was a significant predictor variable on team leadership behaviours.

Keywords: Communication competence, team leadership behaviour.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, araştırmaya ait alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Son dönemlerde eğitim bilimleri alanyazında iletişim kavramının farklı değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmaların sayısında artış vardır. Bu artışın en önde gelen sebeplerinden biri iletişimin; okul kültürünü, iş görenler arası ilişkileri ve yöneticilerin liderlik tarzları gibi önemli örgütsel bileşenleri etkilemesinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla yapılan araştırmaların okul etkililiğinin sağlanmasına katkı sunacağı beklenmektedir.

Örgüt en az iki kişiden meydana gelen, maksatlı biçimde eş güdümlenen ve hedeflerine erişmek için bir yapı içinde nispeten sürekli çalışan sosyal birimdir (Robbins ve Judge, 2013; Yalvaç ve Bayraktutan, 2006). Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri, bir yönetimin idaresinde etkililik ve verimliliklerini koruyarak amaçlarını gerçekleştirmelerine bağlıdır (Aydın, 2014), dolayısıyla örgütler çevrelerinde olup bitenlerden bağımsız davranamayacağından güncel değişimlere bir şekilde yanıt verebilmelidir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006; Heckelman, 2017), böylece örgütler hem kendilerini hem iş görenlerini olumsuzluklardan koruyabilecektir (Susca, 2019). Buradan hareketle ifade edilebilir ki ülkenin geleceğinde önemli konuma sahip eğitim örgütü olarak okullar bugün gibi yarın da varlıklarını sürdürebilmek için zamanının

değişim ihtiyaçlarını tespit etmeli, gerçekleştirmeli ve etkililiklerini korumalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

İletişim, örgütün rekabet gücünü artırır, çevreye uyumunu kolaylaştırır, belirlenmiş hedef ve amaçların başarılmasını sağlar. İletişim hem örgütün hem iş görenin gereksinimlerini karşılar, etkinliklerini düzenler, kontrol eder. İş görenin motivasyonunu, bağlılığını, sorumluluğunu, ilgisini ve katılımını artırmakla birlikte örgütte olumlu iklim oluşmasını teşvik eder (Armengol, Fernandez, Simo ve Sallan, 2015). İletişimin insan ilişkilerine, iş görenlere ve örgüte kattığı değerlerin, sosyal örgüt kimliği taşıyan okullar açısından üst düzeyde önemli olduğu açık gerçektir (Şen, 2007), çünkü örgütsel performansı her açıdan etkileyen iletişimin yokluğunda bir örgütün varlığından bahsetmek zorlaşabilir (Garnett, Marlowe ve Pandey, 2008).

İletişim klasik tanımıyla bilginin bireyler ya da gruplar arasında birinden diğerine iletilme sürecidir (Metin, 2011; Stonkuvienne, 2010; Uzuntaş, 2013). Başka bir ifadeyle anlatmak gerekirse iletişim; düşünce, bilgi, veri veya duyguların bireyler ya da gruplar arasında bir anlaşmaya varmak amacıyla birbirlerine aktarımıdır (Cüceloğlu, 2005; Timuroğlu ve Balkaya, 2016; Zıllıoğlu, 1993). Hayat, bir bakıma iletişim kurma sürecidir (Göneç, 2007; Kuhn, Ashcraft ve Cooren, 2018; Şimşek, 2013; Tutar ve Yılmaz, 2012), çünkü insanlar ortak ilgi, değer ve inançlara ait anlamlara iletişim aracılığıyla sahip olmaktadır (Tuna, 2012).

Örgüt merkezli düşünüldüğünde iletişim daha geniş kitleleri aynı anda etkileyen bir sürece dönüşmektedir, yani örgütsel düzlemde iletişim; yönetimin iş görene, iş görenin de yönetime etki ettiği iki yönlü bir süreç olarak tarif edilebilir (Philips ve Gully, 2011). Örgüt üyelerinin aynı yerde bulunmaları, onların daha fazla iletişim kurmalarına neden olmakta ve iletişim normalin üzerinde seyretmektedir. Tam da bu noktadan değerlendirildiğinde örgütsel iletişim; örgütün işleyişini devam ettirmesi ve amaçlarını gerçekleştirmesi için örgütü meydana getirenlerle çevreleri arasında sürekli bilgi akışı sağlayan sosyal bir süreçtir (Gochhayat, Giri ve Suar, 2017; Giedt ve Thomsen, 1961; Karanges, Johnston, Beatson ve Lings, 2015; Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009; Örucü, Kılıç, Yıldız ve Yıldız, 2012). Örgütsel iletişim vasıtasıyla örgüt

üyeleri ortak bir hedefe yöneltilmekte, ortak değerler paylaşılmakta ve etik anlayış geliştirilerek tereddüt ve yanlış anlaşılmalara en aza indirilmesine zemin oluşmaktadır (Vural ve Coşkun, 2007). Örgütsel iletişimin kalitesi ile örgütteki bireylerin aralarındaki ilişkinin kalitesi de artmaktadır (Norman, Avolio ve Luthans, 2010; Pomroy, 2005). Aksi hâlde iş görenlerin iş tatmini düşerek işin verimli şekilde yürütülmesi zorlaşacaktır (Soysal, Öke, Yağar ve Tunç, 2017).

Yönettiği eğitim örgütünün amaçlarını yerine getirmekle sorumlu okul yöneticisi (Köybaşı ve Dönmez, 2017) kendi örgütünün en tepedeki koordinatörü ve denetmenidir (Doğan, Çetin ve Koçak, 2016). Etkili bir okul yöneticisi; erişilebilir, tutarlı, alanında uzman, açık beklenti sahibi, kararlı, işinde devamlı, okulunda yapılan öğretimi ustaca değerlendirebilen, problem çözme becerisi ve iyi tanımlanmış hedefleri olan kimsedir (Sueltenfus, 2001). Öğretmenlerin okula karşı olumlu duygular geliştirmesini ve sağlıklı bir okul iklimini ilk olarak okul yöneticisi sağlayabilir (Okutan, 2003). Bu bağlamda okul yöneticisi, öğretmenlerde olumlu duygular ve okulda sağlıklı bir iklim geliştirebilmek için iletişimin önemini tam anlamıyla kavramalı ve iletişim yeterliklerinin etkili yönetimin bir unsuru olduğunu bilmelidir (Cagle ve Wiley, 2012; Hoy ve Miskel, 2012), çünkü insanın sosyal bir varlık olarak kendisini gerçekleştirme iletişimi ile mümkündür (Ada, Çelik, Küçükali ve Manafzadehtabriz, 2015).

Okul yöneticisi ve öğretmenler arasındaki ilişkiler ve iş birlikleri iletişim aracılığıyla kurulabilir. Okul yöneticisinin öğretmenleriyle demokratik bir tutumla çift yönlü iletişim kurması bu bağlamda önemlidir (George ve Jones, 1999; Celep, 2000). Aksi takdirde sağlıklı ve dengeli iletişim sağlayamayan okul yönetiminin eğitimin hedeflerine erişmesi olası gözükmemektedir (Halawah, 2005), okul yöneticisinin etkisiz ve yetersiz iletişimi öğretmenlerde kafa karışıklığı, yönlendirme sorunları ve anlaşmazlığa sebebiyet vermektedir (Pomroy, 2005).

Okul yöneticisinin, öğretmenlerini ve okulun diğer paydaşlarını ortak amaçlara yöneltmesinde, onları bir araya getirmesinde ve eğitsel süreci geliştirmesinde iletişim yeterlikleri ön plana çıkmaktadır (Arhipova, Kokina ve Rauckiene-Michaelsson, 2018;

Aslan ve Yıldırım, 2004). Yönetim alanında uzman, insan ilişkilerinde bilgili, örgütsel etkinliği anlayabilen ve uygulayabilen yöneticinin, yönetim ve iletişim konularında yetkin olabileceği varsayılabilir (Yatkın, 2009). Baloğlu (2016) örgütteki iletişim gücünün liderin kapasitesi oranında olduğunu ifade etmektedir. Okullar, özellikle yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile değişip gelişebilir. İletişimi etkili şekilde sağlayamayan okul yöneticisinin bilerek veya bilmeyerek okul başarısının önünde doğrudan kendisinin engel olduğu söylenebilir.

Modern toplumların önemli özelliklerinden biri, iş birliği kurma gerekliliğidir. Bunun olmasının altında yatan belli başlı sebepler vardır. İlki, küreselleşmedir. Küreselleşme insanların birbirlerine daha bağlı olduğu bir dünya oluşturmaktadır ve bu dünya çok farklı kimliklere sahip bireylerle iletişim kurmayı bize zorunlu kılar. İkincisi, iş görenlerin daha iyi bir kariyere sahip olma arzusudur. Dolayısıyla mezunlar artık takım çalışmasının gerekeceği bir iş dünyasına adım atmaktadırlar. Son olarak ise liderliğin doğası ile istihdam ilişkisi değişmektedir ve en iyi liderlik uygulamaları iş görenlerin liderlik davranışlarını ortaya çıkarmakla mümkün hâle gelmektedir (Mumford, 2010). Dolayısıyla çağdaş toplumun getirdiği bu değişiklikler okulun yapısını etkilemekte ve onu değişime zorlamaktadır. Okul yöneticisi de ortaya çıkan bu yeni yapıya uygun liderlik davranışlarını sergileyebilmelidir.

Okul yapıları pozitivismın etkisinden ve karizmatik liderlik tarzından uzaklaşarak iş birliğini ve görev paylaşımını önceleyen yapılara evrilmektedir (Baloğlu, 2012), çünkü günümüz yönetim süreçleri göz önüne alındığında tek bir kişinin kaldırabileceğinden daha karmaşık bir yapı söz konusudur. Dolayısıyla bu karmaşıklığın üstesinden gelebilmek için yönetimin, sorumluluğu bireyler arasında paylaşımına ihtiyaç duyulmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010; Çemberci ve Civelek, 2018; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008).

Okul yöneticilerinin liderliği basit bir tercih değil ciddi bir gereksinimdir. Güçlü lider olmayı başaran okul yöneticisi, okulun esas amaçlarından öğrenme-öğretme sürecine katkı sunacağı bilindik bir gerçektir (Köybaşı Şemin ve Uğurlu, 2019). Okulun işlev ve çalışmalarıyla ilişkili olarak okul yöneticisi, toplumun ve okulun kültürünü

aktarıp değiştirebilmeli, ahlaki değerleri yaşatıp geliştirebilmeli, okulu değişen yeni durumlara uyarlayabilmeli, geleceğe ışık tutup gelişim sağlayabilmeli ve eğitim faaliyetlerinin yerine getirilmesine öncülük eden lider davranışları sergileyebilmelidir (Durukan ve Bayındır, 2018). Diğer bir deyişle okullar, okul yöneticisinin liderliğinde artık geleneksel örgüt yapısından sıyrılarak bilgiyi elde etme, işleme ve değerlendirme yollarını öğrenmelidir (Çankaya ve Karakuş, 2010). Örgütsel etkililik ve verimliliğin yükseltilmesinde, hedeflerin gerçekleştirilebilmesinde, misyon ve vizyonun belirlenebilmesinde insan kaynağının kararlılığı ve motivasyonu çok önemlidir. Tam da bu noktada takım ruhunu yakalamış insan kaynağı oluşturacağı sinerjiyle örgütün etkili bir aracı olabilir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004; Moindi, Changeiywo ve Sang, 2016).

Kendilerine değer verilen öğretmenlerin motivasyonları artmaktadır. Bu değer ve ödüllerin kaynağı çoğu zaman öğrenciler, liderler ve meslektaşlardır (Uçar ve Dağlı, 2017). Fettahlığı' e (2005) göre takım; üyelerinin birbirleriyle etkileşim kurduğu, ortak bir amaç için hareket ettiği ve güçlü motivasyona sahip insan topluluğudur. Takım, oluşturacağı sinerjiyle örgüte etkililik katacaktır. Takım kurmanın en önemli nedenleri; üyelerine ortak amaçlar sağlamak, bağlılığı pekiştirmek ve örgütü bütünleştirip daha işlevsel hâle getirmektir (Akt. Tan, 2012).

Günümüz okul yöneticileri değişen şartlar gereği okullarda özel amaçlı takımlar kurmaktadır. Sadece okul yöneticileri değil, öğretmenler de öğrencilerine verecekleri ödevlerde veya yapacakları çalışmalarda takım kurmalarını önermelidir (Çetin, 2001), çünkü takımların okula çeşitli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin; öğretmenler kurulları, zümre toplantıları, şube öğretmen kurulları vb. takım çalışmalarına örnek verilebilir (Tuna, 2003). Eğer bu okul takımları gerçekten etkili bir şekilde çalışırsa, okuldaki örgütsel kültür daha yerinde değişimler yapabilecek, öğretimin bütünselleşmesini ve dönüşümünü gerçekleştirebilecek ve öğrenci öğrenmesini artırmak için yeterli rehberlik sağlayabilecektir (Lee ve Li, 2015).

Takım çalışması, iş görenlerin ve yönetimin örgütü devamlı bir adım ileriye taşımak, örgütsel etkinlikleri ve hedefleri belirlemek için beraber çalışması olarak tanımlanabilir. Takım çalışmasında esas olan iş görenlerin birlikte çalışmalarını teşvik

etmek, katılımlarını değerli görmek ve onlarla beraber ortaklaşa iş yapmaktır (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004; Smith, 2018). Etkili bir takım için yapılacak planlarda, işlerde ve sorumluluklarda katılımın eşit oranda sağlanması ve öğrenme ortamının sunulması gereklidir. Bu durum gerçekleşirse iş görenler birbirlerine değer verecek, birbirlerini anlayacak ve tamamlayacaktır, böylece olumlu örgüt iklimi oluşacak ve takımlar başarılı olabilecektir (Bridge, 2003).

Derosa ve Lepsinger (2011) takım yönetecek bir takım liderinin şu niteliklere sahip olması gerektiğini önermektedir: etkili şekilde değişimi yönetme, iş birliği atmosferini teşvik etme, takım hedefleri ve yönüne dair iş görenlerle iletişim kurma, güçlü kişiler arası iletişim becerileri ve takım üyelerini yetkilendirme yeteneği (Akt. Browne, Dreitlein, Ha, Manzoni ve Mere, 2016). Bu becerilerin takım performansı üzerinde olumlu etkileri olması beklenmektedir (Browne ve diğerleri, 2016), nitekim takım liderliği araştırmaları da takım performansını artıran, geliştiren ve yüksek tutan lider davranışları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Lorinkova, Pearsall ve Sims, 2013).

Takım çalışmasının öğrenci başarısını destekleyen uygulamaları geliştirebileceği düşünüldüğü için ayrıca kritik bir konudur. Okul yöneticileri ve öğretmenler birbirleriyle ve öğrencileriyle çalışmalarında giderek takım çalışmasının önemini daha çok vurgulamaktadırlar (Svanbjörnsdóttir, Macdonald ve Frímansson, 2016). Bu durum da takım çalışmalarına ve takım liderlik davranışlarına yönelik ilgiyi artırmaktadır.

Takım çalışmasına okuldaki tüm paydaşların dâhil edilmesi önemli bir adımdır, çünkü yönetim, problem çözme ve karar alma sürecini bütün okula takım çalışması ile yaygınlaştırabilir ve okul başarısını artırabilir (Tuna, 2003). Okulun problem çözme ve karar alma sistemine dâhil edilen öğretmen bu sayede okula üst düzey katkı sunma imkânı yakalayabilir.

Okul yöneticileri okuldaki uygulamaların amacına uygun gerçekleştirilebilmesi için büyük oranda kendi iş görenlerinin desteğine ihtiyaç duyarlar. Karşılıklı destekle birlikte kendilerine sorumluluk verilen takım üyeleri de okullarında liderlik yapabilirler

(Zapulla, 2003). Bir takım lideri olarak okul yöneticileri bu sayede okulunda lider özellikteki öğretmenleri keşfedebilir, okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki iş birliğini artırılabilir.

Takım liderliği üzerine yapılan araştırmalar göstermiştir ki okullar takımlardan çeşitli amaçlar için faydalanırlar: danışma amaçlı, katılımcı karar verme, stratejik planlama, politika geliştirme, izleme ve koordine etme, paylaşımcı liderlik ve iş birliğine adanmışlık sağlama (Zapulla, 2003). Takımların, eğitime sunacağı çok yönlü katkıya dair farkındalığı olan bir okul yöneticisi öğretmenleriyle beraber kuracağı takımlar aracılığıyla okulun etkililiğini yükseltebilir. Bu bağlamda okul yöneticisinin öğretmenlerinden oluşturduğu bir takımda, takım üyesi öğretmenlerin takım kavramına ve oluşturulan takımlara dair ne düşündüklerini, takım lideri rolündeki okul yöneticilerinden beklentilerini, davranış biçimlerini bilmek ve incelemek önemli bir araştırma konusudur.

Alanyazın gözden geçirildiğinde iletişim ile demokratik liderlik (Yörük ve Kocabaş, 2001), dönüşümcü liderlik (Macik-Frey, 2007; Men, 2014), destekleyici liderlik (Çankaya ve Aküzüm, 2010), intibak ettirici liderlik (Özen, 2015), eğitim liderliği (Minger, 2017), dağıtık liderlik (Bayraktar, Fidan ve Şencan, 2018) ile etik liderlik (Ünal-Bozcan ve Yalçınkaya, 2018) gibi farklı liderlik türleri arasında ilişkileri araştıran çalışmalar olmasına rağmen iletişim ile takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeplerden dolayı bu araştırmanın problem durumu öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırarak alana katkı sunmak ve alanyazındaki bu boşluğu gidermektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışlarının düzeyini tespit etmek; bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan

durumu, yaş, mesleki kıdem, okulun mevcut yöneticisiyle çalışma süresi, görev yaptıkları ilçe değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek ve iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü ortaya koymaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışları ne düzeydedir ve okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt problemler

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri; empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutlarında ne düzeydedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri boyutları, öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan durumu, yaş, mesleki kıdem, mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri ve çalıştıkları ilçe değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları; uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme ile etkili iletişim boyutlarında ne düzeydedir?
4. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları boyutları, öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan durumu, yaş, mesleki kıdem, mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri ve çalıştıkları ilçe değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri, takım liderlik davranışlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Zaman ilerledikçe örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin boyutları değişse bile iletişim her zaman önemini korumuştur (Okçu, Doğan ve Dayanan, 2016), çünkü etkili iletişim ile okul yöneticisi örgütsel güveni artırabilir, kişiler arası ilişkileri geliştirebilir ve okula yeni bir vizyon kazandırabilir (Sueltenfuss, 2001), öyle ise okul yöneticisi; kişiler arası, örgütsel ve yönetim süreçlerinin temel dayanaklarından biri olan iletişimi en iyi biçimde kullanabilmelidir (Uzun ve Ayık, 2016).

Okul yöneticisinin takım liderliği ile amaçladığı; öğretmenlere okul hedeflerini benimsetmek, okul kültürünü aktarmak, örgütsel rollerini öğretmek, kendilerini değerli hissettirmek, nihayetinde başta öğretmenleri ama aslında okulla ilgili tüm paydaşları iş birliği hâlinde okulun eğitim sürecine etkin katkı sunmalarını sağlamaktır. Bu süreçten birinci derecede sorumlu okul yöneticisi olduğuna göre onun iletişim konusundaki yeterlikleri, öğretmenlerin ve ilgili paydaşların okuldaki takım çalışmalarına katılımlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Alanyazın gözden geçirildiğinde iletişim ile farklı liderlik türleri arasında ilişkileri inceleyen araştırmalara (Yörük ve Kocabaş, 2001; Macik-Frey, 2007; Çankaya ve Aküzüm, 2010; Men, 2014; Özen, 2015; Minger, 2017; Bayraktar, Fidan ve Şencan, 2018; Ünal- Bozcan ve Yalçınkaya, 2018) rastlamak mümkün iken iletişim ile takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi eğitim alanında doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda araştırma özellikle mevcut Milli Eğitim Bakanlığı yönetiminin uygulamaları ve teşvikleriyle eğitim dünyasında yaygınlık kazanmaya başlayan, yerinde ve zamanında kullanıldığı takdirde okul başarısını artıracak takım çalışmaları ile örgütlerdeki insan kaynağını en değerli varlık gören

güncel paradigmaların kabulüyle doğru orantılı bir şekilde önemi artan iletişim yeterliklerinin okul yöneticilerince ne düzeyde sahip olunduğunu ve gerçekleştirildiğini bilmek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek eğitim yönetimi alanyazına önemli bir veri sunacaktır. Davranışçı liderlik yaklaşımlarından takım liderliğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak önemini açıklayacak olan bu araştırma, takım liderliğinin okul yönetimine ve iklimine sağladığı değeri ortaya çıkaracaktır. Bunların yanı sıra okul yöneticilerine liderlikte iletişimin önemini kavramalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca araştırma sonucunda okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışlarını geliştirmek için neler yapabileceklerinin tartışılması önemlidir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan iletişim yeterlikleri ve takım liderliği ölçeklerinin hedef davranışları ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul iline bağlı Bağcılar, Başakşehir ve Esenyurt ilçelerindeki resmî ortaokullarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında görevli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” ve “Takım Liderliği Ölçeği” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İletişim yeterlikleri: Bireyin kendisiyle veya çevresiyle iletişim kurmak için gerekli motivasyona, bilgiye ve becerilere sahip olarak (Morreale, Staley, Stavrositu ve Krakowiak, 2015) uygun ve etkili iletişim yöntemlerini kullanması (Spitzberg, 2000) sonucu hedeflenen amaçları gerçekleştirmesini sağlayan yeterliklerdir.

Takım liderlik davranışları: Liderin takımın paylaşılan ortak hedeflere ulaşabilmesi için üyelerinin bireysel ve müşterek çabalarını desteklemesi, ne yapmaları gerektiğini daha etkili nasıl başarabileceklerini anlama ve fikir alışverişinde bulunabilmesini (Ensley, Hmieleski ve Pearce, 2006) sağlayan davranışlardır.



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Bu bölümde eğitim bilimleri alanına ait bazı temel kavramlar; iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışlarına ilişkin kuramsal çerçeve ve bu konu başlıkları üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Temel Kavramlar

Bu bölümde eğitim bilimleri araştırmalarının temelini oluşturan eğitim, yönetim, eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramları açıklanmıştır.

2.1.1. Eğitim

Sürekli değişim ve gelişim hâlinde olan insan bu özelliği ile diğer tüm canlılardan ayrılmaktadır (Genç, 2017). Ancak söz konusu değişim ve gelişimin toplumsal fayda gözetilerek gerçekleştirilebilmesi için nitelikli insan gücüne (Sayın ve Seferoğlu, 2016), bir başka deyişle bireylerin 21. yüzyılın taleplerine cevap verecek iyi yetişmiş donanımlı hâle getirilmesine ihtiyaç vardır. Özellikle 20. yüzyılın başından beri dünyada sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda oldukça büyük dönüşümler yaşanmaktadır. Her halükârda eğitime ihtiyacı olan birey, bu büyük dönüşümlerin yaşandığı günümüzde eğitimi sadece belli bir dönemde değil tüm hayatı boyunca almaya zorlanmaktadır, çünkü ancak o zaman birey topluma ve hızlı değişimlere uyum sağlayabilecektir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Eğitimin tanımına dair farklı kaynaklar tarandığında her bir ayrı paradigmanın kendine özgü tanımı ile karşılaşılmaktadır (Fettahoğlu Demirci, 2011), dolayısıyla eğitimin anlamına dair evrensel ortak bir tanım üzerinde anlaşılammıştır. Bununla birlikte eğitim bilimleri alanında araştırmaları bulunan farklı bilim insanları tarafından eğitim şöyle tanımlanmaktadır: Eğitim, Özdemir'e (2011) göre insanın çok yönlü gelişmesinde hayati role sahip toplumsal girişimdir; Şişman'a (2012) göre insanın bütün yönleriyle geliştirilmesidir; Taşpınar'a (2012) göre bireyin yaşamı için gerekli davranışları kazanarak bunları kendine has nitelikler ile uygulamaya geçirdiği hayat boyu süregelen bir süreçtir; Aydın'a (2014) göre toplumun insan kaynağını yeniden biçimlendirerek geleceği kontrol etme çabasıdır; Çokgezen ve Erdene'ye (2015) göre kültürün genç nesillere aktararak toplumun mevcudiyetini sürdürmesi için ihtiyaç duyulan sosyal değişimleri gerçekleştirebilecek bireylerin yetiştirilmesi işidir; Ertürk'e (2016) göre ise bireyin davranışlarını kendi yaşantısı aracılığıyla maksatlı biçimde belirlenen hedef istikametinde değiştirme sürecidir.

Türkiye'nin modernleşme serüveninde eğitim, gelişim hareketinin temelini teşkil etmektedir (Çakmak, 2008). Nihayetinde insan da ancak eğitim vasıtasıyla bedensel, zihinsel ve ruhsal yönlerden değişim ve gelişimini sağlayabilir; bireysel, toplumsal, ulusal ve uluslararası ilişkilerini düzenleyebilir (Bakır, 2006); sosyal açıdan güçlü bir toplum oluşturulabilir, bu güçle gelişmiş ve kalkınmış bir ülke ekonomisi kurabilir (Taş ve Yenilmez, 2008).

2.1.2. Yönetim

Yönetim ve örgüt, birbirlerine paralel olarak gelişen iki kavramdır. Örgüt önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere kurulan bir yapı anlamında iken yönetim bu yapıyı idare eden süreç demektir. Örgütün yaşatılması yönetimin ilk ve asli görevidir (İlğan, 2012; Okutan, 2013).

Yönetim bilimi, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için etkili yönetim ilkelerinin belirlenmesini, örgütteki madde ve insan kaynağının en verimli şekilde

kullanılmasını amaçlar (Aydın, 2014). Yönetim, örgütün amaçları ile örgütteki insan kaynağının amaçlarını etkin bir şekilde birbiriyle uyumlu hâle getirebilmelidir (Şahin, 2004), ancak bu yönetsel eylemlerin yapılabilmesi için yöneticilerin güçlü yönetim bilgisine, liderlik becerilerine ve iletişim yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Cemaloğlu, 2005).

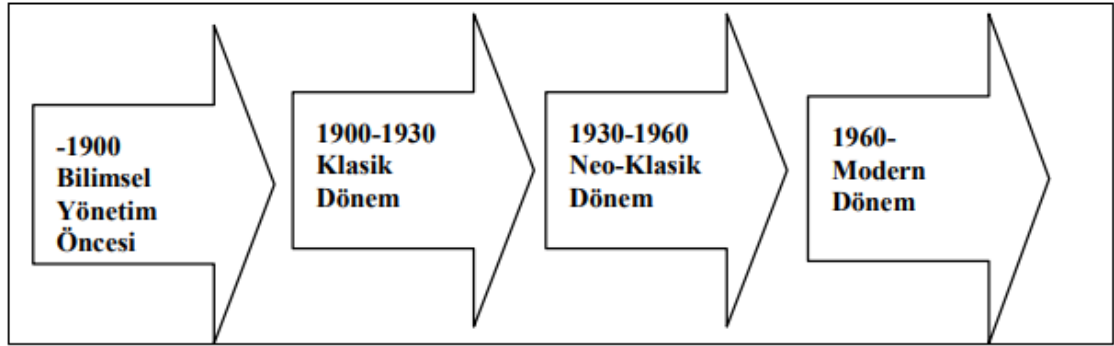
Yönetim, örgütsel amaçları yerine getirmek için önceden tasarlanmış planlı eylemlerden oluşan (Çoruk, 2012) beşerî ve psikososyal özellikte (Akyol, 2013) bir süreçtir (Başaran ve Çinkır, 2013). Etkili yönetim, yönetim süreçlerinin etkili uygulanmasına bağlıdır (Gül, 2017). Bu sürecin öğeleri farklı bilim insanlarınca farklı öğelerle tanımlanabilmektedir (Fayol, 1916; Gregg, 1957; Gulick ve Urwick, 1937). Bu araştırma için temel alınan yönetim süreci kavramları Gregg'in (1957) ortaya koyduğu kavramlardır. Buna göre yönetim sürecinin temel öğeleri karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eş güdümlenme, etkileme ve değerlendirmedir.

Aydın'a (2014) göre yönetim sürecinin öğeleri birbirleriyle ilişkilidir ve bir bütün olarak yönetim sürecini oluşturmaktadırlar. Yönetim süreçlerinden ilki olan karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin muhtemel seçenekler arasından en uygun olanının seçilmesidir (Karabağ-Köse ve Güçlü, 2017). Planlama, geleceği öngörerek yapılacak işleri sıraya koymaktır (Gül, 2017). Örgütlenme, tasarlanan plana uygun yapı oluşturmaktır (Karataş, 2015). İletişim, simgeler vasıtasıyla bilginin, düşüncenin ya da duygunun bireyden veya gruptan bir başka birey ya da gruba iletilmesidir (Yaşar-Ekici, 2017) ve karşılıklıdır. İletişimin diğer bir yalın açıklaması da anlamların ortak hâle getirilmesidir (Yılmaz, 2012). Eş güdümlenme, ilgili mevcut insan ve madde kaynaklarının uyum içinde hareket etmesidir (Tortop, İşbir, Aykaç, Yayman ve Özer 2007). Etkileme, bireyin tutum ve davranışlarını etkilemek için kasıtlı davranışlar sergilemedir (Yukl, 2013; akt. Dağlı ve Çalık, 2016). Son olarak değerlendirme örgütsel amaçların ne kadarının gerçekleştiğinin tespit edilmesidir (Yılmaz, 2012).

Yönetim biliminin diğer önemli temel kavramlarından “yönetici” ve “lider”, örgütsel işlevleri birbirlerine yakın gibi olsa da farklı nitelikleri anlatmaktadırlar. Yönetici, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için mevcut örgütsel yapıyı ve kuralları

kullanır. Lider ise örgütün kendisine verdiği yetkinin ötesinde etrafındakileri etkileme gücüne sahip bireydir (Geylani, 2013).

Yönetim bilimi, günümüzde kazandığı bilimselliğe aşama aşama ulaşmıştır ve her bir aşamada ortaya çıkan kuramlar birbirlerini destekler mahiyettedir (İpek, 2012). Genel olarak yönetim kuramları klasik, neoklasik ve sistem yaklaşımları olarak üç ana döneme ayrılmaktadır (Akçay, 2013; Yenisu, Şahin ve Öztekkeli, 2019). Şekil 2.1’de yönetimin dönemsel gelişimi verilmiştir. Ayrıca bu üç ana yaklaşımın dışında bir de postmodern dönem yaklaşımları vardır.



Şekil 2.1. Yönetimin tarihsel gelişimi (Yenisu, Şahin ve Öztekkeli, 2019)

Klasik dönem yaklaşımlarında örgütün verimliliğini sağlamak genel amaç olup (Bursalıoğlu, 2012) iş görenlerin talimatlara birebir uymaları istenmektedir. Örgütteki insan faktörünü görmezden gelen klasik dönem yaklaşımları mekanik bir örgüt tasavvur etmişlerdir. Bu tasavvurun zamanla eksik yanları belirince farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Neo-klasik dönem yaklaşımlarında, klasik dönem yaklaşımlarında ihmal edilen insan faktörü anlaşılmasına çalışılmış, insan kaynağının bir örgüt için ne derece önemli olduğu incelenmiştir. Bu yaklaşımda insan, salt ekonomik çıkarlarını düşünen menfaatperest biri yerine sosyal insan olarak ele alınmaktadır (Deniz ve Erdener, 2016).

Modern dönem yaklaşımlarının temelinde örgütü oluşturan unsurların analiz edilerek parçalara ayrılması ve bu parçaların teker teker incelendikten sonra sentezle örgütün yeniden meydana getirilme süreci vardır. Parçalar, örgütün bütününe katkı

sağladığı oranda önem taşımaktadır. Bu sayede örgütün amaçlarının gerçekleşmesini sağlayacak uygulamaların yapılması mümkün hâle gelir (Saruhan, 2012).

Postmodern dönem yaklaşımlarının temelinde ise akli birinci plana alan, evrensel kuram ve yöntemlere karşı çıkış vardır (Beriş, 2008). Postmodernizmde yerellik, belirsizlik, bilinmezlik öncelenir ve belirlenmiş doğrular yerine farklı yorumları benimseme anlayışı hâkimdir (Doğan, 2016).

Söz konusu yönetim yaklaşımlarının eğitim örgütü okullarca uygulamasını incelendiğinde durum şöyledir: Klasik ve neo-klasik yaklaşımlar; okulu çevreden ayrı bağımsız kapalı bir sistem biçiminde düşünmüşlerdir. Modern yaklaşımlar; okulun, birbirleriyle ilişkili alt sistemlerden oluşan, çevreyle etkileşim hâlinde bulunarak varlıklarını sürdürmeye çalışan bir örgüt olduğu düşüncesindedir (Şişman, 2012). Postmodern yaklaşımlar ise modern paradigmanın etkisi altında kalan teknik ve amaç eğilimli eğitim ve okul yönetimi anlayışı yerine esnek, yerel ve değer sistemlerini önceleyen bir yaklaşımı savunmaktadır (Aslanargun, 2007). Sonuç olarak tüm yönetim yaklaşımlarının ortak amacı, örgütler için sürdürülebilir örgütsel yaşam sağlamak, örgütleri verimli hâle getirmek, iş hayatı ile hayatın farklı alanları arasında denge kurmak, daha insani, daha adaletli ve daha az hiyerarşili bir iş ortamı oluşturmak olmalıdır (Nişancı, 2015).

2.1.3. Eğitim yönetimi

Eğitim yönetimi, ilk kez Amerikan üniversitelerinde açılan bölümler aracılığı ile 20. yüzyılın başlarında kendi kimliğini oluşturmaya başlamış ve akademik anlamda ilk çalışmalar ortaya çıkmıştır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Papa, 2009; akt. Örucü ve Şimşek, 2011). Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlevleri açısından herhangi bir işletme yönetiminden farklıdır ve kendine özgüdür (Aydın, 2014), ancak yine de temelde yönetim yaklaşımlarının ilke ve kavramlarından yararlanmış ve onlardan etkilenmiştir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Çelik, 1997).

Okutan'a (2013) göre eğitim yönetiminin yönetim tarafı evrensel iken eğitim tarafı yerli ve kendine özgüdür. Dolayısıyla bu özgünlüğün genel yönetimden daha zor olmasına neden olan bazı hususlar şöyle özetlenebilir:

1. Eğitim örgütünün, hammaddesi insandır ve doğrudan ya da dolaylı insana hizmet eder. Bu sebeple çıktıda ortaya çıkabilecek hatalar, herhangi bir işletme örgütündeki gibi kolayca düzeltilemez.
2. Toplum, okula karşı oldukça hassastır ve bu hassasiyet eğitim örgütleri ile çevrenin dinamik ilişkiler kurmasına neden olmaktadır. Bu dinamik ilişkiler, okula ilgiyi artırdığından eğitim yönetiminin işleyişi zorlaşmaktadır.
3. Eğitim işlevlerinin karmaşıklığı eğitim yönetiminin önemini ortaya koyan hususlardan biridir. Eğitim örgütleri hem belli amaçlar doğrultusunda insan yetiştirir hem yetişkinlere eğitim verir hem toplum kültürünü genç nesillere aktarır hem de insanlara yeni meslekler kazandırır.
4. Eğitim yönetiminin farkı ve onu zorlaştıran bir diğer özelliği eğitim örgütlerinde demokratik hayatın yaşatılması durumudur. Okulda demokrasi yoksa toplumda demokratik hayatı ikame etmek zorlaşabilir.
5. Eğitim örgütlerinde görevli iş görenlerin görev tanımlarının net olmaması da örgütsel başarıyı etkilemektedir. Benzer şekilde eğitim örgütlerinin kalitesini ölçecek kesin ölçütler belirlemek de güçtür.
6. Eğitim örgütleri çevredeki baskı gruplarının etkisi altında kalabileceğinden eğitim yönetimi zor bir meslektir.

Aydın (2014) eğitim yönetiminin görevini 5 temel başlık altında şöyle sıralamaktadır: insanlarla etkili biçimde çalışma, etkili işletme yönetimi, yeterli okul binası ve çevresi hazırlama, eğitim programının geliştirilmesi ve mesleğe hizmettir. Balcı'ya (2011) göre ise eğitim yönetiminin çağdaş bağlamını hesap verebilirlik, öğrenci merkezli liderlik, toplumla bütünleşme, küreselleşme, verilere dayalı kararlar geliştirme, artan rekabet ve okul seçimi, bilgi toplumu vb. konular oluşturmaktadır. Özetlemek gerekirse eğitim yönetimi, araştırma ve uygulamayı birlikte yapan bir çalışma alanıdır.

2.1.4. Okul yönetimi

Eğitim yönetimi yaklaşımlarının okula uygulanmasıyla ortaya çıkan özel alana okul yönetimi denmektedir (Okutan, 2013). Toplumsal açık sistem olarak nitelendirilen okullar (Çalık, 2007) eğitim sisteminin en işlevsel bölümüdür ve üretim maksatlı oluşturulan somut örgütlerdir (Açıkalın, 1998). Günümüz okullarından beklenen toplumun ve insanlığın sorunlarına duyarlı, sorgulayıcı, çözüm odaklı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmesidir (Aksoyalp, 2010).

Demirtaş ve Özer'e (2014) göre okullar eğitim sisteminin eylem sınırlarını ve çevresini tayin etmektedir. Dolayısıyla bu sınırlar ve çevre içinde bir bütün olarak okulun etkin işleyişi eğitim sisteminin başarısı açısından son derece önemlidir. O hâlde okul yönetiminin asli vazifesi, okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini en iyi şekilde sağlamak olmalıdır. Okulun etkililiğinden, çevreye uyumundan, sürekliliğinden, örgüt içi ve dışı talepleri karşılamaktan (Çelikten, 2004), kısaca eğitimin amaçlarını gerçekleştirmekten ve okulla ilgili her türlü işleyleten yani okul yönetiminden sorumlu yetkili ise okul yöneticisidir (Aksoyalp, 2010).

Okul yönetiminin sistem yaklaşımında görevi, okulun talep ve beklentilerini çevrenin talep ve beklentileri ile uyumlu hâle getirmek; iki değişken arasında güç ve ihtiyaç dengesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2012). Bunun için okul yönetimi, okulun vizyonunu ve misyonunu net olarak belirlemeli, amaçlarını paydaşlarına iletmeli ve geliştirerek uygulamalı, öğretim zamanını etkili kullanmalı, öğrencilerinin motivasyonunu sağlamalı, öğretim programını eş güdümlmeli, başarılı iş görenlerini ödüllendirmeli, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sunmalı, öğretim sürecini denetlemeli ve değerlendirmeli, okul başarı durumunu takip etmeli, olumlu okul iklimi meydana getirmeli, okul yöneticisi okulda olduğunu hissettirmeli, örgütsel değişimi sağlamalı ve öğretmenleriyle etkili iletişim kurabilmelidir (Aksoy ve Işık, 2008).

Anderson'a (1991) göre okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, örgütsel bağlılığı, akademik başarıyı ve öğretmen motivasyonunu en çok etkileyen okul yönetiminden birinci derecede sorumlu okul yöneticisinin liderlik anlayışıdır. Bir okul

ne düzeyde yeniliğe açıksa, öğrenci merkezliyse, öğretimde mükemmelliği yakalamaya çalışıyorsa, öğrenciler yeteneklerini sergileme imkânı buluyorsa o okuldaki yöneticinin başarılı liderliğinden bahsedilebilir (Akt. Korkmaz, 2005). Bu okul yönetimi yaklaşımlarının temelinde ise okulun tüm olanaklarını öğrencilerin çok yönlü gelişimini görev edinen etkili okul fikri yatmaktadır (Çiçek ve Sağlam, 2012; Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010).

21. yüzyılın okul yöneticilerinden mesleki gelişimlerini sürdüren, öğrenmeye açık (Karataş, Kyzy ve Topuz, 2014) teknoloji sever, örgütsel gelişme için gayret gösteren, çevreyle, toplumla ve iş görenleriyle iyi ilişkiler kuran ve sorumluluk duygusuna sahip (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013), öğretmen tutumlarını etkileyebilen, aktif katılım sağlayan, vizyon oluşturabilen, problem çözebilen (Mulkeen ve Cooper, 1992; akt. Cemaloğlu, 2005), takım ruhu oluşturabilen, insan ilişkileri ve iletişim kurmada etkili (Geylani, 2013) liderler olmaları beklenmektedir. Sonuç olarak günümüz okul yönetimlerinde salt emir-komutaya dayalı yönetim yaklaşımları işlevselliğini kaybetmiştir. Etkili okullar için güncel liderlik davranışları benimsenmeli ve uygulanmalıdır (Korkmaz, 2005).

2.2. İletişim Kavramına Yönelik Çeşitli Tanımlar

Toplumsal bir varlık olan insan, kendisini ve çevresini tanıyabilmek ve etrafındakilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmek için iletişim yeteneğine sahiptir (Uğur, 2010; Yüksel, 2012), dolayısıyla iletişimin ne olduğunu bilmek önemli bir konudur (Aksoy, 2010; Aziz, 2016). Bu önem çok önceden fark edilse de iletişim kavramına bilimsel bir bakış açısı kazandırılması ancak 20. yüzyılın ilk yarısında başlamıştır (Güngör, 2016). Bugün itibariyle iletişime dair geniş bir alanyazın oluşturulmuş ve çok çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir (Aziz ve Dicle, 2017; Barrett, 2007; Cox, 2012; Halawah, 2005; Lambert, 2003; Linke ve Zerfass, 2011).

Dönüşümün temel dinamiği iletişim (Güllüoğlu, 2012) bilinçli bir süreç ve insan için sosyal yaşamın temelidir (Marriott, Bradfield ve Wingert, 2013; Serimoğlu,

2013; Tutar ve Yılmaz, 2012). İletişim birçok bilim dalını bünyesinde bulunduran çok boyutlu bir süreçtir (Yüksel, 2012). Psikoloji, sosyoloji, yönetim, tıp vb. çeşitli bilim dallarının araştırma alanına giren iletişimin İngilizce karşılığı “communication” olmakla birlikte bu kelime Latince “communis ve communicare”den türetilmiştir ve “ortak, ortak kılmak, ortak olmak, haberdar etme” manalarına gelmektedir (Durmaz, 2002; Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017; Tutar, 2009).

Aziz (2016) iletişime dair 200 farklı tanıma erişmiştir ve bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- ✓ İletişim, simgeler aracılığı ile bilgi, duygu, beceri ve fikirlerin iletilmesidir (Berelson ve Steiner).
- ✓ İletişim, aslında kişilerin ya da grupların başkalarına bilgilerini, fikirlerini, tutumlarını, duygularını simgelerle iletilmesidir (Theodorson ve Theodorson).
- ✓ İletişim, mesajlarla yapılan bir toplumsal etkileşimdir (Gerbner).
- ✓ Bir anlam arama çabası olan iletişim, kişinin kendisinin başlatarak çevresine yönlendirdiği ve ihtiyaçlarını karşılayabildiği yaratıcı bir edimdir (Barnlund).
- ✓ İletişim, katılımcıların birbirlerini anlamaya yönelik bilgilerini paylaştıkları bir süreçtir (Rogers ve Kincaid).
- ✓ İletişim, bize dünyayı anlamlı kılan ve bu anlamı diğerleriyle paylaşma imkânı sunan bir süreçtir (Masterson, Beebe ve Watson).
- ✓ İletişim, insanların ortaklaşa oluşturdukları toplumsal gerçekliği düzenleme sürecidir (Tvenholm ve Jensen).

Aziz'in (2016) aktardığı yukarıdaki tanımların yanı sıra farklı bilim insanlarınınca iletişim şöyle tanımlanmaktadır:

- ✓ İletişim, amaçlı bir etkileşimdir. Bu etkileşim sonucunda duyuşsal ve bilişsel bir etki meydana gelir ve mesaj kaynağa bilinçli bir şekilde aktarılmaya çalışılır (Danziger, 1976).
- ✓ İletişim, ilişkileri meydana getiren, devam ettiren ve zaman zaman yok eden süreçtir (Berko, Wolvin ve Wolvin, 1985).
- ✓ İletişim, kişiler arası basit bir etkileşimin ötesinde bir paylaşım eylemidir (Uztuğ, 2003).

- ✓İletişim, sözlü veya sözsüz araçlarla insanların zihinlerini yönlendirerek davranışlarını değiştirme etkinliğidir (Tutar, 2009).
- ✓İletişim, insanların amaçlarına ulaşabilmeleri için onları birbirlerine bağlayan bir araçtır (Bolarinwa ve Olurunfemi, 2009).
- ✓İletişim; bilgi, duygu, beceri ve tutumların paylaşılarak bireylerde davranış değişikliği sağlama sürecidir (Ergin, 2012).
- ✓Bir edim olan iletişim, karşılıklı bilgi ve haber değişimidir (Crowley ve Heyer, 2017).

İletişim kavramına dair tek bir tanım bulmak mümkün değildir (Keskin-Vural, 2012), hatta burada verilen tanımlardan çok daha fazlasına ulaşılabilir, ancak sonuçta tüm tanımların ittifakı üzerine şu söylenebilir ki insan, hayatını idame ettirebilmek için iletişime muhtaçtır (Besic ve Stanisavljevic, 2014; English, Manton ve Walker, 2007; Erdem, 2013; Nacar ve Tümkiye, 2011). Dolayısıyla tek başına önemli bir güç kaynağı olan iletişimin (Emanoil, Ramona ve Lucia, 2013; Tutar, 2009) günümüz yönetim yaklaşımlarıyla birlikte uyumlu kılınması ve örgütlerdeki insan kaynağını örgütün yararına tüm yönleriyle harekete geçirmesi yöneticilerden talep edilen bir husustur (Açıkalin ve Turan, 2012).

2.2.1. Bireyler ve örgütler için iletişimin amacı

Güç kaynağı olarak iletişim, bireylerin ve örgütlerin kendi içlerinde ve birbirleriyle uyumunu ve etkileşimini sağlayan temel süreçtir (Elgünler ve Fener, 2011; Guta, 2015), çünkü birlikte yaşamın sonucu ortaya çıkan iletişim sayesinde (Aziz, 2016; Başaran, 2000) insanlar sorunlarını, duygularını, tecrübelerini, endişelerini ve diğer tüm kültürel öğeleri başkaları ile paylaşmaya devam etmektedir (Şahin, 2007; İrak, Taşcioğlu, Dal ve Tunç, 2017). Bu karşılıklı bilgi aktarımından amaçlanan ise kaynak ve alıcı arasında bilgi, düşünce ve tutum birlikteliği meydana getirmektir (Çetintaş, 2016; Piji-Küçük, 2012; Tutar, 2009).

İletişimi eş güdümlü, mutabakat ve anlaşma aracı olarak gören Şişman'a (2012) göre iletişimin başlıca amaçları şunlardır: davranışları yönlendirme, amaçları gerçekleştirme, ilişkileri geliştirme, güven ve kabul edilmeyi sağlamadır, çünkü iletişim bir süreç içinde hem bireysel hem de örgütsel amaçların başarılmasına katkı sunar.

İletişim, bireylerin farklı amaçlarını gerçekleştirmeye imkân sağladığından toplumsallaşmasının ötesinde işlev görür (Korkut, 2005; Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017; Metin, 2011), örneğin iletişim ile birey zihnindeki kavram ve fikirleri açıklayabilir, paylaşabilir ve değerlendirebilir, böylece çevresini etkileyebilir, çevresinden etkilenebilir, çevresine yarar sağlayabilir ve başarı gösterebilir (Eskiyörük, 2015).

Devito (1985) ve Gamble ve Gamble'a (1990) göre bireylerin iletişim kurma amaçları şunlardır (Akt. Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017):

Kişisel Buluş: İletişim bir süreçtir ve bu süreçte birey kendisi hakkında daha fazla bilgi edinebilir. İşte bireyin iletişim sayesinde kendini tanımasına ve keşfetmesine *kişisel buluş* denmektedir. İletişimle birey güçlü-zayıf yönlerini, korkularını, isteklerini öğrenebilir ve kendi ile alakalı bir imaj oluşturabilir.

Dış Dünyayı Keşfetmek: Bu süreçte birey, kendi dışında kalan çevreyi yani dış dünyayı; bu dış dünyadaki olayları, nesnelere ve farklı insanları tanıyarak ve onlar hakkında bir fikir sahibi olur.

Anlamlı İlişkiler Geliştirmek: Farklı insanlarla iletişim kuran birey, onlara herhangi bir konuda destek olabilir, olumlu duygular besleyebilir. Anlamlı hâle gelen iletişim bireye zevk verir.

Tutum ve Davranışları Değiştirmek: İletişimle birlikte bireylerin duygu ve düşüncülerinde değişimler yaşanabilir. Bireyler, "benim düşüncem"den "bizim düşüncemiz"e geçişler yapabilmektedir.

Örgütsel açıdan değerlendirildiğinde, toplumdaki örgütlerin kurulabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için iletişimin bir zorunluluk olduğu ifade edilebilir (Aziz ve Dicle, 2017; Çınar, 2010; Ertekin, 2017; Şahin, 2007), çünkü açık sistem biçiminde örgütlenen çağdaş örgütler, çevreleriyle etkileşimlerinin artması sonucunda bilgi işleyen yapılara dönüşmüşlerdir (Kösterelioğlu ve Argon, 2010; Tutar, 2009); bu bağlamda örgütlerin sinir sistemine benzetilebilecek olan iletişim, yöneticilerin doğru kararlar ve önlemler almasını; örgüt içinde olan bitenler konusunda haberdar olmalarını, şikâyet, istek ve önerilerle ilgili bilgilendirmelerini sağlamaktadır (Paksoy ve Acar, 2001; Şahin, 2007).

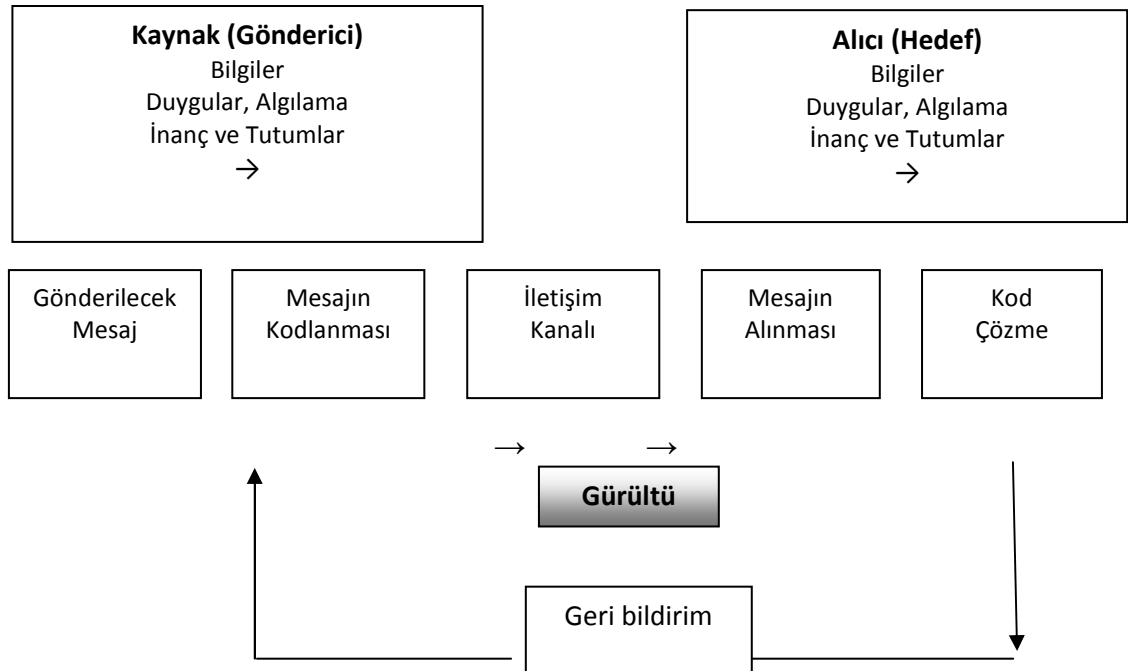
Örgütün temelini, yönetimin özünü oluşturan iletişimde (Çeliker, 1986; Demirel, Seçkin ve Özpınar, 2011) temel amaç bilgi vermek ve karşısındakinin davranışlarını o yönde etkilemekse bu ancak tüm iş görenlerin çabası ve desteği ile ortaya çıkabilecek etkin bir iletişim sistemi sayesinde hedefine ulaşabilir (Eskiyörük, 2015; Karaçor ve Şahin, 2004), böylece etkin iletişim sistemi, örgütsel unsurlar arasında üst düzey dayanışma ve eş güdüm, iş görenler arasında da uyum ve olumlu ilişkiler kurulmasını ve sürdürülmesini sağlayacak, sonucunda örgütün verimliliği artacaktır (Karakoç, 1989; Tutar, 2009; Walters, 2005). Nihayetinde iletişimin temel amacı mesajın muhatabı olan alıcıyı etkilemek ve alıcının davranışlarında, düşüncelerinde, tutumlarında veya kanaatlerinde istendik yönde değişiklik oluşturmaktır (Keskin-Vural, 2012). Bu amaç başarırsa hem bireysel hem örgütsel bazda iletişimin hedefine ulaşabileceği sonucuna varılabilir.

2.2.2. İletişim süreci ve iletişimin temel öğeleri

İletişimin bir süreç olarak kabul edilmesi (Galvin ve Wilkinson, 2006) bu sürecin öğelerini ve işleyişini açıklayabilmek için gerekli bir ön koşuldur (Tutar ve Yılmaz, 2012), çünkü sistemin performansı bu sürecin her bir öğesinin doğru ve gerçekçi bir şekilde bilinmesine bağlıdır (Aydın, 2013).

Sosyal yaşama dil becerileri ile bağlanan birey, çevresinden gelen ifadeleri anlamlandırarak duygu ve düşüncülerini yine çevresine aktararak iletişim sürecini kurar (Hovland, 1948; Lunenburg, 2010; Maden, 2010). Örgütlerin etkililiği üzerinde de önemli katkısı olan iletişim, yöneticilerin iş görenlerine iş yaptırmak için kullandığı en önemli yönetim süreçlerinden birisidir (Atak, 2005; Conrad ve Poole, 2005). Mesajın kaynaktan alıcıya gönderilmesi ile başlayan iletişim, bilginin değiş tokuş edildiği dinamik bir süreçtir (Eroğlu, 2011; Eskiyörük, 2015; Keskin-Vural, 2012; McQuail ve Windahl, 2015; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012).

İletişim, kaynağın mesajını alıcıya aktarması ile başlar. Alıcı, mesajı yorumlayarak kaynağa cevap verir ve bu şekilde iletişim süreci devam eder (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012; Tutar ve Yılmaz, 2012). İletişimin etkililiği ise gönderilen mesajın anlam ve etkisinin alıcıya tam olarak iletilme gücüyle ölçülür (Arlestig, 2007). Gerçek iletişim etkililiği, hedefte istenen davranışın sağlanmasıyla gerçekleşir (Tutar, 2009). İletişim süreci, şu öğelerden oluşmaktadır: Kaynak (gönderici), mesaj, kodlama, kanal, alıcı (hedef), kod açma, geri bildirim, gürültü. İletişim süreci Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Temel iletişim süreci (Eskiyörük, 2015)

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere iletişim süreci, kaynağın alıcıya gönderdiği mesajla başlar, alıcı kendi yaşantısından esinlenerek mesajı çözer ve alıcıya yeni bir mesaj gönderir. Bu döngü iletişim süreci sonlanana kadar devam eder. Ayrıca iletişim sürecine olumsuz katkı yapabilecek gürültü ögesine dikkat etmek gerekmektedir.

2.2.2.1. Kaynak (Gönderici)

İletişim sürecinin başlatıcısı olan kaynağın (Cheung ve Thadani, 2012; Oskay, 2011; Öztürk, 2003; Te’eni, Sagie, Schwartz, Zaidman ve Amichai-Hamburger, 2001; Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2008) iletişimdeki yeri şöyledir (Aziz ve Dicle, 2017):

- ✓ İletişimi başlatan kaynaktır.
- ✓ Kaynak mesajı kendi seçer.
- ✓ Kaynak, mesajlara anlam verir.
- ✓ Kaynak, iletişim kanalını belirler.
- ✓ Kaynağı sınırlayan alıcının özellikleridir.
- ✓ Kaynağın alıcının özelliklerini bilmesi önemlidir.
- ✓ Mesajın ne zaman verileceğini kaynak belirler.
- ✓ İletişimin amacına ulaşma derecesi, alıcıdan alınan geri bildirim kaynağın izlemesiyle anlaşılır.

Kaynak, iletişim sürecinin başlatıcısı olduğu bilinciyle davranmalıdır (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012), çünkü alıcıya gönderdiği ilk mesaj iletişimin gidişatını etkilemektedir. (Tutar ve Yılmaz, 2012). Kaynağın iletişim becerisindeki yetkinliği iletişime akışkanlık katan bir durumdur (Yüksel, 2012).

Kaynağın etkin bir iletişim için şu özellikleri taşıması gerekmektedir (Eskiyörük, 2015; Tutar ve Yılmaz, 2012): Kaynak; güvenilir, bilgili ve kodlama özelliğine sahip olmalıdır; kaynağın sosyo-demografik özellikleri ile mesaj uyumlu olmalı ve kaynak alıcı tarafından tanınmalıdır.

Kaynağın farklı bakış açılarına göre iletişimde başarılı olması için sahip olması gerektiği düşünülen diğer paralel özellikler şöyle açıklanabilir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017; Kağıtçıbaşı, 1996; Yatkın, 2003):

Güvenilirlik: Alıcının ikna olmasında, kaynağa inanmasında en önemli koşul kaynağın güvenilirliğidir. Kaynak, mesaj hakkında uzman ise güvenilirliği daha da artacaktır. Ayrıca alıcı kaynağın amacının tutum ve düşünceye değiştirmeye yönelik olmadığını düşünürse iletişim etkili bir biçimde gerçekleşecektir.

İletişim Becerisi: Mesajın alıcıya iletilmesinde kullanılan iletişim aracı, mesajların kodlanma biçimi, süreç içerisindeki farklı faktörleri kaynağın kullanım tarzı onun iletişim becerisini oluşturmaktadır.

Sevilmek: Kaynağın sevilmesi, beğenilmesi kaynak ile alıcı arasında olumlu bir etkileşim oluşturarak alıcının kaynağın gönderdiği mesajlara daha fazla ilgi göstermesini sağlayacaktır.

Saygınlık: Genel bir özellik olan saygınlık, kaynağın konusundaki uzmanlığını ve buna mukabil alıcının kaynağa saygı göstermesini anlatmaktadır.

Kaynağın Fiziki Görünümü: Kaynağın kıyafetinin kalitesi kendine duyduğu güvenle ilişkili olmakla birlikte alıcısına gösterdiği özenin de bir işaretidir.

Tutumlar: Bireylerin sahip olduğu norm, değer ve tutumlar, iletişim sürecini etkilemektedir.

Empati Yeteneği: Bireylerin olayları algılama ve yorumlamalarına ilişkin kendi görüşleri doğrultusunda gerçekliği anlama yetisi olarak tarif edilmektedir.

Eğitim seviyesi: Kaynağın eğitim durumu, mesajın oluşturulmasından sunulmasına ve alıcıdan gelen mesajları değerlendirmesine kadar iletişimin her aşamasında etkili olmaktadır.

Çevresel, Toplumsal ve Kültürel Öğeler: Bireylerin iletişimi; çevre, toplum, ekonomi ve kültüre dair önemli ayrıntılar içermektedir.

Sonuç olarak iletişimin başlatıcısı olan kaynak taşıdığı niteliklerle iletişimin kalitesine doğrudan etki yapabilir, çünkü kaynak, iletişimin sürecinin temel öğelerindedir. Dolayısıyla kaynağın iletişim yeterliklerine haiz oluşu iletişimin başarıyla sonuçlanmasına önemli katkı sunabilir.

2.2.2.2. Kodlama

Mesajın karşı tarafa doğru bir şekilde iletilebilmesi için uygun hâle getirilmesine kodlama denmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2012). Kodlama için dil önemli bir araçtır (Yüksel, 2012). Kodlama, bir kültürün üyesi olan bireylerin paylaştığı anlam sistemidir ve bunun nasıl yapılacağına dair kurallar ve uzlaşmalar vardır (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017). Aynı zamanda kodlama, mesajın iletileceği ortam ile de alakalıdır. Bireylerin arkadaş çevresiyle yapacağı sıradan konuşmaları ile resmî veya teknik bir toplantıda yapacağı konuşmalar farklı kodlama yol ve yöntemleri gerektirir (Tutar ve Yılmaz, 2012; Yüksel, 2012).

Kodlamaları yapan kaynağın dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır, bunlar şöyle sıralanabilir (Eskiyörük, 2015):

- ✓Kaynak, alıcının bilgi ve tecrübesini dikkate alacak tarzda kodlama yapmalıdır.
- ✓Kaynak, tercihen somut semboller kullanmalıdır.
- ✓Kaynak, sembolleri alıcının bildiği anlamda kullanmalıdır.
- ✓Kaynak, alıcının anlamama ihtimali bulunan ifadeleri açıklamalıdır.

Ataman'a (2001) göre kodlamada kaynak ve alıcının mesajlara aynı anlamları yüklemeleri önemli olmakla birlikte aksi durumlarda iletişim ya gerçekleşmeyecek ya da eksik veya hatalı olabilecektir; bu yüzden kaynağın mesajı kodlarken alıcının anlayabileceği semboller kullanması elzemdir (Akt. Ergin, 2012). Bu gereklilik ihmal

edildiği takdirde alıcı kendisine gönderilen mesajları ya anlayamayacak ya da yanlış anlayacaktır ve bu da iletişimin kalitesini düşürmekle birlikte iletişimi maksadından uzaklaştıracaktır.

2.2.2.3. Mesaj

Mesaj; bireylerin bilişsel, duyuşsal veya psikomotor davranışlarında değişiklik yapabilmek için düzenlenen işaretler örüntüsüne verilen isimdir (Ergin, 2012). Mesaj, kaynağın alıcıya iletmek istediklerini (Cheung ve Thadani, 2012) kod veya simgelere dönüştürmesi ile meydana gelmektedir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017; Yüksel, 2012); örneğin konuşmalarda ve yazışmalarda kullanılan sözler ve beden dili bir mesajdır (Eskiyörük, 2015). Bir mesaj amaçsız yere oluşturulmaz, belirli amaçlar taşır. Bazen amaç bilgilendirmek bazen eğitmek bazen de eğlendirmektir (Kazancı, 2002).

İletişim, kaynak tarafından iletilen mesajın alıcıya ulaşmasıyla kurulur. İletişimin görünen yüzü genelde mesaj olduğu için mesajın alıcısı onun anlamını, amacını ve etkisini doğru algılamalıdır, çünkü mesaj iletişimin türünü ve etkinliğini belirlemede son derece önemlidir (Tutar ve Yılmaz, 2012). Etkili mesajın taşınması gereken özellikler şunlardır (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017; Tutar ve Yılmaz, 2012):

- ✓Mesaj, anlaşılır olmalıdır. Kaynak ve alıcının deneyimi, yeteneği ve bilgisi anlaşılabilirliği doğrudan etkilemektedir.
- ✓Mesaj, açık olmalıdır. Mesajı alacak kişi, ne yapması gerektiğini mesajın geneli içinde bulmalıdır.
- ✓Mesajın zamanlaması önemlidir. Mesaj zamanında alıcıya gitmelidir.
- ✓Mesajın gönderildiği kanal mesajın içeriğine uygun olmalıdır.

İletişimin gerçekleşmesi mesajın varlığına bağlıdır. Bu mesaj, kaynak ve alıcı arasında karşılıklı iletilirken mesajın içeriği oldukça sade olabileceği gibi karmaşık da olabilir (Aziz, 2016). Mesaj ister sade ister karmaşık yapıya sahip olsun buradaki önemli nokta karşılıklı gönderilen mesajların, muhatapları tarafından anlamına uygun şekilde anlaşılabilmesidir.

2.2.2.4. Kanal

İletişim sürecinin bir diğer ögesi mesajın aktarılmasında kullanılan kanaldır (Aziz, 2016; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012). En basit tanımıyla kanal, kaynak ve alıcı arasında mesajın iletilmesini sağlayan ortam, yol, araç, yöntem ve tekniktir (Dayton ve Henriksen, 2007; Ergin, 2012). Kanal bir diğer deyişle bir iletişim aracıdır. İletişimin etkin ve verimli olmasında mesajın özelliğine en uygun kanalın seçilmesi oldukça önemlidir (Eskiyörük, 2015; Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017). İletişimde kullanılan kanallar başlıca üç kategoriye ayrılabilir (Bıçakçı, 2003; Fiske, 1996; Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017):

Sunumsal Araçlar: Sunumsal araçlardan kastedilen; kaynak veya alıcının ses, yüz ve bedenidir. Bu bağlamda kullanılan araçlar; sözcükler, ifade biçimleri, sesler, yüz ifadeleri, jestler, mimikler olarak belirtilebilir.

Temsili Araçlar: Bu araçlar; kişiden, yerden ve zamandan bağımsızdır, örnek vermek gerekirse kitap, fotoğraf, resim ve heykeldir. Kültürel ve estetik değerlerin iletilmesinde kullanılabilir. Kaydetme ve saklama imkânı vardır.

Mekanik ve Teknolojik Araçlar: Bu tür araçların en büyük özelliği aktarma işlevleridir. Telefon, radyo, televizyon, internet gibi araçlar kaynak ve alıcı arasında iletişim aracı olarak aktarım vazifesi görmektedir.

İletişim sürecinde mesajı, alıcıya götüren kanalın varlığına ihtiyaç vardır (Yüksel, 2012). Örgütlerde kanallar resmî veya gayriresmî olabilir. Emir-komuta zinciri, öneri/şikâyet kutuları, örgüt toplantıları vb. resmî iletişim kanallarına örnek iken söylenti, örgüt dışı gruplaşmalar ve yöneticinin kendisinin iş görenleri ile resmî olmayan yollardan irtibat kurması gayriresmî kanallara örnektir (Tutar ve Yılmaz, 2012).

2.2.2.5. Alıcı

İnsan kendi içsel iletişimi dışında tek başına bir iletişim kuramayacağından mesajını ileteceği bir alıcıya ihtiyaç duymaktadır (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012; Tutar

ve Yılmaz, 2012). Alıcı, kaynağın gönderdiği mesajın muhatabı olan, onu çözen birey ya da gruba denmektedir (Aydın, 2014; Aziz, 2016; Cheung ve Thadani, 2012; Ergin, 2012; Hoşgörür, 2002). Alıcı, kaynağın gönderdiği mesajın hedefidir ve bu mesajın kodlarını kendi kişisel özelliklerine ve yaşantısına bağlı olarak çözmektedir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017).

İletişim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi ve hedefine ulaşabilmesi için alıcının iletişim yeterlikleri tıpkı kaynağın iletişim yeterlikleri kadar önemlidir (Yüksel, 2012). Etkin bir iletişim için alıcının şu özelliklere sahip olması beklenmektedir (Erdoğan, 2007):

- ✓ Alıcı, mesajı algılayabilecek yeterliklere sahip ve istekli olmalıdır.
- ✓ Alıcı, bilgili olmalı, gerekiyorsa geribildirim vermelidir.
- ✓ Alıcı, seçici olmalıdır.
- ✓ Alıcı, hangi düzlemde olduğunu ayırt edebilmelidir.
- ✓ Alıcı, kaynağın özelliklerine sahip olmalıdır.

İletişim süreci kaynak ve alıcısız olamayacağı için (Aydın, 2014) sürecin anlamlı ve etkili bir hâl alması karşılıklı olarak birbirlerini doğru ifade edebilmeye ve algılamaya bağlıdır (Tutar ve Yılmaz, 2012). Aksi hâlde alıcının ve kaynağın birbirlerine gönderdikleri mesajları yeterli düzeyde anlayamamaları veya algılayamamaları iletişim sürecinin olumsuz bitmesine neden olabilir.

2.2.2.6. Kod açma

Kod açma, alıcı tarafından kaynaktan gelen sembolleri, simgeleri, işaretleri yani genel olarak mesajı anlamlandırması, yorumlaması ve en sonunda çözümlemesi demektir (Güngör, 2016; Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017; Tutar ve Yılmaz, 2012). Eroğluer'in (2011) ifadesiyle kod açma bilginin karşı tarafın anlayabileceği bir düzen ile sunuma hazırlanmasıdır. İletişim sürecinde mesajlar kod açma yöntemiyle anlamsız işaretler veya anlamsız ses ve görüntü sinyalleri olmaktan sıyrılıp anlam kazanır (Yüksel, 2012).

İletişimin başarısında kod açma önemli bir aşamadır. Başarının sırrı ise özellikle kaynak ile alıcının ortak yaşantı ve deneyimlere sahip olmasında, ortak bir dil kullanmalarında yatmaktadır (Koçel, 2003; Yüksel, 2012). Bir diğer deyişle kaynak ve alıcının ortak paylaşımları arttığı nispete mesajın anlaşılması kolaylaşacaktır.

İletişimin gerçekleşmesi için alıcı ve kaynağın mesajlara benzer anlamlar yüklemesi alanyazında referans/izafet çerçevesi olarak kavramsallaştırılmıştır. Kod açmanın da başarılı gerçekleşmesinin birinci şartı ortak yaşantı ve tecrübelerin gereği ortak dilin kullanılmasıdır (Tutar ve Yılmaz, 2012). Taraflar arasındaki referans/izafet çerçevesinin genişlemesi kod açma işlemine olumlu yansıtacaktır.

2.2.2.7. Geri bildirim

İletişim sürecinde kaynak, mesajlarının alıcı tarafından alınıp alınmadığını, alındıysa ne derece anlaşıldığını kendisine verilecek tepkilerden anlayabilir. Alıcının gönderilen mesajlara karşılık kaynağa yönelteceği tepkilere geri bildirim denmektedir (Erdem, 2013; Ergin, 2012; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012).

Geri bildirim, iletişim sürecinde alıcının kaynaktan aldığı mesaja yeni bir mesajla karşılık vermesidir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017). İletişimin tam olarak gerçekleşmesi geri bildirim varlığı ile mümkündür, dolayısıyla geri bildirim etkili iletişim için zorunlu bir öğedir. İletişimin devam edip etmeyeceği, içeriğinin ne olacağı ve ne kadar süreceğinde belirleyici olan geri bildirimdir (Aziz, 2016). Ayrıca geri bildirim önemli kılan bir diğer husus iletişimden ne oranda başarı sağlandığını tespit etmeyi ve daha sonraki iletişim sürecinde takip edilecek yolu belirlemeyi mümkün hâle getirmesidir (Güngör, 2016).

Yönetimin amacı, iş görenleri örgütsel hedeflerin gerçekleşmesi için harekete geçirmektir. Bu noktada iletişim önemli unsurlardan biri olduğuna göre (Ridder, 2004) iletişim süreçlerinden biri olan geri bildirim yönetimin uygulamalarındaki işlevleri şöyle açıklanabilir (Koçel, 2003):

- ✓İletişim sürecinin etkinliğini sağlar.
- ✓İletişim sürecinin düzenli ve sürekli olmasında bir kontrol mekanizması görevi görür.
- ✓Motivasyon ve ödül aracıdır.
- ✓Takım çalışmaları için olmazsa olmazdır.
- ✓Davranışları pekiştirir.
- ✓Verimliliğin artmasını sağlar.
- ✓Somut neticeler ile iletişimin hedeflediği sonuçları karşılaştırma imkânı sunar.

Kaynağın ve alıcının karşılıklı birbirlerini etkiledikleri bir süreç olarak iletişim, geri bildirimle tamamlanmaktadır. Bu sürecin temel amacı kaynak ve alıcı arasında bir referans çerçevesi oluşturmaktır (Tutar ve Yılmaz, 2012). Geri bildirim eksik veya yetersiz kalırsa iletişim etkili bir şekilde tamamlanamayacağından kaynak ve alıcı arasında uygun referans çerçevesi oluşmayabilir.

2.2.2.8. Gürültü

İletişim sürecinin düzgün biçimde ilerlemesine mâni olan tüm unsurlara gürültü denmektedir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012). İletişim, gürültünün sebep olduğu olumsuzluklar nedeniyle gerçekleşmeyebilir. Dışarıdan bakıldığında iletişim varmış gibi görünse de iletişimin amacı gerçekleşmediği için bir iletişimden ya da en azından etkili bir iletişimden söz edilemez (Aziz ve Dicle, 2017; Güngör, 2016). Gürültü, iletişim sürecinin herhangi bir aşamasında oluşabilir, iletişimin doğruluğunu azaltabilir ve bu yönüyle iletişimin işleyişini doğrudan olumsuz yönde etkileyebilir (Eskiyörük, 2015; Shannon ve Weaver, 1972).

Bir anlamda gürültü iletişime yapılan müdahalelerdir, yani iletişim sürecinde asıl mesajın kendisi dışında ortaya çıkan ve asıl mesaja karşı bilerek veya bilmeyerek yapılan müdahaleler, kod açımı yapılmayan ikincil unsurlardır. Her iletişim sürecinde

karşılaşılabilecek gürültü, iletişimi engelleyecek ölçüye ulaşmıyorsa önemli bir sorun teşkil etmez (Yüksel, 2012) ve iletişim sürecinin bütünlüğüne zarar vermez.

Tablo 2.1’de gösterildiği üzere gürültünün fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve semantik faktörlerin etkisi ile oluştuğu söylenebilir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017).

Tablo 2.1. Gürültü tipleri (Devito, 2004; akt. Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017)

Gürültü Tipi	Tanımı	Örnekler
Fiziksel	Mesajın doğru olarak aktarılmasını engelleyen tüm çevresel faktörler	Arabanın fren sesi, güneş gözlüğü takmak, inşaatta tamir sesi vb.
Fizyolojik	İletişimde bulunan kişilerin kendileri ile ilgili fiziksel engeller	Görme bozuklukları, duymada kayıplar, artikülasyon problemleri, hafıza kayıpları, baş ağrısı vb.
Psikolojik	Bilişsel ve zihinsel engeller	Önyargılar, iletişime kapalılık, gerçekçi olmayan beklentiler, aşırı duygu yükü vb.
Semantik	İletişimde bulunan tarafların farklı anlamlar atfetmesi	Dil farklılıkları, diyalektik farklılıkları, aşırı karmaşık ifadeler kullanmak vb.

Gürültü, iletişimin doğruluğunu ve güvenilirliğini azalttığından iletişimde gürültüyü engellemek için özellikle kaynağın kodlamalarına dikkat etmesi gerekmektedir (Eren, 2010). Bununla birlikte yukarıda açıklanan gürültü tiplerinden kaynak ve alıcının kaçınmaları kuracakları iletişimin daha verimli olmasına ve iletişimin amacına ulaşmasına katkı sağlayabilir.

2.2.3. İletişim türleri

Alanyazında iletişimin çok fazla gruplandırmaya tabi tutulduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada tez konusu ile ilgili olarak Aziz ve Dicle’nin (2017) genel tarama sonucu elde ettiği gruplandırmalar esas alınmıştır. Buna göre iletişim türleri şöyle sıralanabilir:

- ✓ İletişimde kullanılan yollar,
- ✓ İletişimin yapıldığı fiziksel durum,
- ✓ İletişimin ne amaçla yapıldığı,

✓İletişimin kimlerin arasında yapıldığı.

2.2.3.1. İletişimin hangi yolla yapıldığı

İletişimin en temel gruplamasıdır. Bu gruplamaya göre iletişim şu yollarla gerçekleşir: sözlü, yazılı, sözsüz.

2.2.3.1.1. Sözlü iletişim

Sözlü anlatım becerisi, bireye eğitim hayatından bile önce yakın çevresi ile kurduğu iletişim ve beraberinde aldığı dil eğitimi yoluyla kazandırılır (Maden, 2010). Sözlü iletişim, doğrudan veya dolaylı, yakından veya uzaktan konuşma yoluyla gerçekleştirilen (Sillars, 1997; Ünal-Çolak, 2012) evrensel kabul edilen sembollerini kullanarak mesajların iletilmesidir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017). Sözlü iletişim, insanlığın en geleneksel iletişim yöntemidir (Ergin, 2012). Her birey yaşamına devam ederken bir şekilde başkaları ile iletişime geçmektedir. Kurduğu bu sözlü iletişim, bireyin kendini tanımasına, kabul ettirmesine ve toplumda bir yer edinmesine katkı sunmaktadır (Maden, 2010).

İnsanın tutumunu, duygularını ve iç dünyasını dış dünyaya sesi yansıtır. Sesli anlatım; ses hacmi, ses perdesi, tonlama, kalite, hız, lehçe ve stil öğelerinden oluşmaktadır ve hepsinin başarılı bir şekilde kullanılması etkin bir iletişimin gereğidir (Tutar ve Yılmaz, 2012), çünkü sözlü iletişimde mesajın kendisi kadar nasıl iletildiği de önemlidir, çünkü ses tonu, sesin hızı, şiddeti, kelimelerin vurgusu mesaja farklı anlamlar katmaktadır (Işık ve Biber, 2006).

2.2.3.1.2. Yazılı iletişim

İnsanın iletişim sınırlarını genişletmek ve daha güvenli iletişim kurmak amacıyla gerçekleştirilen yazılı iletişim, resmî bir iletişim türüdür (Tutar ve Yılmaz,

2012). Sözüün yetersiz kaldığı ya da kullanılmadığı durumlarda kullanılan yazılı iletişim (Aziz ve Dicle, 2017) esas itibariyle sözlü iletişimdeki mesajların yazıya aktarılmasıdır (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017). Yazılı iletişime özel yaşamda da çalışma yaşamında da rastlamak mümkündür. Ancak özellikle örgütlerdeki yazılı iletişim tek yönlü olabilmektedir ve hiyerarşik bir özellik taşımaktadır. Bu iletişim türü ile üstlerin mesajları astlara iletilir (Aziz, 2016).

Yazılı iletişimin toplumsal hayata sağladığı birçok faydadan bahsedilebilir. Örneğin yazılı iletişimle toplumsal yaşam daha sistemli hâle gelmiştir, kayıtlar tutulabilmektedir, uzak mesafedeki örgütler arasında yazışmalar aracılığıyla eş güdüm sağlanabilmektedir ve bütünlük korunup sürdürülebilmektedir (Güngör, 2016). Ayrıca yazılı iletişimdeki mesajlar tekrar tekrar gözden geçirilebilir, kontrol edilebilir, bilgiler zamanla toplanabilir. Özellikle ayrıntıların önemli olduğu durumlarda yazılı iletişim daha fazla tercih edilir (Tutar ve Yılmaz, 2012).

2.2.3.1.3. Sözsüz iletişim

Tek başına anlam taşımamakla birlikte iletişimin etkisini artırmak ve güçlendirmek için konuşma ve yazıya ilişkin semboller dışında beden dili ile yapılan iletişime sözsüz iletişim denir (Aziz ve Dicle, 2017; Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017). Sözsüz iletişim kendini beden dili, jestler, mimikler, duruş, oturuş vb. tavırlarla ortaya koymaktadır (Ergin, 2012). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki beden dilinin iletişimdeki etkisi %60'lara kadar ulaşmakta ve bu durum bireyin aklından geçirdiklerini ve duygularını, jest ve mimikleri sayesinde anlatmayı mümkün kılmaktadır (Aziz, 2016), öyle ki birey aktif olarak bir sözlü iletişimin içinde yer almasa bile çevresindekilere bulunduğu hâl itibari ile sıkıntı, korku, kızgınlık, depresyon vb. mesajlar yollayabilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1998; akt. Eskiörük, 2015).

Sözsüz iletişimin; duyguları etkili olarak aktarma, iletişim eyleminin yokluğunu olanaksız kılma, insanlar arasındaki ilişkileri tanımlama ve belirleme, sözel içerik hakkında bilgi verme, sözcüklerle çelişebilme, belirsiz olma, güvenilir mesajlar

verme ve kültüre göre değişkenlik gibi kendine özgü bazı özellikleri vardır (Ergin, 2012). Kısaca, duyguları ve düşüncüleri güçlü şekilde ifade edebilmeyi sağlayan sözsüz iletişim doğru kullanıldığında etkili iletişim kurmaya zemin hazırlamaktadır.

2.2.3.2. İletişimin yapıldığı fiziksel ortam

Fiziksel ortamın temel belirleyici olduğu bu iletişim türünde kaynak ve alıcının birbirlerine karşı buldukları mekân önem kazanmaktadır. Bu gruplamaya göre iletişim şu yollarla gerçekleşir: yüz yüze iletişim ve uzaktan (sanal) iletişim.

2.2.3.2.1. Yüz yüze iletişim

İnsan iletişiminin en eski ve en temel türü olarak kabul edilen yüz yüze iletişim (Güngör, 2016) kaynak ile alıcının aynı yerde bir araya gelerek yüz yüze yaptıkları iletişime verilen isimdir. Genel itibarıyla sözlü yapılı ve en etkili iletişim türü diye bilinir (Aziz ve Dicle, 2017).

Bu iletişim türünde kaynak ve alıcı birbirlerini gördüğü için hem sözlü hem sözsüz iletişimi içinde barındırmaktadır. İletişim süreçlerinden olan geribildirim yüz yüze iletişimde anında gerçekleşmektedir ve dolayısıyla etkili bir iletişim türü olarak kabul edilir (Aziz, 2016). Yüz yüze iletişim sadece kişiler arasında gerçekleşmez, aynı anda birkaç kişi, bir grup, bir kitle de birbirleriyle yüz yüze iletişim kurabilir (Güngör, 2016).

2.2.3.2.2. Uzaktan (sanal) iletişim

Uzaktan (sanal) iletişim türü, kaynak ve alıcının fiziksel olarak aynı yerde bulunmadığı ancak belli araçları kullanarak yaptıkları iletişime verilen isimdir. Örnek vermek gerekirse telefon görüşmeleri, SMS mesajları, görüntülü görüntüsüz ses bantları

ve interneti kullanarak yapılan iletişim biçimleri (Aziz ve Dicle, 2017). Uzaktan (sanal) iletişim ile duygular, düşüncüler ve bilgiler elektronik araçlar kullanılarak karşı tarafa aktarılır. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren bu iletişim türü bireyler ve örgütler için yeni bir iletişim kanalı olmuştur (Bektaş ve Erdem, 2015).

Aziz ve Dicle'ye (2016) göre uzaktan (sanal) iletişimin araçları teknolojik ve toplumsal gelişmeler sonucu zaman içinde değişmiştir, bu konu ile alakalı şöyle bir gruplandırma yapılabilir:

- ✓ *Kişisel iletişim araçları*: mektup, telgraf, telefon, SMS vb.
- ✓ *Depolama araçları kullanılarak yapılan iletişim*: ses ve görüntü bandı, CD, VCD, DVD, MP3 vb.
- ✓ *Kitle iletişim araçları*: kitap, gazete, dergi, radyo, televizyon vb.
- ✓ *İnternet ile yapılan iletişim*: e-posta, facebook, twitter, blog sayfaları vb.

Ayrıca günümüzün en güncel internet sosyal ağlarından whatsapp, facebook, instagram, telegram, twitter, youtube vb. örgütlerde ve bireysel yaşamda sıklıkla kullanılmakta olup örgütlerin ve bireylerin hayatında uzaktan (sanal) iletişim uygulamaları olarak önemli bir yer edindikleri söylenebilir. Bugün neredeyse her okulda öğretmenlere, velilere hatta kimi zaman öğrencilere yönelik whatsapp grupları, okul etkinliklerinin paylaşıldığı facebook, instagram ve youtube sayfaları vardır ve tüm bu sosyal ağlar okulların etkinliklerini anlatmaları için etkin bir şekilde kullanılabilir.

2.2.3.3. İletişimin amacı

İletişim sürecinde yer alanların gerçekleştirmek istedikleri bazı amaçları vardır. Bu gruplamaya göre iletişim şu amaçlara ayrılır: resmî (biçimsel) iletişim ve sosyal (informal) iletişim.

2.2.3.3.1. Resmî (Biçimsel) iletişim

Resmî (biçimsel) iletişim, bir örgütün hiyerarşik yetki kuralları çerçevesinde şekillenen (Aziz ve Dicle, 2017; Vural, 2014), o örgütün amacını gerçekleştirmek için

faydalandığı, çoğunlukla yazılı olan ve kurumsallaşmış örgütlerde sağlam bir yapıya büründürülmüş iletişim türüdür (Aziz, 2016; Ergin, 2012). Resmî (biçimsel) iletişimin en dikkat çeken özelliği, örgütlerin içinde buldukları toplumun özelliklerine göre iletişimlerini yapılandırmalarıdır (Güngör, 2016). Resmî (biçimsel) iletişimin amaçları üç noktada toplanabilir (Aziz ve Dicle, 2017):

- ✓ Örgütün temel stratejileri ile ilgili kararları ve emirleri hiyerarşi içinde tüm birimlere iletmek,
- ✓ İş görenlerin görüş ve şikâyetlerini yönetime bildirmek,
- ✓ Örgütün iş görenlerine, örgütün amaçları ve başarıları hakkında bilgi vermektir.

Resmî (biçimsel) iletişimin örgüte sunduğu bazı yararlar aşağıda söz konusudur (Ekici, 2013; Eyyüpoğlu, 2018; Ulukuş, 2010):

- ✓ Örgüt bütünlüğünün garantisidir.
- ✓ Örgütsel faaliyetlerin düzen içinde yürütülmesine olanak sağlar.
- ✓ Örgüt üyelerinin yetki ve sorumluluklarını netleştirir.
- ✓ Örgütsel kararların etkin bir şekilde yapılmasına imkân tanır.

Resmî (biçimsel) iletişim yapısı kendi içinde alt gruplara ayrılmaktadır: dikey iletişim, yatay iletişim, çapraz iletişim, çok yönlü açık iletişim.

2.2.3.3.1.1. Dikey iletişim

Dikey iletişim, örgütlerdeki hiyerarşik yapılanma sonucu ortaya çıkan örgüt yönetimi ile iş görenler arasındaki çift yönlü bir süreçtir (Eskiyörük, 2015; Karakoç, 1989; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012; Vural, 2014). Dikey iletişimin yönü, üst kademedен asta olabileceği gibi alt kademedен de üste olabilir. Dikey iletişim ile hedeflenen örgütsel amaçların kısa ve etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi olduğu için emir ve bilgi iletimi sağlayan kanalların düzenli ve sağlıklı olması son derece önemlidir (Eskiyörük, 2015). Dikey iletişimin beş genel amacı bulunmaktadır, bunlar şöyle sıralanabilir (Katz ve Kahn, 1977; akt. Eyyüpoğlu, 2018):

- ✓ İş ile alakalı yönergeler sunmak,

- ✓Örgütsel işleyiş hususunda bilgiler sunmak,
- ✓İşin gereken nitelikleri hakkında bilgi sağlamak,
- ✓İşgörenlerin başarılarını desteklemek,
- ✓Örgütsel hedeflerin anlaşılmasını sağlamaktır.

Alanyazında dikey iletişimin iki yönü olduğu vurgusu yapılmaktadır: yukarıdan aşağıya doğru iletişim, aşağıdan yukarıya doğru iletişim.

2.2.3.3.1.1.1. Yukarıdan aşağıya doğru iletişim

Yukarıdan aşağıya doğru iletişim ile kast edilen üst yöneticilerin alt kademelere gönderdiği bilgiler, emirler ve tüm düzenlemelerdir (Erdem, 2013). Özellikle klasik yönetim anlayışlı, bürokratik, merkezi yapıya sahip örgütlerde örgütün yönetilmesinde ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde üst yönetimden gönderilen emirlerin en kısa sürede astlara ulaştırılmasına son derece önem verilmektedir (Aziz ve Dicle, 2017). Bir etkileme aracı olan iletişimde bu yöntem aşırı ve yersiz kullanılırsa yönetici iletişimin amacını zayıflatabilir. Bu olumsuzluğun önüne geçebilmek için yönetici iyi bir iletişimin şu ön koşullarına riayet etmelidir (Ergin, 2012): bilgi toplamak, olumlu tutum geliştirmek, planlama yapmak ve çevresinin güvenini kazanmak. Bu koşullara riayet etmeyen yönetici, iletişim işlevselliğinin kaybolmasına neden olabilir.

2.2.3.3.1.1.2. Aşağıdan yukarıya doğru iletişim

Tutar'a (2009) göre aşağıdan yukarıya doğru iletişim, örgüt amaçlarının gerçekleşmesi için alınan kararların ne oranda uygulandığını belirlemek için kullanılır, bu sayede işlerle ilgili bilgiler ve raporlar üst mercilere sunulur. Eskiörük'ün (2015) Sabuncuoğlu ve Tüz'den (2001) aktardığına göre aşağıdan yukarıya doğru iletişimin önemi şu maddelerle anlatılabilir:

- ✓Geri bildirim, ancak mesajların alt kademedен üst yönetime bildirilmesiyle gerçekleşebilir.

- ✓Yönetime, örgütsel kararların sahada etkin bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı bilgisini verir ve kararlar üzerinde kontrol sağlama imkânı tanır.
- ✓Yöneticilerin astlarını tanımalarını ve ihtiyaçlarının farkına varmasını sağlar.
- ✓Bu iletişim ile iş görenler yönetimde söz sahibi olabilir, kararlar ortaklaşa alınabilir ve demokratik bir sistem kurulabilir.
- ✓İş görenlerin dinlenmesi onlarda psikolojik bir doyum sağlar.

Aşağıdan yukarıya doğru iletişimde yöneticinin dikkat etmesi gereken husus, iletişim kanallarını açık tutmaktır. Aksi takdirde iletişim kanallarında yaşanabilecek kopukluk veya tıkanıklık iş görenlerin ilgisini ve katılımını azaltabilir ve görüşlerinden istifade edilmesini zorlaştırabilir. Böyle bir durumda yönetici güvenilir ve yeterli bilgiye sahip olamayacağından örgüt ile ilgili yanlış kararlar alabilir (Ergin, 2012).

2.2.3.3.1.2. Yatay iletişim

Örgütsel iletişimin bir diğer türü olan yatay iletişimle kast edilen benzer kademedeki iş görenlerin birbirleri ile bağlı buldukları üst kademelere gerek duymadan kendilerini ilgilendiren işler konusunda iletişim kurmalarıdır (Erdem, 2013; Ergin, 2012; Eyyüpoğlu, 2018; Güllüoğlu, 2012; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012; Vural, 2012). Klasik yönetim yaklaşımlarında yatay iletişim, örgütlerde zaman kaybına neden olduğu gerekçesiyle gereksiz ve hatta sakıncalı görülmekteydi, ancak bugün açıkça anlaşılmıştır ki yatay iletişim, iş görenlerin saygınlığını artırdığından ve yönetsel kararlara katkı sunmasına imkân tanıdığından modern yönetim yaklaşımları için kaçınılmazdır (Aziz ve Dicle, 2017).

2.2.3.3.1.3. Çapraz iletişim

Çapraz iletişim, farklı bölümlerde çalışan iş görenlerin birbirleri ile kurdukları doğrudan iletişimi anlatmak için kullanılan bir kavramdır (Ergin, 2012; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012; Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2003). Klasik örgüt kuramının saygısızlık ve kaos belirtisi olarak algıladığı çapraz iletişim, günümüz örgütlerinde hız, verimlilik

ve doğru kararlar almak için başat bir faktördür (Robbins ve Coulter, 2014; akt. Aziz ve Dicle, 2017).

2.2.3.3.1.4. Çok yönlü açık iletişim

Eyyüpoğlu'na (2018) çok yönlü açık iletişim, örgüt içinde bilgi ve haberlerin astlardan üstlere, üstlerden astlara çok yönlü kanallarla, serbest ve sağlıklı olarak iletilmesidir. Örgütlerin çok yönlü açık iletişimi etkin kullanmalarının faydaları şunlardır (Eyyüpoğlu, 2018; Genç, 2012):

- ✓ Örgüt üyelerinin kendilerine ve örgütlerine karşı güvenlerini artırır.
- ✓ İş görenlerin motivasyonlarını artırır.
- ✓ Üst yönetimin saygınlık kazanmasına ve otoritesinin artmasına katkı sunar.
- ✓ Örgütün problem çözme becerisi gelişir.
- ✓ İş görenlerin örgütsel bağlılıkları artar.
- ✓ İş görenlerin verimliliği artar.
- ✓ Örgüt içi demokrasi gelişir.

Çok yönlü açık iletişimin örgüte sağladığı faydaların, günümüz örgütlerinin bu iletişim yöntemine bigâne kalmamasını gerektirmektedir, çünkü böylece örgütlerde; örgütsel güven, iş gören motivasyonu, örgütsel zekâ, örgütsel bağlılık ve örgütsel demokrasi gelişmektedir.

2.2.3.3.2. Sosyal (informal) iletişim

Özellikle eğitim örgütlerinde çalışan iş görenler arasındaki samimi ve doğal ilişkiler neticesinde ortaya çıkan sosyal iletişim (Memduhoğlu ve Saylık, 2012) kimi zaman iş görenlerin ihtiyaçları nedeniyle kimi zaman resmî iletişim kanallarının tıkanıdığı durumlarda kendiliğinden oluşan bir iletişim türüdür (Acar, 2012; Atak, 2005; Aziz ve Dicle, 2017; Bektaş ve Erdem, 2015; Vural, 2014). İş görenlerin örgüt içi sohbetleri, söylentileri, informal grupları, şakalaşmaları, sosyal etkinlikleri, sanal

iletişim kanallarını kullanarak yaptıkları iletişim, birbirlerini ziyaretleri sosyal iletişime örnek verilebilir (Bektaş ve Erdem, 2015). Koçel'e (2007) göre örgütlerde sosyal iletişimin nedenleri şunlardır:

- ✓ Örgüt içi güvensizlik ve gelecek kaygısının yaşanması,
- ✓ Örgütteki belirsizlikler,
- ✓ Örgütün genel yapısını kapsayan büyük değişiklikler,
- ✓ Örgüt iş görenlerinin kişisel özellikleri,
- ✓ Örgütteki resmî kanalların yetersiz kalması,
- ✓ Örgütün resmî iletişim kanallarına karşı güvensizlik,
- ✓ Örgüt içi gruplaşmalar ve klikleşmeler,
- ✓ Örgütteki söylem ve eylem arasındaki farklılıklar,
- ✓ Bilinçli nedenlerdir.

Aziz ve Dicle'ye (2017) göre sosyal iletişimin örgütlere şu faydaları vardır:

- ✓ Sosyal iletişim, örgütün iletişim yüküne ortak olur, iletişim ihtiyacını karşılar ve resmî iletişime yardımcı olarak onu tamamlar.
- ✓ Sosyal iletişim, iş görenlerin moralini artırır ve örgütsel dayanışmanın gelişmesini sağlar.
- ✓ Sosyal iletişimi yöneticiler iyi kullanabilirse etkili bir yönetim aracı olabilir.
- ✓ Sosyal iletişim, üstlere ulaşma noktasında etkili bir araçtır.
- ✓ Sosyal iletişim, çevresel değişimleri öğrenmek ve bunlara uyum sağlamak üzere örgütün iç yapısında gereken güncellemeleri sürekli ve etkin bir biçimde yapmasını sağlar.
- ✓ Sosyal iletişim, örgütsel kararların vaktinde alınmasını sağlar.
- ✓ Sosyal iletişim, örgütteki takım çalışmalarının etkili bir şekilde yapılmasına imkân tanır.

Örgüte böylesine katkılar sunan sosyal iletişimden örgüt yararlanamıyorsa olumsuz bir sosyal iletişimden bahsedilebilir. Bir örgütte sosyal iletişim olumsuz ise zamanla bu durum resmî iletişime de yansır ve sonuçta örgüt içi iletişimde kırılmalar, kopukluklar ve aksamalar yaşanabilir (Aziz, 2016). Sonuç olarak etkili sosyal iletişim örgüt içinde birçok fırsatları barındırmasına rağmen sosyal iletişimin etkili kullanılmaması örgüt iklimini ve örgütsel performansı olumsuz yönde etkileyebilir.

Dolayısıyla yöneticiler sosyal iletişime gerektiğinde müdahil olmalı, iş görenlerin motivasyonunu artırmak için onlarla birlikte bir takım hâlinde çok yönlü sağlıklı bir örgüt iletişimi kurmaya özen göstermelidir.

2.2.3.4. İletişimin bağlamına göre

İletişimin bağlamına göre şöyle bir gruplama yapılabilir: içsel iletişim, kişiler arası iletişim, grup iletişimi ve örgütsel iletişim.

2.2.3.4.1. İçsel iletişim

İnsan, varoluş sürecinde kendini arayarak bulması için iletişime ihtiyaç duyar. Bu süreçte insan kendisi ve çevresiyle arasındaki sınırı belirler ve kendini gerçekleştirir (Güllüoğlu, 2012). İçsel iletişim ile ifade edilmek istenen bireyin kendi kendine iletişim kurduğu, mesajın kaynağının da alıcısının da kendisi olduğudur (Acar, 2012; Gürüz ve Temel-Eğimli, 2017; Işıksaçan, 2012; Keskin-Vural, 2012).

İnsanın iç dünyasıyla ilgili olarak kendi içine yönelmesi bir psikolojik olay şeklinde değerlendirilebilir. Bireyin kendini anlaması, farklı duyu organları arasındaki gerekli ilişkileri kurabilmesiyle alakalıdır. Başkalarıyla iletişim ihtiyacını karşılayamayan insan, kendisiyle iletişim kurarak bu ihtiyacını gidermeye çalışır (Tutar ve Yılmaz, 2012). Güngör'e (2016) göre içsel iletişimin bireyin sosyal hayatına o denli etkisi vardır ki kendi içinde yaşadığı uyumsuzluklar, çatışmalar vb. çevresine saldırganlık, depresif, aşırı enerjik vb. şekilde yansımaktadır.

Aziz'e (2016) göre içsel iletişimin işlevleri şunlardır:

- ✓ İçsel iletişim, bireyin tek başına kaldığında iletişim gereksinimini karşılar.
- ✓ İçsel iletişim, bireyin iç hesaplaşmasına imkân tanır.
- ✓ İçsel iletişim, bireyin çevresi ile etkili iletişim kurmasını sağlar.
- ✓ İçsel iletişim, yanlış iletişim tarzını en az düzeye indirir.

- ✓İçsel iletişim, bireyin kendisi ile baş başa kalmasını sağlar, bu sayede birey hayaller kurar, geçmişini değerlendirir, geleceğine dair planlar yapar.
- ✓İçsel iletişim, bireyin kendi içinde yaşadığı çelişkili, uyumsuz tutum ve davranışların üstesinden gelmesini sağlar.

Bireyin ihtiyaçlarını, değerlerini, tutum, davranış ve yeteneklerini fark etmesi, düşünmesi ve hissetmesi kendisiyle kuracağı içsel iletişim ile mümkündür (Tutar, 2003). İçsel iletişim ile birey kendi içinde sorunlarına çözüm bulabilir, yeni fikirler geliştirebilir ve yeterliklerini ya da yetersizliklerini fark edebilir.

2.2.3.4.2. Kişiler arası iletişim

Kişiler arası iletişim, iki birey arasında bilerek veya bilmeyerek gelişen ilişkilerin kişisel olmayandan kişisel olana doğru hareket etmeleri, birbirlerini tanımaya başlamaları ve bireylerin işlevsel paylaşım kurmalarına verilen isimdir (Gönenç, 2007; Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017; Tural ve Duman, 2019). Bu iletişim türünün başlıca amacı bireyler arasında ilişki kurmak ve onu devam ettirmektir, ancak bu sadece iki birey arasında gerçekleşen sıradan bir iletişim olmaktan öte toplumsal sistemi bütünüyle etkileyen ve etki-tepki ilişkileri çerçevesinde şekillendiren bir süreçtir (Aziz ve Dicle, 2017), ancak iletişimin başarılı olmasının temel şartlarından biri, kaynağın yeterlikleridir. Kaynak, mesajı alıcının algılamasına uygun kodlamalıdır, çünkü alıcının algılayamayacağı bir mesaj alıcı açısından sadece gürültü anlamına gelebilir (Tutar ve Yılmaz, 2012).

Gürüz ve Temel-Eğinli'nin (2017) Hartley'den (1999) aktardığına göre bir iletişimin kişiler arası iletişim olarak kabul edilmesi için şu özellikleri taşıması gerekmektedir:

İki Yönlü: Bu iletişim türü her zaman için çift yönlüdür. Tek yönlü gerçekleşmesi durumunda bu kişiler arası iletişim kategorisine girmemektedir.

Roller: Bireyin pozisyonu ilişki kurduğu diğer bireylerle iletişim biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Resmî pozisyonda kurulan kişiler arası iletişim ile yakın arkadaş ile kurulan kişiler arası iletişim farklılıklara sahiptir. Bireyin rolü iletişim üzerinde belirleyicidir.

Anlam: İletişimde yer alan bireyler, bireysel farklılıkları nedeniyle olaylara ve yaşananlara değişik anlamlar verebilirler.

Niyet: Kişiler arası iletişim maksatlı veya niyet edilmeden de gerçekteşebilir.

Süreç: Kişiler arası iletişim sürekli devam eden bir süreçtir. Herhangi bir olayla başlayan kişiler arası iletişim o an başlayabilir ve olay/konuşma bitse bile etkisi devam edebilir.

Zaman: Kişiler arası iletişim, zamana bağlı olarak gerçekteşir. Bireyler önce söylenen anı hatırlar ve ona göre ilişkiyi, zamanı yorumlamaya çalışır.

Sonuç: Kişiler arası iletişimin bir anlam oluşturması için geri bildirim zorunludur.

Özellikle örgütlerde, örgütsel iletişimin temelini oluşturan kişiler arası iletişim açık bir şekilde kurulabilirse örgütsel gelişmeye önemli fayda sunacaktır (Eskiyörük, 2015).

Tablo 2.2'de görüleceği üzere Devito (1992) kişiler arası iletişimin niteliksel bileşenleri olarak şunları belirlemiştir: pozitiflik, açıklık, destekleyicilik, eşitlik, empati (Caputo, Hazel ve McMahan, 1994; akt. Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017).

Tablo 2.2. Kişiler arası iletişimin niteliksel bileşenleri (Devito, 1992; Caputo, Hazel ve McMahan, 1994; akt. Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017)

Niteliksel Bileşenler	Niteliksel Bileşenlerin İfadesi
Pozitiflik	Kişiler arası iletişimde bulunan bireylerin yüksek düzeyde saygı ve pozitif tutumlar sergilemesi.
Açıklık	Kişiler arası iletişimde bulunan bireylerin birbirlerine karşı yüksek düzeyde güven ve dürüstlük ile özgürce açıklamalarda bulunması.
Destekleyicilik	Kişiler arası iletişimde diğer bireylerin fikirlerini kavrama yeteneği ile tanımlayıcı olabilmesi.
Eşitlik	Kişiler arası iletişim sürecinde karşılıklı olarak iki bireyin saygı içinde eşit konumda bulunması.
Empati	Kişinin kendini diğerinin yerine koyarak, duygu, düşüncelerini anlayabilmesi ve karşısındakine iletebilmesi.

Tablo 2.2’de verilen her biri önemli kişiler arası iletişimin niteliksel bileşenlerine sahip ve uygun hareket edebilen kaynak ve alıcının etkili iletişim kurulabileceği ifade edilebilir.

2.2.3.4.3. Grup iletişimi

Grup iletişimi, birtakım ortak amaçlar için bir araya gelmiş ikiden fazla bireyin karşılıklı şekilde birbirlerini etkiledikleri iletişim türüdür. Örgütsel yapı içinde düşünüldüğünde grup iletişimi hem resmî hem sosyal gruplar arasında kurulmakta olup (Eskiyörük, 2015) bireyler iletişim ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

Örgütlerdeki grupların üyeleri arasındaki uyum, iletişim ile sağlanır. Grup büyüklüğü ve grup amacı gibi değişkenler grup iletişimini etkileyen faktörlerdir. Grup iletişimi, yüz yüze olabileceği gibi son teknolojinin sunduğu cihazlarla da gerçekleştirilebilir (Uğur, 2010).

Grup iletişiminin kişiler arası iletişimden farkı birbirleriyle iletişim kuran bireylerin sayıca fazlalığıdır (Aziz ve Dicle, 2017; Ünal-Çolak, 2012). Bu iletişim türünde bir kişi bir grupta iletişim kurabileceği gibi bir grup da bir kişi ile iletişim kurabilmektedir. Grup iletişiminde bireylerin birbirleri ile uyumu iletişimin kalitesini artırmaktadır ve genellikle aile içi organizasyonlarda, okullarda vb. karar vermek,

problem çözmek gibi durumlarla baş etmek için kullanılmaktadır (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017).

2.2.3.4.4. Örgütsel iletişim

Örgütsel iletişim bir örgütün içinde ve dış çevresiyle örgütün işleyişi ve amaçları konusunda etkililiği sağlamak için yapılan her türlü etkileşimdir (Acar, 2012; Aziz ve Dicle, 2017; Karakoç, 1989; Şişman, 2012; Vural, 2014). İletişim bir sistemler bütünü olan örgüt için biyolojik canlılardaki kan dolaşımı kadar önemlidir, çünkü örgütsel birimler arasındaki ilişki iletişim ile kurulur (Tutar ve Yılmaz, 2012).

Örgütsel iletişim, örgüt üyelerini birbirine bağladığı için örgütün yaşamasını sağlayan bir süreçtir (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2017). Bu sayede örgütün belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek üzere üyeleri harekete geçirebilen bu sistem, örgüte dinamizm kazandırması açısından da önemlidir (Eskiyörük, 2015), ancak örgütteki iletişim sistemi çok yönlü ve çevresel ilişkilerine cevap verebilecek tarzda, sürekli ve bilimsel temelde kurulmalıdır (Tutar, 2009), böylece ilişkilerdeki tatsızlık gider ve motivasyon sağlanır, iş görenler ve yönetim ortak amaçlara hizmet eder (Rajhans, 2012; Tutar ve Yılmaz, 2012). Günümüz örgütlerinde örgütsel iletişiminin öneminin artması şu nedenlerle açıklanabilir (Aziz ve Dicle, 2017):

- ✓ Örgütlerin büyümeleri ve yönetimin daha karmaşık süreç olması,
- ✓ Örgütlerde uzmanlaşmanın tercih edilmesi,
- ✓ Yerinden yönetim ilkesinin benimsenmesi,
- ✓ Teknolojik ilerlemeler,
- ✓ Örgütlerin toplumsal sorunlara ilgi duyması,
- ✓ Örgütlerde yaşanan çatışmalarda demokratik yöntemlerin kullanılması.

Küreselleşen dünyada başarılı olmak isteyen tüm örgütlerin iyi bir iletişim ağına ihtiyacı vardır (Aziz, 2016), çünkü yönetimler etkili iletişimin örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesindeki öneminin farkındadır (Spaho, 2013; Vural, 2014) bir başka deyişle örgütsel iletişim etkili olmadıkça örgütsel amaçlara ulaşamayabilir.

2.2.4. Okulda iletişimin önemi

İnsanların hayatlarında ulaşmak istedikleri amaçları vardır. İnsanlar bu amaçları gerçekleştirmek için örgütlenerek bir araya gelirler (Çınar, 2010). Örgütlü yapılardan biri olan okullar, eğitim hedeflerinin özel hazırlanmış bir alanda öğrencilere kazandırıldığı yerdir (Arslantaş, 2011). Bu hedeflerin gerçekleşebilmesi okulların iyi yönetilmesiyle iyi yönetim de etkili bir iletişim sistemi kurup ona işlevsellik kazandırmayla ilişkilidir (Çınar, 2010; Ergin 2012; Özan, 2006), çünkü iletişim insan ilişkilerine yön vermektedir ve birey merkezli eğitimin ön plana çıktığı günümüz eğitim dünyasında (Tural ve Duman, 2019) özellikle okul yöneticilerinin insan ilişkilerini sağlıklı düzenleyebilmesini sağlayacak iletişim yeterlikleri oldukça önemlidir.

Eğitim temelde iletişime dayanmaktadır ve eğitimde her an bir başkasıyla iletişime geçmek gerekmektedir (Gökçe ve Atanur-Baskan, 2012) ve bilinmelidir ki ancak iletişim sistemi ile gerekli bilgiler sınırlı zamanda ilgili bireye taşınabilir (Atak, 2005; Eroğlu, 2011; Paksoy ve Acar, 2001). İletişim ile ortak bir anlayışın paylaşılmasının hedeflendiği de söylenebilir (Tüzün ve Çağlar, 2008).

Okulların kendilerinden beklenen başarıyı ve atılımı gerçekleştirebilmeleri nitelikli yönetim, nitelikli öğretmenler ve güçlü bir yapı ile ilişkili olsa da bu paydaşları birbirleriyle irtibatlı kılacak iletişimin önemi yadsınamaz bir gerçektir (Erhan, 2012). Memduhoğlu ve Saylık'a (2012) göre temelde bir iletişim etkinliği olan eğitim; okul yöneticisinin, öğretmenin, öğrencinin ve velinin içinde yer aldığı karşılıklı iletişimsel bir eylemdir. Bu eylem çift yönlü diyaloga dayalı, ortak anlam oluşturma ya da kişiler arası anlam köprüsü kurma süreci biçiminde değerlendirilebilir (Açıkalin ve Turan, 2012).

Açık bir sistem olan okulların girdi ve çıktısı insandır. Dolayısıyla okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek ve işleyişini sağlayabilmek için tüm paydaşlar arasında etkili iletişim kurmak gerekir (Aksoy, 2010). Etkili iletişim ile etkili yönetim ve etkili örgüt kültürü arasında doğru orantı vardır (Ayık ve Fidan, 2014; Gökdağ, 2012; Martinez, 2012; Sharma, 2015; Vural, 2012).

Toplumların gelişmelerinin öncüsü okullarda, örgüt kültürünün oluşmasında iletişimin büyük bir rolü vardır. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim bu kültüre önemli katkı sunmaktadır (Ada ve diğerleri, 2015). Okuldaki etkili iletişimle öğretmenlere; örgütün değerleri, özellikleri, hedefleri aktararak içselleştirmeleri sağlanabilir ve öğretmenlerin örgütsel bütünleşme ile özdeşleşme düzeyleri artırılabilir (Tüzün ve Çağlar, 2008). Ayrıca karar, planlama, eş güdümlenme, etkileme, değerlendirme gibi yönetim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde işlenmesini sağlayan da yine iletişim aracılığıyla toplanan bilgilerdir (Kösterelioğlu ve Argon, 2011; Tutar ve Yılmaz, 2003).

Bakan ve Büyükbeşe'ye (2004) göre çevresi ile sürekli etkileşim içinde, sosyal bir varlık olan insan çevresiyle girdiği etkileşimler sonucu ortak amaç ve hedefi olan bir gruba katılabilir ancak bunların detayını ve gerekçelendirmelerini iletişim ile anlatabilir ve anlayabilir. Buna paralel okulda da okul yöneticisi ve öğretmen arasında okulun amaç ve hedeflerinin kabulünde karşılıklı kurdukları iletişimin önemli yeri vardır.

İyi bir okul yöneticisi, öğretmenlerine kulak vermek yani onları dinlemek zorundadır. Okul yöneticisi, öğretmenlerini ne kadar dinlerse o kadar etkili iletişim kurmuş olacaktır. Araştırma bulguları gösteriyor ki saygı ve güven gibi iki değer okul iklimine hâkim olduğu bir yerde aktif dinleyen yönetici ve öğretmenler daha sağlıklı kararlar alabilecek, bu kararları daha verimli uygulayabilecek ve yaptıkları işlerden de daha fazla keyif alacaklardır (Açıkalın ve Turan, 2012). Okulda etkili iletişim, öğrencilerin rol ve görevlerini algılama ve açıklığa kavuşturmada, sınıf içi ve dışı eğitim etkinliklerini planlama ve algılamada, okul paydaşlarınca ortak anlamlar, hedefler ve beklentiler oluşturmada da hayati işlev üstlenmektedir (Açıkalın ve Turan, 2012).

Okullardaki iletişimin önemine ters bir açıdan bakarsak, Bolat'a (1996) göre yanlış ve yetersiz iletişim birçok soruna sebep olmakta ve örgüt amaçlarının gerçekleşmesini engellemektedir. Ayrıca okuldaki iletişimde karşılıklı güven ve saygı unsuru yitirildiğinde okul yaşamı niteliksizleşmekte ve çekilmez hâle gelmektedir (Açıkalın ve Turan, 2012).

Okul yöneticisi, geliştirmek istediği olumlu örgüt iklimi için mevcut kaynakları okul amaçlarına yönlendirmeli ve eş güdümlendiği kaynakları okulda kullandırarak öğretim programının hedefine ulaşmasını sağlamalıdır. Okul yöneticisinin bunları başarabilmesi için ise öğretmenleri ile etkili iletişim kurması gerekmektedir (Gökçe ve Atanur-Baskan, 2012; Şahin, 2007; Şekerci ve Aypay, 2009; Şimşek ve Altinkurt, 2009), aksi hâlde yani etkili iletişim kurulamazsa okul gibi resmî bir örgütte ilgili paydaşlar birbirlerini anlayamayacak ve birbirlerine bir şey öğretemeyeceklerdir ve muhtemelen iletişimin zayıflığı oranında okuldaki tüm etkinlikler yüzeysel kalacaktır (Açıkalin ve Turan, 2012). Bilinmelidir ki olumlu iletişimin sağlanamadığı bir okulda hedeflere ulaşmak mümkün değildir (Atak, 2005; Kocayörük, 2011).

Okul yöneticisi, öğretmenlerle kuracağı iletişim ile onların davranışlarını değiştirebilir, ilişkilerini geliştirebilir, çatışmaları azaltabilir, eş güdümler sağlayabilir ve denetim yapabilir aksi takdirde iletişim kötüleşirse örgüt amaçlarına ulaşamaz (Başaran, 1996; akt. Gökçe ve Atanur-Baskan, 2012). Başarılı bir okul yöneticisinin iletişim sürecindeki en belirgin yeterlikleri; çift yönlü iletişim ile farklı görüş ve önerilere açıklığıdır. Bu sayede okul yönetimi, öğretmenlerin ve okul toplumunun bütün üyelerinin bilgi, beceri ve tecrübelerinden yararlanmanın yolunu açabilecektir (Açıkalin ve Turan, 2012). Sonuç olarak iletişim tüm örgütler için ne denli anlamlı ve önemli ise okullar için de aynı derecede anlamlı ve önemlidir (Bolat, 1996), dolayısıyla okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri okulun misyonunun gerçekleştirilmesinde oldukça etkilidir (Çınar, 2010) ve vazgeçilmez bir öğedir.

2.2.5. İletişim yeterlikleri

Yeterlik kavramının en kabul edilen tanımlamasını yapan Argyris'e (1965) göre yeterlik; bireyin çevresiyle olan ilişkilerine, sahip olduğu bilgi ve becerileri etkili şekilde kullanarak devam edebilme yeteneği veya uyumdur. Parks'a (1985) göre yeterlik, bireyin bir işin sadece bilgisi ve uzmanlığının ötesinde yapması gerekeni ve ne yaptığını bilmesidir. TDK çevrim içi güncel Türkçe sözlüğünde (2019) ise yeterlik şöyle

tarif edilmektedir: 1. Yeterli olma durumu. 2. Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet. 3. Görevini yerine getirme gücü, kifayet.

İletişim, örgütsel hedeflere iş görenleri yöneltmenin, ikna etmenin, bilgilendirmenin ve güdülemenin bir aracıdır. Alanyazında sıklıkla yönetimden insanlara iş yaptırabilme becerisi şeklinde bahsedilir ve bunun gerçekleşebilmesi için iletişim sürecinin gerekliliğine dikkat çekilir (Besic ve Stanisavljevic, 2014). İletişim sürecinde de bireyin karşısındakini anlayabilmesinde, onun duygu ve düşüncelerine empatik yaklaşabilmesinde iletişim yeterliklerine haiz olmasının önemine (Çetinkaya ve Alparslan, 2011) vurgu yapılır.

Kavramsal olarak 1950’li yıllarda akademide örgütsel iletişim çalışmaları ile ortaya çıkmaya başlayan iletişim yeterliklerini (Hallahan, Holtzhausen, Ruler, Vercic ve Sriramesh, 2007) bireylerin iletişim kurulan çevrede sergileyebilmesinin ön koşulları bireyler arasındaki güven, iş birliği, ortak semboller ve bilgi birikimidir (Bakic-Tomic, Dvorski ve Kirinic, 2015). İletişim yeterlikleri kavramını ilk tanımlayan Hymes’a (1971) göre iletişim yeterlikleri bir kişinin konuşma ve dinleme yeteneğidir ve yeterlik iki şeyin anlaşılmasına bağlıdır: örtük bilgi ve onun kullanılma becerisi. Genel bir tanımlamayla Cooley ve Roach’a (1984) göre iletişim yeterlikleri, herhangi özel bir durumda hangi iletişim metodunu ve var olan bilgisini o duruma özgü nasıl kullanacağını bilmek demektir. Özellikle günümüz bilgi temelli toplumunda başarı sağlayabilmek için sürdürülebilir katılımcılığı ve uygun bir stratejiyi belirleyebilmede iletişim yeterliklerini önemsemek gerekmektedir (Zašcerinska, 2008), çünkü iletişim yeterlikleri; başarılı bir kariyer, takım çalışması, liderlik, planlama, örgütlenme ve daha fazla değişkenin temeli olarak ele alınmaktadır (Waldeck, Durante, Helmuth ve Marcia, 2012). İletişim yeterlikleri kavramının tanımı geçmişten bugüne evrilerek gelmiştir (Akt. Raina ve Pande, 2012):

- ✓İletişim yeterlikleri, iletişimin doğruluğu, anlaşılabilirliği, uyumluluğu, uzmanlığı, etkililiği ve uygunluğudur (Spitzberg, 1988).
- ✓İletişim yeterlikleri, bireysel olarak etkili ve sosyal olarak uygun davranış gösterebilme becerisidir (Trenholm ve Jenson, 1988).

- ✓Durumsal bir beceri olan iletişim yeterlikleri, bireyin kendi bilgisini kullanarak başarısını mümkün olan en üst düzeye yükseltmek, gerçekçi ve uygun hedefleri yakalamak için uyarlanabilir iletişim performansı yakamaktır (Friedrich, 1994).
- ✓İletişim yeterlikleri, beceriler ve bilgiler setidir. Bilgi ve beceriyi vurgulayan en son tanım stratejik ve hedef yönelimli bir yaklaşımdır (Jablin ve Sias, 2001).

Bu araştırmada kullanılan iletişim yeterlikleri ölçeğinin ilk geliştiricisi olan Wiemann (1977) iletişim yeterlikleri kavramına ilişkin daha kapsamlı bir tanım yapmaktadır. Wiemann'a (1977) göre iletişim yeterlikleri, etkileşimde bulunan bireyin bir yandan etkileşime geçtiği birey ya da bireylerle o özel durumun kısıtlılıkları içinde iletişimini sürdürürken diğer yandan kişiler arası ilişkilerde kendisini başarıya ulaştıracak uygun iletişim davranışlarını seçebilme yeteneğidir. Wiemann (1977) iletişim yeterliklerinin beş boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu boyutlar yakın ilişki / destek, empati, sosyal rahatlık, davranış esnekliği, etkileşim yönetimidir. Ona göre iletişim yeterliklerine sahip birey gönderme, dinleme ve geri bildirim becerisine sahip olmalıdır (Üstüner ve Kış, 2014).

Moore'a (1994) göre bir kimsenin iletişim yeterliklerine sahip olup olmadığı husunda karar vermek için bazı deliller olmalıdır. Şayet birey sorgulanan bu yeterliği davranışsal olarak sergilemekle beraber sergilediği davranışların gerekli bilgisine de sahipse o birey iletişim yeterliklerine haiz bir kimsedir denilebilir.

Bakclund ve Morreale'ye (2015) göre iletişim yeterliklerine sahip bir iletişimci durumu analiz edebilir, en uygun ve etkili iletişim davranışını seçebilir ve bu davranışı ustaca yerine getirebilir. Bilgi ve davranışın bir araya gelmesi muhtemelen yeterliklerin tek başına davranışsal beceriler şeklinde ortaya konulmasından daha iyi olacaktır.

Payne'ye (2005) göre örgütlerdeki iletişim yeterlikleri; örgüt ve iletişim bilgisini, teknik davranışları yapabilme becerisini ve yüksek performans için iş göreni güdüleyebilme kapasitesini içermektedir. Tüm örgütler için gerekli olan iletişim

yeterlikleri, icraatı insan ilişkilerine dayanan örgütlerde daha çok gerekmektedir (Çetinkaya ve Alparslan, 2011; Dilekman, Başçı ve Bektaş, 2008) ve eğitim örgütü olan okullar burada doğrudan doğruya ön plana çıkmaktadır.

İletişim yeterliklerine sahip bireyin belli bir motivasyonu, bilgisi ve becerisi vardır. Motivasyon, başkalarıyla etkileşime geçme istekliliği ya da etkileşimden kaçınma durumudur. Bilgi, bireyin nasıl bir eylem planı inşa edeceğine dair birikime sahip olmasıdır. Örgütsel bazda ise bireyin olayların bağlamı içinde uygun ve etkili olan yöntemin ne olduğunu bilmesidir. Beceri de davranışların gerçek bir performans olarak gözlemlenmesidir ve burada artık motivasyon ve eylem planı uygulanmaktadır (Payne, 2005). Sonuçta iletişim yeterlikleri geniş anlamda bir teori olarak tanımlanabilir ve bu teoride amaç, olay veya durumların bağlamı düzleminde ortaya çıkan anlamları bireyin etkili bir şekilde iletebilme becerisini kavrama çabasıdır (Raina ve Zameer, 2016).

2.2.6. Okul yöneticisinin iletişim yeterlikleri

İletişim yeterliklerinin örgüt yönetiminde anahtar bir nitelik olduğu düşünülmektedir (Besic ve Stanisavljevic, 2014), çünkü iletişim yeterlikleri olan bireylerle iletişime geçmek tarafların iletişimden doyum elde etmesini sağlayacaktır (Ergin, 2012). Bu doyumun sonucunda ise astlar potansiyellerine bağlı olarak etkililiklerini artırmakla birlikte (Lee and Chung, 2011) örgüte kabul edildiğini hisseden iş gören; aklını, duygularını, alışkanlıklarını, tüm potansiyelini, ruhsal ve bedensel bütünlüğünü örgütün varlığına katmaya gayret edecektir (Açıkalin ve Turan, 2012).

Etkili iletişim, etkili yönetim ve etkili örgüt kültürü arasında doğru bir orantı vardır (Vural, 2012) ve örgütlerde iletişimin etkililiğini artırmak veya azaltmak yöneticiye bağlıdır (Ergin, 2012). Özellikle açık iletişimi tercih eden bir yönetici iş görenlerinin güdülenmesinde oldukça etkili olmaktadır (Aksoy, 2010).

Herkesi etkileyen bir öğrenme ve yaşama alanı olan okulların varlık amacı iyi ve sorumlu nesiller yetiştirmektir. Öğrencilerine temel yaşam becerileri kazandırabilme

ve yaşamdaki bağlantıları gösterebilme saikiyle hareket eden bir okul esasında nitelikli yaşam için bir tür iletişim platformudur (Açıklın ve Turan, 2012). Bu nedenle açık bir sistem olan okulun başarılı olabilmesi, okul yöneticisinin liderliğinde paydaşları arasında etkili iletişim kurmasına bağlıdır (Aksoy, 2010).

Öğretme etkinliği temelde bir iletişim kurgusu ve uygulaması, okul yöneticiliği de öz itibarıyla insan yetiştirme/geliştirme ustalığı olduğuna göre hem yöneticinin hem öğretmenin iletişim yeterliklerinin önemi daha rahat anlaşılabilir (Açıklın ve Turan, 2012). İletişim yeterliklerine sahip bir okul yöneticisi vizyonunu ortaya koyarak bunu okulunun tüm paydaşlarına kabul ettirebilir. Çift yönlü iletişim tarzı ile değerlendirmelerinde objektifliği sağlar; öğretmen, öğrenci ve diğer iş görenleri etkili iletişimin içine sürükler. Açık ve anlaşılır konuşur ve yazar (Korkmaz ve diğerleri, 2015).

İletişim yeterlikleri kazanmak veya iletişim yeterliklerini geliştirmek isteyen okul yöneticilerine Tutar'ın (2009) tavsiyeleri şunlardır:

- ✓ Dikkat çekin, örneğin söze ilginç bir söz veya alıntı ile başlayabilirsiniz.
- ✓ İlgi çekin, sizi dinleyenlere konunun neden önemli olduğunu belirtin.
- ✓ Arzu oluşturun, fikirlerinizin onlar için yararlı olabileceğini söyleyin.
- ✓ Anlaşma sağlayın, sizi dinleyenlere savınızın onlar için ne kadar faydalı olabileceğini kabule çalışın.

İletişim yeterliklerine sahip bir okul yöneticisi, okulunda pozitif okul atmosferi oluşturarak öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğini artırabilir, öğrenci ve öğretmenlerinde daha iyi performans elde edebilir ve ortak beklentiler oluşturabilir. Okul yöneticisi, öğretmenleri ve diğer paydaşlarla etkili iletişim kurmak istiyorsa onlardan gelen mesajları tasarlamak, sunmak, almak, yorumlamak ve geri bildirimde bulunmak eylemlerinin tamamını yapabilmelidir (Açıklın ve Turan, 2012).

Okuldaki çatışmalardan, soğukluklardan, fırtınalardan kaçınmak isteyen bir okul yöneticisi, öğretmenlerine ve diğer paydaşlara kendisi de dâhil olmak üzere özel ortamlar tasarlayarak iletişim yeterlikleri kazandırmalıdır ve var olan yeterliklerini de geliştirerek okulun stratejik planının boyutuna eklemelidir (Açıklın ve Turan, 2012),

çünkü etkili iletişim ve başarılı iş birliği, ilişkileri geliştirme noktasında büyük fırsatlar oluşturur (Richason, 2012). Okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iletişimin kalitesi arttıkça da öğretmenlerin eğitim süreçlerinde başvurdukları yapıcı ve işbirlikçi metotlar ve meslekleri hakkında olumlu imajlar daha çok gelişir (Bakic-Tomic, Dvorski ve Kirinic, 2015). Tüm bu süreç esnasında yönetici, güven konusuna da çok dikkat etmelidir, çünkü güven örgütsel performansı etkileyen önemli bir değişkendir (Yıldız ve Bürüngüz, 2013).

Okul yöneticisinin sahip olması gereken iletişim yeterlikleri şu başlıklar altında toplanabilir: etkili konuşma, etkili dinleme, empati yapabilme, beden dilini etkili kullanma ve etkin geri bildirimde bulunma.

2.2.6.1. Etkili konuşma

Konuşma, insanın duygu ve düşüncelerini kelimelere aktararak dışa yansıttığı iletişim sürecine verilen isimdir (Akkaya, 2012; Ergin, 2014; Güneş, 2014; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Özdemir, 2018; Taşer, 2000; Üçok, 2004), dolayısıyla konuşma hayatımızda gerçekten oldukça önemli bir yere sahip etkileşim araçlarının başında gelmektedir (Akkaya, 2011; Erdem ve Erdem, 2015; İşcan ve Karagöz, 2016). Dil becerileri arasında en fazla kullanılan konuşma, sağlıklı toplumsal ilişkilerin kurulup yürütülmesinde de işlevsel bir role sahiptir (Çintaş-Yıldız, 2015).

Etkili konuşma, bireyin çevresiyle iletişiminde önceden planlamasa dahi duygu, düşünce ve taleplerini karşısındakilere en iyi biçimde anlatma becerisi olarak tarif edilmektedir (Yalçın, 2002). Bunun için birey seslendirmeyi, kelime ve cümleleri doğru seçebilmelidir (Çintaş-Yıldız, 2015), bir diğer deyişle etkili konuşmacı dile tüm yönleriyle hâkim olmalıdır. Etkili konuşabilen bireyin yüz ifadeleri, duruşu ve hareketleri kolayca anlaşılabilir. Konuşmacı bahsettiği konuyu, dinleyenlerin yaş, eğitim ve ilgisine göre düzenleyebilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

Özkan ve Kınay'a (2015) göre etkili konuşma becerisine sahip bireyler, kitleleri etkileme ve yönlendirme gücünü fark ettiklerinde ayrıcalığa kavuşmaktadırlar,

çünkü bu yetkinlik onlara bireyler arası iletişimde farklılık ve üstünlük sağlamaktadır (Yaman, 2012). Bu durum okula uyarlanırsa çevresiyle etkili konuşabilen okul yöneticisi; öğretmen, öğrenci ve velileri okul hedeflerine yönlendirerek ve olumlu yönde etkileyerek onların okulun amaçlarına ulaşmasına uygun şekilde hareket etmelerini sağlayabilecektir.

Uçgun'a (2007) göre Türkçe'yi etkili kullanamayan bireyin verdiği eğitim, başarıya ulaşamayacaktır, çünkü sosyalleşmenin ve bilgi edinmenin merkezi okullarda etkili konuşma becerileri öğrenme faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004). Buna göre okuldaki tüm etkinliklerin birinci derece sorumlusu okul yöneticileri etkili konuşma becerilerine sahip olmalıdır.

2.2.6.2. Etkin dinleme

Dil becerileri arasında en temel becerilerden biri olan dinleme (Karadüz, 2010) kaynaktan gelen mesajı anlama ve yorumlama çabası (Ateş ve Ercan, 2015), işitmeyi de kapsayan karmaşık ve aktif bir süreç, çok boyutlu olgu, maksatlı davranış ve bilişsel süreç gerektiren bir faaliyettir (Epçaçan, 2013). Etkin dinlemeden kastedilen ise alıcının kaynakla empati kurması, ona geri bildirimde bulunması, kaynağın mesajından anladıklarını kendi kelimeleriyle tekrar ifade ettiği özel dinleme biçimidir (Özbay, 2005). Etkin dinleyici olmak için dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir (Ergin, 2014):

- ✓ Dikkatinizi sadece konuşmacıya verin.
- ✓ Konuşmacıya dinlediğinizi belirten tepkiler verin.
- ✓ Konuya odaklanarak konuşmacının sözünü kesmeyin.
- ✓ Gürültü gibi dinleme etkinliğine zarar veren rahatsız edici faktörleri ortadan kaldırmaya çalışın.
- ✓ Gerekiyorsa konuşmacının cümlelerini tekrarlayın.
- ✓ Algı, duygu ve tutumların dinlemeyi etkileyebileceğini bilin.

İletişimin %90'ının sözel olarak gerçekleştirildiği düşünüldüğünde etkin dinleme becerisine sahip bireylerin hayatın farklı alanlarında başarı göstermeleri

oldukça olasıdır (Emiroğlu, 2013), bu bağlamda okul yöneticilerinin okullarda etkin dinleyiciler olmaları gerektiği söylenebilir, çünkü başarılı bir iletişim için etkin dinleme şarttır (Melanlıoğlu, 2012).

2.2.6.3. Empati yapabilme

Hayatı boyunca başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacı duyan bireyin ilişkilerinde başarılı olabilmesi hem kendini ve diğerlerini anlayabilmesine hem de onları olduğu gibi kabul etmesine bağlıdır (Yüksel, 2004), dolayısıyla bireyin kendini diğerlerinin yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini kavramaya çalışması, insanlar arasında sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için önemli bir gereksinimdir (Ercoškun, Dilekmen, Ada ve Nalçacı, 2006). Empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak çevreyi ve olayları karşısındakinin bakış açısı ile görebilmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Empati yapabilen birey, kendi kimliğini ve değerlerini bir tarafa bırakarak tüm gayreti ile karşısındakini anlamaya çalışır (Özbek, 2004; Özbek, 2005; Pala, 2008). Sosyal bilişsel bir yeti olan empati, bireyin sosyal yaşama uyumunu da kolaylaştırır (Arslan, 2016; Bora ve Baysan, 2009). Ayrıca kendisine empati yapıldığını bilen birey, anlaşıldığını ve önemsendiğini hissederek rahatlar ve kendini iyi hisseder (Bulut ve Düşmez, 2014), dolayısıyla empati kişiler arası sağlıklı iletişim için önemli bir değişkendir (Dorak ve Vurgun, 2006; Ersoy ve Köşger, 2016).

Çatlak ve Yiğit'e (2017) göre empati yeterliği gelişmiş bireyler, kuracakları iletişimde daha az sorun yaşamakta ve daha etkili neticeler elde etmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin önem düzeylerini öğretmenlerin bakış açısıyla anlayabilen ve onlara doğru yaklaşım sergileyebilen okul yöneticisi, empati yeterliğine sahip demektir. Bu minvalde empati yeterliğine sahip okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki sorunlarına duyarlık gösterebilir, kolaylaştırıcı ve çözümden yana bir tavır sergileyebilir, öğretmenlerine onları anladıkları yönünde duygusal ve davranışsal iletiler gönderebilirler. Bunların yanı sıra okulun diğer paydaşlarına ait gereksinimleri karşılayarak onların beklentilerini dikkate alarak yönetimin etkinliğini, örgütün verimliliğini artırabilirler. (Ekinci, Bindak ve Yıldırım,

2012). Sonuç olarak okul yöneticilerinin okuldaki paydaşlarıyla kurduğu iletişimde empatik yaklaşım son derece önemlidir (Eren ve Güleç, 2018).

2.2.6.4. Beden dilini etkili kullanma

Farklı araştırmacıların aktardığına göre iletişimin ortalama %55 ile %75'ini oluşturan beden dili (Koç-Akran, Keskin ve Yücel, 2019; Köprülü, 2014) jest, mimik ve vücut hareketleri ile yapılan sözsüz bir iletişim türüdür (Gökçeli, 2013; İpek, 2017; Özbent, 2007). Beden dilinin boyutları şunlardır: yüz ifadeleri, baş hareketleri, el ve kol hareketleri, beden duruşu, oturma biçimleri, bedensel temas, ses tonu (Aksoy ve Şeren, 2018; Erişkon-Cangil, 2004; Pease, 1997; Schober, 1994). Beden dilini etkili kullanabilen bireylerin çevreleriyle daha etkili iletişim kurmaları mümkün hâle gelebilmektedir (Benzer, 2015; Tok ve Temel, 2014).

Beden dilini okuyabilmek ve kullanabilmek birçok mesleğin gereği olduğu düşünülebilir (Gökçeli, 2013), ancak okul yöneticilerinin öğretmenleri ve öğrencileri motive etme durumunda olmaları, onlara liderlik etmeleri gibi sebepler dolayısıyla beden dilini doğru ve etkili kullanabilmeleri daha önemli hâle gelmektedir, çünkü bu sayede etkili iletişime zemin hazırlanarak (Aksoy ve Şeren, 2018), okuldaki öğrenme etkinlikleri kolaylaşabilecektir (Göçmenler, 2014).

2.2.6.5. Etkin geri bildirimde bulunma

İletişim sürecinde kaynak, alıcıya gönderdiği mesajların ne düzeyde anlaşılıp anlaşılmadığını alıcının kendisine vereceği tepkilerle anlayabilir. Söz konusu bu tepkilere geri bildirim denmektedir (Ergin, 2014). Etkin geri bildirim en önemli bileşeni, gözlemlenen performansın temeline uygun bir mesaj oluşturularak bu mesajın doğru biçimde iletilmesini sağlamaktır, yani yönetici verdiği geri bildirim ile karşısındakinin kendi eylemini ve bu eylemin yöneticiyi nasıl etkilediğini tamamen anlamış olmalıdır. Etkin geri bildirim sayesinde iş görenler ilgili davranış biçimlerini benimseyebilir, uygulayabilir ya da son verebilir (Taşçı ve Eroğlu, 2008).

Kaynağın ve alıcının karşılıklı birbirlerini etkiledikleri bir süreç olarak iletişim, geri bildirimle tamamlanmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2012). Geri bildirim eksik veya yetersiz kalması kaynak ve alıcının iletişimi tamamlayamamasına sebep olacağından okul yöneticisinin öğretmenleriyle etkili iletişim kurabilmesi için geri bildirim vermeye ve almaya azami dikkat göstermelidir.

2.3. Takım Kavramına Yönelik Çeşitli Tanımlar

Makinelerden, binalardan veya bilgisayarlardan ibaret olmayan örgütler, insanları bünyelerinde barındırdıklarından canlı organizmalara benzer, dolayısıyla bu organizma benzeri örgütler tipik bir makineymiş gibi yönetilirse sorunlarına çözümler üretmezler (Çalkavur, 2005). Bununla birlikte özellikle 20. yüzyılın son çeyreğiyle beraber artan rekabet ve azalan kârlılıkla yönetim anlayışlarında ciddi değişiklikler yaşanmaya başlamıştır, öyle ki örgütsel yapılardaki hiyerarşi zayıflamış, birimler ve bireyler arası bağımlılık ve etkileşim artmıştır (Baltaş ve Sevil, 2012). Bu değişen çevre ve şartlara çözüm sunmak isteyen bilim insanları örgüt denilen yapıyı yeniden ve farklı açılardan değerlendirmeye tabi tutarak ona sadece yeni anlamlar vermekle kalmamış denence, model ve kuramlar geliştirmişlerdir (Brunnson ve Olsen, 1993; Hatch, 2018; Şimşek, 2013:19; Zhang, Ma, Huang, Cong, Yang ve Zhang, 2017). İşte tüm bu gelişmelerin neticesinde ortaya çıkan yeniliklerden biri olan takım çalışmasının (Cohen ve Bailey, 1997; Kuczma, 2008; Loperena, 2004; Pape, 2011) farklı bilgi, beceri, tecrübe ve bakış açılarına sahip iş görenleri bir arada tutan ve karşılıklı bağımlılık duygusuyla örgütün etkinliğini artıran bir yöntem olduğu öne sürülmektedir (Kozlowski ve Bell, 2003; West, 2004), bu nedenle takım merkezli bir örgütte temel paradigma geleneksel hiyerarşik örgütünkünden farklı tasarlanmıştır (Keçecioğlu, 2000).

Bireysel becerilerin güncel sorunları yönetmede yetersiz kalışı (Adair, 2003; Baltaş, 2012) takımları giderek örgütlerin sorunlarıyla baş etmede başlıca araçlardan biri hâline getirmiştir (Robbins and Judge, 2013). Mears'a (1994) göre takım çalışmasının ön plana çıkmasının çeşitli nedenleri vardır. Birincisi, belirsiz durumlarda bireylerin etkili ve iyi karar vermede yaşadıkları zorluklardır. İkincisi, işin karmaşıklığı

ve çeşitli uzmanlara duyulan ihtiyaç neticesinde bir kişinin tüm gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olamamasıdır. Üçüncüsü, iyi yapılanmış, birbirlerine uyumlu ve yeterli iş görenlerden oluşan takımın etkili kararlar alabilme imkânıdır. Dördüncüsü, sorunların ve bilgilerin gizlenmeyerek takım üyeleri arasında açık iletişim kurulabilmesidir. Sonuncusu ise takım üyelerinin birbirlerinden farklı bilgi ve becerileri öğrenebilmeleridir (Akt. Şimşek, 2010).

Takım kurmak aslında yeni bir düşünce değildir (Miller, 2013). Örgütler gerekli ortama ve takım çalışmasına yatkın işinin ehli yeterli sayıda iş görene sahipse bir şekilde takım çalışmasının bireysel çalışmalardan daha işlevsel ve gerekli olabileceği ifade edilebilir (Maxwell, 2017; Morse, 2013). Nitekim kültürümüzde de bugün alanyazında yeniden keşfedilmeye ve sistematize edilmeye çalışılan takım çalışmasının varlığı ve teşvik edildiği göze çarpmaktadır. Örneğin, “Bir elin nesi var, iki elin sesi var.”, “Birlikten kuvvet doğar.”, “Bir olalım, iri olalım, diri olalım.” gibi atasözü ve özdeyişler kadim Anadolu geleneğinin takıma ve takım çalışmasına verdiği değeri gözler önüne sermektedir (Şimşek, 2010).

Teknoloji ve bilgi dünyasında yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurmak isteyen örgütler, insan kaynaklarını güncel yeterliklerle donatarak onları takımlarda çalışabilen iş görenler hâline getirmelidir, çünkü takım çalışmasında insan faktörü hem bir kaynak hem de diğer kaynaklardan istifade eden önemli bir etkidir (Akdemir, 2010). Takımın bir örgüt için ne anlama geldiğine dair bilim insanlarınca birbirlerine yakın ama farklı bakış açıları sunan bazı tanımları şunlardır:

- ✓Takım, bireylerin uzmanlık becerini birleştirerek bir görevi yerine getirmek üzere bir araya toplanan insan grubudur (Donnellon, 1998)
- ✓Takım, farklı geçmişlere sahip iş görenleri bir araya getirerek onları etkin çalışma birimi hâline dönüştüren yapıdır (Dengiz, 2000), dolayısıyla takım üyeleri arasındaki bilgi, beceri, tecrübe ve farklı bakış açıları tanımlanmalıdır ki takım görevini yerine getirebilsin (Keçecioglu, 2000) ve takım üyeleri tüm hedef ve enerjilerini takımın hedeflerini gerçekleştirebilsin (Dengiz, 2000).

- ✓Takım, ortak derecede sorumluluk taşıyan ve birbirlerine bağlı iş görenlerden oluşan insan grubudur (Keçecioğlu, 2000).
- ✓Takım, iki veya daha fazla bireyden oluşur; özel kuruluş amacı, ulaşmak için tanımlanabilir hedefi ve takım üyeleri arasında düzenli etkinlikleri vardır (LaFasto ve Larson, 2001).
- ✓Takım; amaç birliğini, iş birliğini ve belli kimseler için eşitliği ifade eder (Lueoke, 2008).
- ✓Takım, birbirine bağımlı, birlikte hareket eden, en az iki kişiden oluşan ve belirli hedefleri olan topluluktur (Küçük, 2008).
- ✓Takım, belirli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen insan topluluğudur (Efil, 2010).
- ✓Takım, ortak hedefleri paylaşan ve bu hedeflere ulaşmak için çalışmaları eş güdümlenen, birbirlerine bağımlı bireylerden oluşan gruptur (Northouse, 2010).
- ✓Takım, belirlenen amaçları yerine getiren birimdir (Akdemir, 2010).
- ✓Takım, hiyerarşik örgüt yapısında, imkânların elverdiği ölçüde, kendi kendini yöneten, çalışma gruplarının ayrılmaz bir parçası, bütünlüycü bir üitedir (Gordon, 2013).
- ✓Takım, önceden belirlenen hedeflere ulaşmak gayesiyle bir araya gelen, birbirlerine bağımlı, birlikte hareket eden iki veya daha fazla bireyin oluşturduğu topluluktur (Eren, 2014).

Bu tanımlardan yola çıkarak takımların sahip olabileceği ortak özellikler şöyle sıralanabilir (Akdemir, 2010; Efil, 2010; Eren, 2014; Larson ve Lafasto, 2014):

- ✓Takımda yüksek düzeyde iletişim vardır.
- ✓Takım farklı geçmişleri, beceri ve yetenekleri olan üyelerden oluşur, çünkü aralarında farklılık olmayan üyelerden oluşan takımların yenilik yapamayacakları düşünülür.
- ✓Takımın ortak bir misyonu vardır.
- ✓Takımın net hedefleri vardır.

Takım kurmak zorlu bir süreçtir, ancak sonuçta örgütün elde edeceği karşılıklı güven, kaliteli iletişim, iyi kararlar alabilme ve örgütsel bağlılığı yüksek iş görenler bu

zorluğa değebileceğini gösteriyor (Dengiz, 2000), çünkü günümüzdeki birçok başarıda takımların etkisini görmek mümkündür (Lueoke, 2008).

2.3.1. Örgütler için takım kurmanın amacı

Takım, otomatik olarak kendiliğinden oluşan bir yapı değildir (Scearce, 2008). Örgütlerde takım oluşturmanın en temel nedeni örgüt içerisinde yapılacak işlerin takımlarla daha iyi başarılacağına olan inançtır (O'Connor ve Yballe, 2007; Şimşek, 2010; West, 2004). Bir takımın varlığının özünde ortak bir amaca yönelmiş olmak vardır (İzgören, 2014; Koçel, 2011). Bu sebeple takım oluşturmadan evvel öncelikle örgütün amaçlarının başarılması için yapılacak işler doğru analiz edilerek tanımlanmalı, sonra bu işleri yapabilecek takım çalışmasına yatkın en uygun bireyler seçilmelidir. Seçilen bireylerin niteliklerinin birbirlerinden farklı olmasının, takım çalışmasının etkinliğine tesir eden önemli bir husus olduğu bilinmelidir (Akdemir, 2010).

Takımlar, tek tek bireylerin zekâ ve becerilerinin toplamından daha fazla zekâ ve beceriye sahiptir ve ortak bir vizyon ve bireysel ustalık temelinde kurulur (Senge, 2001). Parçası oldukları örgütleri hem yansıtabilen hem etkileyebilen takımlar, örgütün başarabileceği her şeyi etkiler (Donnellon, 1998). Planlama nasıl bir takım oluşturulacağına dair önemli ayrıntılar içerir (Wilson ve George, 1997). Takım oluşturmak bir bakıma takım üyelerine kendi sorunlarını nasıl çözeceklerini, nasıl karar vereceklerini ve kendi kendilerini nasıl yöneteceklerini öğretmektir (Regan, 1999).

Takımlar, geleneksel örgüt yapılarının aksine daha esnek ve duyarlı bir yapıya sahiptir. Hızlıca toplanıp, görev paylaşımı yapar ve ayrılırlar. Bununla birlikte takımlar, yönetimin demokratikleşmesi ve iş görenlerin motivasyonlarını artırmak için de etkili bir yöntemdir (Robbins ve Judge, 2013). Takımlar, kısmen üyelerine yetki devrini de gerektirdiğinden bu durum iş görenlerin daha üretken ve verimli olma, bilgi, beceri ve uzmanlıklarının gelişmesine katkı sunmaktadır (Akdemir, 2010). Her ne kadar araştırmalar takımların üyelerine sağladığı sosyal ve duygusal katkılara odaklanmak yerine yaptıkları işe odaklansa da (Kelly ve Barsade, 2001) takımlar üyelerinin

sosyalleşmelerine ve duygusal destek almalarına da önemli bir kaynak teşkil etmektedir (Rousseau, Aubé ve Savoie, 2006).

Takım içinde bir takım ruhu oluşturmanın, sinerji yaratmanın örgüt kültürünün kalite kültürüne doğru dönüştürülmesinde oldukça fazla etkisi vardır (Şimşek, 2010; Türkoğlu, 2006), dolayısıyla takımlar, üyeleri daha az çalışsa bile daha çok sonuç almalarını sağlayan bir yapıdır (Maxwell, 2017). Özellikle son dönemlerde örgütlerin çevresel şartların etkisiyle takımlardan yararlandıkları görülmektedir, çünkü takımlar (Keçecioglu, 2000):

- ✓ Farklı fikir ve beceriye sahip insanları bir arada bütünleştirebilir.
- ✓ Çeşitli bakış açıları ve bilgilerin üyeler arasındaki alışverişi sonucunda sorunlara buluşçu çözümler getirebilir.
- ✓ Üyelere yetki ve sorumluluk verilerek yüksek dereceli performans kazanımı sağlayabilir.
- ✓ Zaman ve maliyetten tasarruf sağlayabilir.

Gordon'a (2013) göre ise takım kurmanın amaçları etkin bir yönetici tarafından şu sebeplerle açıklanabilir:

- ✓ Bir örgütte hedefler tespit edilirken takım üyelerinin alınan kararlara katılım göstermesi, bu hedefleri bireysel hedefleri ile özdeşleştirerek hedeflerin gerçekleştirilmesi ile daha ilgili olmalarını sağlar.
- ✓ Takım üyeleri, takımlar ile liderin keyfi güç kullanabileceği endişesinden kurtulur.
- ✓ Takım üyeleri hem birbirlerinden hem de takım liderinden öğrenme fırsatı yakalar ve örgüt iş görenlerinin sürekli gelişimi sağlanmış olur.
- ✓ Takım üyeleri, özbeğeni, takdir edilme ve kendini gerçekleştirme gibi daha üst düzey gereksinimlerini karşılayabilir.
- ✓ Takım üyeleri ve takım lideri arasında statü farkı en aza indirilerek açık iletişimin önü açılır.
- ✓ Takım lideri, sahip olduğu liderlik becerilerini takım üyelerine örneklerle sergileyerek liderliğin örgütün daha alt seviyelere inmesini sağlayabilir.
- ✓ Yüksek kaliteli kararlar alınabilir.

Görevlerin basit ve sıradan olduğu, iş görenlerin kendi işlerini yapabildiği, farklı bilgi birikimlerine ihtiyaç duyulmadığı durumlarda takım kurmaya gerek kalmadığını belirten Lueoke (2008) takım kurmak için şu sebeplerin olması gerektiğini öne sürmektedir:

- ✓ İşgörenlerin hiçbiri yeterli bilgi, deneyim ve perspektife sahip değilse,
- ✓ İş görenlerin karşılıklı bağımlılık içinde birlikte hareket etmesi gerekiyorsa,
- ✓ Hedef zorsa.

Takım oluşturmak örgütün yeniden yapılanması şeklinde değerlendirilebileceği için takımın verimli, kaliteli, iş gören ve örgüt performansını artıracak bir yapıda kurulmasına azami dikkat edilmelidir (Akdemir, 2010). Takım lideri takımını oluştururken zaman alıcı ve dikkatle yönetmesi gereken bir işe giriştiğinin bilinciyle hareket etmelidir, çünkü takım çalışması iş birliği ve sürekli ilgi ister. Şayet takım üyeleri ortak bir amaç etrafında toplanamazsa ortaya çıkacak bireysel farklılık ve çıkarlar takımın başarısını engelleyebilir (Lueoke, 2008).

Doğan (2002) ve Eren (2014) takımların bir örgüt için önemlerini benzer şekillerde şöyle ifade etmektedirler:

- ✓ Örgütlerde işletme körlüğüyle baş etmenin en etkin çözümlerinden biri takım çalışmasıdır. Takımlar sistemde karşılaşılan hataları fark eder.
- ✓ İş görenlerin teknik bilgilerini geliştirmenin yanı sıra takımlar olayları daha iyi anlamasına ve sorunları bütünsel değerlendirmelerine destek olur.
- ✓ Takım çalışması, iş görenlerin sorun çözme becerilerini ve iletişim yeterliklerini geliştirir.
- ✓ Takım çalışması iş görenlerin yaratıcılıklarını artırır.
- ✓ Takım çalışması iş görenler arasında takım ruhu oluşturur.
- ✓ Takım çalışması ekonomik analizlere önem vererek iş görenleri yönetime ve karara katılıma dâhil eder.
- ✓ Takım çalışması iş görenlerin örgütsel bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırır.

Takım çalışması, yönetim tarafından iyi planlanmadığında bazı dezavantajlar da barındırmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Biech, 2008; akt. Akdemir, 2010):

- ✓Daha fazla zamana gereksinim duyulur.
- ✓Çok fazla toplantı yapmak gerekebilir.
- ✓Herkesi uyan ortak bir zaman bulmak zordur.
- ✓Daha fazla özveriye ihtiyaç vardır.
- ✓Karar süreci zaman zaman uzayabilir.
- ✓Performansı düşük olanlar çeşitli bahaneler sunabilir.
- ✓Kişisel çatışmalar abartılabilir.
- ✓Karşıt düşünceler ilişkileri bozabilir.
- ✓Takım içinde farklı gruplaşmaların oluşma ihtimali vardır.
- ✓Takım dışı açık olmak yerine kapalı olabilir.
- ✓Roller muğlak kalabilir.
- ✓Yenilikler sağlanamayabilir.

Örgütlerde takım kurma amaçlarının anlatıldığı bu bölümde takım çalışmasının her zaman gerekli olmadığını ayrıca belirtmekte fayda var. Özellikle tek başına yapılabilen ve teknik beceri gerektiren, farklı fikir ve tecrübelerle ihtiyaç hissedilmeyen işler söz konusu olduğunda (Baltaş ve Sevil, 2012), üyelerine ve örgütlerine fayda ve verim sağlayamadığında (Eren, 2014), takımı başarısından dolayı toptan ödüllendirmek yerine sadece birkaç bireyi öne çıkararak ödüllendirmek (İzğören, 2014) söz konusu olduğunda takım kurma işine girilmemelidir.

2.3.2. Takım ve grup kavramları arasındaki farklılıklar

Günlük yaşamda ve bazen alanyazında bile adeta aynı anlama geliyormuşçasına birbirlerinin yerine kullanılan takım ve grup kavramları ayrıntılarda farklı şeyleri kastetmektedir. Akdemir'in (2010) belirttiği üzere takım kavramı grup kavramının ötesinde ortak amaçları, iş birliği içinde üst düzey etkililikle gerçekleştirme maksadıyla oluşturulan insan topluluklarını tarif etmek için kullanılır.

Grupların yönetimdeki önemi ilk defa Elton Mayo ve arkadaşları (1933) tarafından Hawthorne Araştırmaları ile açıklanmıştır. Daha sonra Kurt Lewin (1947)

tarafından yapılan tamamlayıcı grup araştırmaları ile grubun ne olduğu ve yönetime katkısı daha bilinir hâle gelmiştir (Koçel, 2011). O günden bugüne ise gruplar ve grup dinamiği üzerine yapılan yüzlerce araştırma bulmak mümkündür (Brown, 1988; Johnson ve Johnson, 1991; Forsyth, 2019; Gray ve Gabriel, 2018; Weinberg, 2019).

En az iki bireyden meydana gelen, aralarında düzenli bir iletişim kuran ve ortak idealleri paylaşan insan topluluğuna grup denmektedir (Akdemir, 2010; Eren, 2014). Yönetimin önemli bir unsuru olan gruplar, örgütlerin karar mercilerini etkilemektedir. Özellikle yönetimle gruplar birbirleriyle ters düştüğünde yönetim gruplarla mücadele etmek zorunda kalabilir. Grupsuz bir organizasyon olmayacağından yönetimin örgütteki gruplardan amaçları doğrultusunda faydalanması elzemdir (Koçel, 2011).

Grupların önceliği, sorumlulukları kendi aralarında paylaşarak birbirlerine yardım etmektir. Ortak çaba gerektiren çalışmalara gereksinim duymazlar, bu yüzden gruplar her bir üyenin katkısı ile bireysel katkıların toplamı olmaktadır ve herhangi bir şekilde pozitif sinerji üretmezler (Robbins and Judge, 2013).

Gruplar insan kişiliğinin olgunlaştığı, insan üzerinde kültürel, eğitsel ve duygusal etkiler yapan, inanç ve tutumlarını biçimlendiren yapılardır. Bir bireyin bir grubu tercih etmesinin en önemli nedenleri arasında grubun kendisini ilgilendiren konularda kendi amaçlarını ve değer yargılarını bulması vardır. Grup bireyin yaşama gücünü artırır, bireysel amaçlarına katkı sunar ve sosyal yönden saygınlık kazanmasını mümkün kılar (Eren, 2014). Grupların örgüte sunduğu bazı yararlar ve olası riskler ise şöyle sıralanabilir (Lueoke, 2008):

- ✓ Birimin amacına ulaşması için gerekli tüm yetiler grup üyeleri arasında vardır.
- ✓ Grup üyelerine vazifeleri uygun bir şekilde verilmiştir.
- ✓ Yönetici, ortak hedefe ulaşmak için her şeyi bilir, ancak grup üyelerince sağlanan bilgilerin ve faaliyetlerin bir araya getirilmesi ve bu bilgilerden hareketle bir karara varmak zaman alıcıdır.
- ✓ Tüm karar alma yetkisinin bir kişiye verilmesi tehlikeli olabilir.

Grupların aksine takımlar aynı birimde çalışan iş görenlerden daha fazlasını ifade eder. Takımda tek amaç ortak hedeflerin başarılmasıdır ve herkes bu amacın başarılması için kendini sorumlu hisseder (Lueoke, 2008). Takım çalışması, tam bir iş birliği içinde çalışmayı sağladığından takım üyelerinin bireysel performanslarını da artırır. Her takım bir gruptur, ama her grup bir takım değildir (Dengiz, 2000).

Koçel'e (2011) göre bir gruba takım demek için grup şu özelliklere sahip olmalıdır:

- ✓ Paylaşılan bir liderlik,
- ✓ Kendine özel amaç ve misyon,
- ✓ Sorun çözümlerinin bir yaşam tarzı olarak algılanması,
- ✓ Etkinliğin ortak bir çıktı olarak görülmesi,
- ✓ Geçici nitelik taşımasıdır.

Lueoke'ye (2008) göre şayet takımlar iyi çalışırlarsa örgüte gruplardan farklı olarak şu yararları sağlayabilir:

- ✓ Yaratıcı çözüm önerileri sunar.
- ✓ Kararların ortaklaşa alınması üyelerin de desteğini sağlar.
- ✓ Zor sorunlar için farklı alt yapıya sahip üyelerin bir araya getirilmesi mümkündür.
- ✓ Üyelerin bilgi birikiminden daha fazla yararlanılabilir.
- ✓ Örgüt içi etkin iletişim ve iş birliği sağlar.

Robbins ve Judge (2013) takımların eş güdümlü çalışmalarının pozitif sinerji üreteceğini ve böylece bireysel girdilerin toplamından daha yüksek bir performans elde edileceğini belirtmektedir. Tüm bu özellikler dikkate alındığında takımın grubu da kapsayan geniş ölçekli bir yapı olduğu sonucu çıkarılabilir (Akdemir, 2010) ve bu durum takımın örgüte gruptan daha fazla katkı sunabileceğine işaret etmektedir. Tablo 2.3'te grup ve takım karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 2.3. Grup ve takımların karşılaştırılması (Robbins ve Judge, 2013)

Grup		Takım
- Bilgiyi paylaşma	Hedef	- Ortak performans
- Nötr (bazen olumsuz)	Sinerji	- Olumlu
- Bireysel	Sorumluluk	- Bireysel ve müşterek
- Rastgele ve değişken	Beceri	- Bütünleyici

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere grubun hedefi bilgiyi paylaşmak iken takımın hedefi ortak performans sergilemektir. Grubun sinerjisi ya yok veya olumsuz yönde iken takım sinerjiye sahiptir. Grupta sorumluluklar bireysel düzeyde kalmışken takımda sorumluluklar bazen bireysel bazen müşterektir. Grupta beceri rastgele ve değişken, takımda ise bütünüleyicidir.

Efil'e (2010) göre ise grup ve takım arasındaki farklılıklar şöyle sıralanabilir:

- ✓Gruplarda rekabet içe doğruyken takımlarda rekabet dışı doğrudur.
- ✓Gruplarda her üye kendi bireysel sorumluluğu ve hedefiyle ilgilidir, takımlarda ise üyeler takım hedeflerinin gerçekleştirilmesine odaklanmıştır.
- ✓Gruplar genelde katı hiyerarşik yapıdadır, takımlar ise katılımcı ve esnek bir yapıya sahiptir.
- ✓Gruplarda üyeler birbirlerini tolerans gösterir, takımlarda ise farklılıklar cesaretlendirilir.
- ✓Gruplarda pek fazla risk alınmaz ve statükodan yana bir tavır vardır, takımlarda ise risk her an söz konusudur.

Birbiriyle anlamsal olarak karıştırılan grup ve takım kavramlarının örgütler açısından işlevleri oldukça farklıdır. Takımlar iyi yönetilirse grubun ortaya koyacağı performanstan çok daha fazlasını başarabilmektedir ve örgüte önemli katkılar sunabilmektedir.

2.3.3. Takım oluşum süreci

Takım ruhu, takım olgusu ve takım süreci iş görenlerine güvenen ve inanan, hataları öğrenme aracı olarak normal gören, dolayısıyla iş görenlerinin risk almalarını ve girişimde bulunmalarını özendiren örgütsel kültürle mümkündür (Şimşek, 2013). Bu örgütsel kültür ve yapı ile paralel biçimde takım oluşturmak tam bir liderlik yeteneğidir (Dengiz, 2000) ve takım oluşturan liderin ilk görevi takıma doğru bireyleri seçmektir (Adair, 2003). Bu bireylerin takım için gerekli olan bilgiye, beceriye, örgütsel nüfuza ve işin nasıl yapılacağına dair teknik bilgi ve tecrübeye sahip olmaları gerekmektedir

(Lueoke, 2008), ancak sadece teknik bilgi sahibi ve tecrübeli bireyler benimseyecekleri ortak değerler sistemi ve beraber çalışma becerileri olmaksızın kaliteli çıktılar üretmezler (Baltaş, 2012), dolayısıyla bu hususa ayrıca dikkat etmek gerekir. Bir de ortak amaçlar için bir araya getirilen bu bireylerin etkili ve verimli çalışabilmesi için gereğinden büyük olmamalarına özen gösterilmelidir (Doğan, 2002).

Takımlar bir anda oluşan topluluklar değildir (Eren, 2014) ve yüksek performanslı takımların mutlaka bir oluşum süreci vardır (Akdemir, 2010; Pokras, 1996). Bu süreç zaman alıcıdır ve üyeler arasında belli etkileşimi gerektirir (Kozlowski ve Ilgen, 2006). Takım liderinin görevi takımının sürecin hangi basamağında olduğunu takip ederek işleyişine yardımcı olmaktır (Eren, 2014).

Takımların oluşum sürecine dair bilgi sahibi olmak takım performansında karşılaşılan sorunları çözümlenebilmek açısından faydalı olacaktır. Bugünkü takım oluşum modellerinin temelinde Tuckman'ın (1965) geliştirdiği süreç basamakları vardır ve konuyla ilgili çeşitli kaynak taramaları sonucunda basamak isimlerinin ve adedinin kısmen farklılık gösterdiği tespit edilse de genel hatlarıyla bu basamaklar şöyle tarif edilmektedir (Akdemir, 2010; Besterfield, Besterfield-Michna, Besterfield ve Besterfield-Sacre, 1999; Brown, Huettner ve Tanny, 2007; Dengiz, 2000; Doğan, 2002; Eren, 2014; Keçecioglu, 2000; Sallis, 1996; Scarce, 2008; Şimşek, 2010; Tenner ve DeToro, 1992):

Oluşum basamağı: Bu basamak, takım oluşturmanın ilk adımıdır ve takımda görevlendirilmesi düşünülen bireylerle ilk defa iletişim kurulur. Takımın amacı belirginleşmeye başlar veya amaçlar belirlenmişse takım üyeleriyle paylaşılır ve üyelere görev ve sorumlulukları hakkında bilgi verilir. Bu basamak eğitim ağırlıklıdır ve takım lideri baskın rol oynar.

Geçiş basamağı: Üyeler, takımın amaçları ve sorumluluklarına dair ayrıntıları öğrenirler. Üyeler arası çatışmalar görülmesi olağandır. Takım liderinin çatışma çözüm stratejileri, kişiler arası iletişim becerisi olası sorunların önüne geçmede önem teşkil etmektedir.

Düzenleme basamağı: Takım kurallarının oluşturulmasıyla birlikte birbirlerini daha iyi tanıyan takım üyeleri arasında davranış kalıpları ve beklentiler genellikle kabullenilir, iş birliği artar, çatışmalar azalır.

Uygulama basamağı: Takım üyeleri arasında üst düzey iş birliği, eş güdüm ve iletişim vardır, amaç takımın hedeflerini gerçekleştirmektir.

Değerlendirme basamağı: Takım performansı belli aralıklarla değerlendirilir ve değerlendirme sonuçları hakkında takım üyelerine geri bildirim sağlanır.

Sonuç olarak takım oluşum sürecinin bir iş birliği kurma süreci olduğu ifade edilebilir. Takım üyelerinin birlikte çalıştırılması düşüncesi önemlidir ve sinerji oluşturabilen takımlar kurmak amaçlanmaktadır (Keçecioğlu, 2000).

2.3.4. Takım türleri

Bu bölümde, bir örgütteki en yaygın dört takım türü açıklanacaktır: problem çözme takımları, kendi kendini yöneten takımlar, fonksiyonel takımlar, sanal takımlar (Robbins ve Judge, 2013).

2.3.4.1. Problem çözme takımları

Problem çözme takımlarının ana kuruluş gayesi örgütte var olan sorunları çözmektir (Akdemir, 2010) ve en önemli özellikleri önceden belirlenmiş sonuçları ve fikirleri uygulamak yerine bir süreç dâhilinde sorunlara odaklanarak güven içinde sorunlara çözümler üretmektir (Larson ve Lafasto, 2014). Problem çözme takımları sürekli olabileceği gibi sorunun cinsine ve büyüklüğüne göre geçici de olabilir (Akdemir, 2010).

Takımdaki üye sayısı genellikle 5 ile 10 arasında değişen problem çözme takımları, aynı birimde çalışan iş görenlerden oluşur. Örgütün kalitesini iyileştirme, etkinliğini artırma konularında da tartışmalar yapabilirler (Eren, 2014). Çok nadir de olsa örgüte sundukları önerilerini tek taraflı uygulamaya koyabilecek yetkiye sahiptirler (Robbins and Judge, 2013).

2.3.4.2. Kendi kendini yöneten takımlar

Kendi kendini yöneten takımlar yeni kurulmuş değildirler (Wilson ve George, 1997) ve bu takımlar problem çözme takımlarından farklı olarak sadece sorun çözmekle yetinmez, çözümlerini uygulayarak uygulamanın sonucunda çıkacak her şeyin sorumluluğunu da üstlenirler (Robbins ve Judge, 2013; Wellins, Byham ve Wilson, 1991).

Kendi kendini yöneten takımlar takım liderlerini ve takımın yeni üyelerini kendileri seçer (Lueoke, 2008). Yetki sahibi üyeler, kaynak kullanabilir, karar alabilir, onları uygulayarak sonuçları izleyebilir (Efil, 2010). Yapılarının esnekliği, karar vermede alt seviyedekilerin de söz hakkının olması üyelerinin zihinsel ve yaratıcılık kapasitelerinden yararlanmayı daha çok mümkün kılar (Keçecioğlu, 2011). Eren (2014) kendi kendini yöneten takımların genel özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

- ✓ Bu takımlar farklı alanlarda uzmanlığı olan üyelerden oluşur.
- ✓ Takım, birbirlerinin işlerini yapabilecek düzeyde eğitilmiş üyelerden oluşur.
- ✓ Takımda bölümler arası engel yoktur, dolayısıyla bir ürün ve hizmet üretimi noktasında üst düzey iş birliği sağlar.
- ✓ Takımın görevini yapabilmesi için bilgi, donanım, stok vb. kullanma serbestliği vardır.
- ✓ Takımın karar verme yetkisi vardır.

Keçecioğlu'na (2011) göre kendi kendini yöneten takımlar, önemli örgütsel kararları sahiplenmeleri ve geniş ölçüde katılımı sağladıklarından ötürü iş görenlerin motivasyonunu artırır. Okullar, örgütsel amaçlara hizmet edecek projeler geliştirirken

bu tür takımlardan istifade edebilir ve öğretmenlere okul gelişimine yönelik tasarladıkları projeleri uygulatma fırsatı sunabilir.

2.3.4.3. Fonksiyonel takımlar

Fonksiyonel takımlar, örgütün farklı bölümlerinden gelen iş görenlerin oluşturduğu topluluktur (Koçel, 2011). Bu tür takımlar, günümüz şartlarında mecburiyet hâlini almıştır, çünkü örgütteki bölümler arasında iş birliği oldukça önemlidir, dolayısıyla başarılı örgütlerin fonksiyonel takımları yaygın bir şekilde kullandıkları görülmektedir (Efil, 2010). Ayrıca fonksiyonel takımlar, hızlı çözüm üretmenin bir aracı olarak kabul edilmektedir (Donnellon, 1998). Fonksiyonel takımlarda, takım üyeleri lideri kendileri seçme hakkına sahiptir (Doğan, 2002). Bu takımlar, örgütün farklı bölümlerinden gelen üyelerden oluştuklarından bilgi alışverişinde bulunma, yeni fikirler geliştirme, problem çözme ve karmaşık projeleri idare etmede etkili bir yöntemdir (Robbins and Judge, 2013).

2.3.4.4. Sanal takımlar

Sanal takımlar, geçici olarak oluşturulan, belirli ve karmaşık bir görevi tamamlamakla sorumlu, birbirlerine bağlı görevleri nedeniyle üyelerinin bir diğeriyle uzaktan iletişim kurduğu, farklı mekânlardan, farklı görev ve özellikteki bireylerden meydana gelen topluluktur (Güzeloğlu, Erel ve Özdemir, 2015). Bilgi teknolojilerindeki değişim ve gelişmeler örgütleri etkileyerek teknolojinin imkânlarından faydalanmalarını adeta zorunlu hâle getirmiştir (Akdemir, 2010), öyle ki neredeyse mevcut tüm takımlar, bugün işlerinin en azından bir kısmını sanal ortam üzerinden gerçekleştirerek sanal takımlar gibi vazife görmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Sanal takımlar, diğer takımlardan özellikle iletişim araçları, ilişkilerinin sayısı ve küresel içerik oluşturabilme yetenekleri bakımından farklılıklar taşımaktadır. Ayrıca sanal takımların yeni bir örgüt yapısına ve liderliğe ihtiyacı vardır (Güzeloğlu, Erel ve Özdemir, 2015).

Sanal takımlara özgü bazı güçlükler söz konusudur. Örneğin sanal takımların üyeleri mekânsal olarak farklı noktalarda bulduklarından aralarında iş birliği ve ilerleme sağlamak, birbirleriyle bağlantılı ve iletişim hâlinde tutmak zordur (Lueoke, 2008), ancak özellikle takımın oluşum basamağında üyeleri yüz yüze görüştürerek bir güven ortamı sağlamak (Efil, 2010) takımın görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İletişim, iş birliği ve eşgüdüm başarılı sanal takımların olmazsa olmazıdır. Takımın yaşam döngüsünü, etkili takımlar ile etkili liderlerin özelliklerini anlamak ve uyumlu bir takım oluşturmak vasıtasıyla sanal takımları başarılı kılmak mümkündür (Brown, Huettner ve Tanny, 2007).

2.3.5. Etkin takımların özellikleri

Belli bir amacı veya görevi gerçekleştirmek için oluşturulan örgütlerde (Türkoğlu, 2006) takım çalışmalarını yaygınlaştırmak bir sanat olarak kabul edilmektedir (Efil, 2010), ancak bu sanatın icra edilmesi örgütün yapısı ile yakından alakalıdır, çünkü örgütsel yapının takım çalışmasını destekleyen, iş görenlerini ortak amaç ve hedefe yönlendiren, örgüt içi yeterli bilgi akışını sağlayan ve iş birliğini teşvik eden tarzda şekillenmiş olması gerekmektedir (Efil, 2010; Larson ve Lafasto, 2014). Etkin bir takım; amaçlarına en verimli yoldan ulaşır, farklı birimlerin faaliyetlerine katkılar sunar, zamanla daha iyi performans yakalar ve üyelerinin takıma bağlılıklarını yapılandırır (Keçecioglu, 2000).

Örgütsel yapıyla birlikte takımın kendi kendine yeter olması takım etkinliğinin önemli bir unsurudur (Cashman, 2008), çünkü etkinlik istenilen sonuçları üretebilme kapasitesini ifade eder (Woods, 2016) ve etkin bir takımın üyeleri son derece donanımlıdır. Eksik olan yetiler varsa bu eksiklik ya yeni üye takviyesiyle ya da takıma yeterlik kazandırılarak gerçekleştirilir (Lueoke, 2008).

Takım üyelerinin sahiplendikleri takım kimliği o takımın etkinliğine bir diğer işarettir, çünkü takım kimliği üyelerde bağlılık ve çabayı çağırır. Üyelerin ortak amaç paylaştıkları duygusunu etrafa yayar ve üyeler, takım hedeflerini bireysel

hedeflerinin önüne gönüllü olarak koyarlar (Harvard Business School Publishing Corporation, 2010). Üyelerin takımlarına bağlılıkları kullandıkları dile de yansımaktadır: “Ben”, “sen” yerine “biz”, “siz” ifadeleri o takımdaki üyelerin bağlılığını sergiler (Lueoke, 2008). Larson ve Lafasto (2014) etkin bir takımın genel özelliklerinden bahsederken onun açık, yüksek hedefler, sonuç odaklı bir yapı, ortak bağlılık, iş birliği iklim ve mükemmellik ölçüleri, dış destek ve tanınırlık ile ilkeli liderlik özellikleri taşıması gerektiğine değinmektedir.

Etkin takımın bir diğer özelliği kendine verilen görevi başarıyla tamamlaması ve gerekirse daha zor hedeflere talip olmasıdır (Adair, 2003; Bragg, 1999). Etkin takımlar, kendi içlerinde barındırabilecekleri çeşitli zorluk, kültürel veya zihinsel ayrılıklara rağmen hedeflerine başarıyla ulaşarak kaliteli çıktılar üretebilirler (Dengiz, 2000; Guzzo and Dixon, 1996).

Üyelerinden yüksek düzeyde performans elde eden etkin takımlar (Akdemir, 2010) ortak amaç ve başarı ölçütleri belirler (Lueoke, 2008; Keçecioglu, 2000), kabul gören, nitelikli ve makul kararlar alarak bunları uygular (Dengiz, 2000; Şimşek, 2010). Kararların kimlerce ve nasıl alınacağını ve üyeler arası ilişkilerde dikkat edilmesi gereken hususları ilk etapta tespit ve tayin eder (Lueoke, 2008). Araştırmalar göstermektedir ki takımı ilgilendiren konularla ilgili kararların takım üyelerine verilmesi; takımın etkinlik, verimlilik ve motivasyonunu yükseltmektedir ve takımın misyonunu daha rahat yerine getirmesine destek olmaktadır (Akdemir, 2010).

Hackman'a (2002) göre bir takımı gerçekten etkin takım yapan özellikler şunlardır: bir takım görevinin oluşu, net sınırların belirlenmesi, kimin ne yapacağını ve otoritesinin açıklığı, makul bir süre takıma üyeliğin bulunması.

Etkin takımların yeterli kaynağa, etkili bir takım liderine, güven ortamına ve ödüllendirme sistemine de sahip olması beklenmektedir. Üye sayısı bakımından genellikle mütevazı ve farklı geçmişlere sahip üyelerden oluşturulma eğilimi vardır. Üyelere takım içinde özerklik verilerek potansiyellerini ortaya çıkarmaları hedeflenir.

Etkin takımlarda sosyal kaytarma ve yıkıcı çatışmaların en düşük seviyede olduğu gözlemlenir (Robbins ve Judge, 2013).

Takım çalışmasının etkin olmasında gereken bir diğer özellik takım üyelerine duyulan güvendir (İzgören, 2014). Örgütsel güvenin hâkim olduğu bir örgütte şeffaflık, dürüstlük, saygınlık, otokontrol ve yüksek ahlaki değerler mevcuttur ve iş görenlerin sorumluluk duyguları yüksektir (Larson ve Lafasto, 2014; Şimşek, 2013). Örgütlerin mikro temsilcileri olan takımlarda güven ortamı tesis edildiğinde ise üyeler açık iklimin oluşturacağı olumlu atmosferle takım hedeflerine ilişkin yaratıcılıklarını, bağlılıklarını ve katılımlarını artıracaklardır (West, 2004). Etkin bir takım, üyelerinde güven, fedakârlık ve sinerji yaratır. Böylece takım içi ilişkiler sürekli geliştiğinden üyeler birbirine bağlanarak takım ruhu oluşur. Esasında takım ruhunun kaynağı karşılıklı güvendir ve bu sağlanmadan takımda çok fazla şey başarılamayabilir (Akdemir, 2010; Larson ve Lafasto, 2014; Maxwell, 2017). Pokras'a (1996) göre bir takımda güvenin inşasına katkı sunacak etkenler şunlardır: dürüstlük, açıklık, tutarlılık, saygı ve sözünde durma.

Etkin takım çalışması üyelerin birbirlerine saygı göstermesi, kendi öz saygıları ile yakından ilgilidir. Saygın davranışların olduğu ve bu saygınlığı yönetimin desteklediği takımlarda üyeler takımlarına ve kendilerine karşı güven ve inançlarını artıracaklardır (Akdemir, 2010; Şimşek, 2013).

Takımın varlık sebebi görülen amaçların açık, anlaşılır, gerçekleştirilebilir, gözlenebilir ve ölçülebilir olması takımın etkinliğiyle doğrudan ilgilidir (Akdemir, 2010). Dolayısıyla takım üyeleri bu net amaçlara odaklandırılmalı, düzenli bir şekilde üyelerin ve takımın çalışma yöntemi amaçlarının ne ölçüde başarıldığını tespit edebilmek için gözden geçirilmeli, aynı zamanda üyelere onları destekleyecek mesajlar verilmelidir. Buradaki ana gayenin takımın amaçlarını gerçekleştirmek ve etkinliğini artırmak olduğu her zaman akılda tutulmalıdır (West, 2004).

Etkin takımların ihtiyaçlarını karşılayacak bütçeleri vardır. Somut verilere dayanan bütçe aynı zamanda takımın ömrüne de işaret eder (Lueoke, 2008), çünkü

yeterli bütçesi olmayan takım, kendi ihtiyaçlarını mali bakımdan karşılayamacağı için uzun ömürlü ve etkin olamayacaktır.

Etkin takımlar, en son bilgi ve iletişim teknolojisinin sunduğu imkânlardan istifade ederler. Bu imkânlarla bütünleştirilen takımların sinerjisi takım etkinliklerinin iyileştirilmesini kolaylaştırır (Keçecioğlu, 2011). Örneğin, bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde takım üyeleri arasında iletişim kolaylaşır ve takımın faaliyetleri ilgililere duyurulur.

Etkin takımların ihtiyaç duydukları bireyler, takımın çalışma ortamını benimseyen, motivasyonu yüksek ve yetenekli üyelerdir. Ayrıca, kolektif çalışma eğilimine sahip üyeler içe dönük üyelere nazaran takım çalışmasında daha iyi performans sergilerler (Efil, 2010). Dolayısıyla takıma seçilecek bireylerin nitelikleri oldukça önemlidir ve takım üyeleri takım çalışmasına yatkın olanlardan seçilmelidir.

Takım etkinliğine önemli katkı sağlayan bir diğer husus örgütün benimsediği ödül sistemidir (Keçecioğlu, 2000). Takım üyelerinin motivasyonunu ve etkinliğini olumlu yönde destekleyen ödüller; üyelerinin başarısına, paylaşımına, karşılıklı güvenine, yardımlaşmasına, aidiyetine ve güçlü ilişkilerine destek olur (Akdemir, 2010). Benimsenen ödül sistemi, bireyin çıkarını örgütün amaçlarına yönlendirir (Lueoke, 2008; Şimşek, 2010). Ayrıca ödüller hem bireyselliği atlamadan özgün, yaratıcı ve yenilikçi fikirlere verilirken hem de takım üyelerinin ortak çabaları sonucunda elde edilen başarılarına verilir (Eren, 2014), çünkü ödül verilmeyen ve teşvik görmeyen örgüt üyeleri dikkatlerini görevlerine veremeyebilirler (Lueoke, 2008).

Takımın yapacağı işin içeriğini ve üst yönetimin takımdan beklentilerini ortaya koyan ayrıntılı bir takım tüzüğü yazmak da önemlidir. Böylece takım, örgütsel amaçlarının dışına çıkmayacak ve net olarak neden kurulduğunu bilerek ona göre hareket edecektir (Lueoke, 2008). Bu nedenle takım üyelerinin görevlerini ve amaçlarını belirli hâle getiren tüzük, takım kurarken yazılmalıdır.

Etkin takımların en önemli özelliklerinde biri olan takım ruhu kavramından anlatılmak istenen şunlardır (Eren, 2014):

- ✓Ortak hedefe ulaşmak için takım üyeleri ile birlikte hareket etmeye istekli oluş,
- ✓Takım arkadaşlarına ve takım hedef ve misyonuna sadık kalmak,
- ✓Takım hedefleri için gerektiğinde fedakârlık yapmaktır.

Etkin takımların nasıl başarılı olduklarına dair araştırmacılar birçok çıkarımda bulunmuşlardır (Akdemir, 2010; Dengiz, 2000; Efil, 2010; Eren, 2014; Lueoke, 2008; Keçecioğlu, 2000; Koçel, 2011; Maxwell, 2017; Pokras, 1996; Regan, 1999; Şimşek, 2013; West, 2004) ve bunların ortak yönleri şu şekilde özetlenebilir:

- ✓Takımların misyonu ve vizyonu tüm üyelerce benimsenmiştir.
- ✓Takım içinde sağlıklı bir iletişim ve ödül sistemi kurulmuştur.
- ✓Üye sayısı ihtiyaca göre sınırlandırılmıştır.
- ✓Takım, yüksek kaliteli çıktılar elde etmeye odaklanmıştır.
- ✓Takım içinde güven, saygı, dayanışma ve sinerji vardır.
- ✓Takımın çıkarı bireysel çıkarların üstünde tutulur.
- ✓Takımın gerektiğinde kullanabileceği kendine özel bir bütçesi vardır.
- ✓Takım içi yıkıcı tartışmalar en alt düzeydedir.
- ✓Takım içi kararlar ortak görüş birliğine dayanarak alınır.
- ✓Örgütsel yapı takım çalışmalarını destekleyici tarzda yapılanmıştır.
- ✓Takım lideri takımı nasıl yöneteceğini, takım üyelerinin özelliklerini ve takımın hedeflerini bilir.
- ✓Takım üyeleri yeniliklere ve değişimlere açıktır.
- ✓Takım üyeleri alanlarının uzmanı olmakla birlikte insan ilişkilerinde de başarılıdır.
- ✓Takım üyelerinin motivasyonu yüksektir.
- ✓Takım üyeleri fedakârlık yapmaya hazırdır.
- ✓Takım üyelerinin sorumluluk duyguları yüksektir.

Sonuç olarak ifade edilebilir ki etkin takım kurmak zordur ancak bu başarıldığı takdirde örgütün elde edeceği kazanımlar çekilen zorluğa değecek düzeydedir, çünkü örgütler kuracağı takımlar sayesinde sahip olduğu insan kaynağından daha etkin

faydalanabilmekte, böylece kendisine değer verildiğini hisseden iş görenin örgütsel bağlılığı artabilmektedir.

2.3.6. Takım liderlik davranışları

Geleneksel örgütlerde yöneticiler tek bir merkezden sadece örgütlerini yönetir ve kontrol ederlerdi (West, 2004), oysa günümüz örgütlerinin, yetkinin sadece yöneticilerde toplandığı, kararları sadece yöneticilerin aldığı, katı hiyerarşik ve mekanik yapıya sahip bir yapıyla hayatlarına devam edemeyebilirler. Örgütsel hedefleri gerçekleştirebilmek için örgüt üyelerinin birbirlerine destek ve cesaret veren, yaratıcılıkları yüksek, birbirlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerini tamamlayan, takımlar kurabilen ve onları etkili çalıştırabilen bir yapıya ihtiyacı vardır (Eren, 2014).

Takım liderliğinden kastedilen bireylerin liderlik yaptıkları takımın üyelerini etkileyerek amaç ve hedeflerini başarmak için ortaya koydukları tüm kasıtlı çabalardır (Ziegert, 2005). Takım liderliği yapmak isteyen yönetici her ne kadar geleneksel örgüt yapısından farklı bir şematikte çalışsa da üyelerine hedef belirleyebilme, yüksek iletişim yeterliği, geri bildirim sağlama ve alma becerisi, yüksek standartlar oluşturma gibi kadim liderlik becerilerine ihtiyaç duyar (Lueoke, 2008).

İyi bir takım liderliğinin sonucu iyi bir takımdır. İyi bir takım oluşturmak isteyen takım lideri görevinin sadece örgütü eş güdümlenmek olmadığını bilir. Görevine ilk olarak hedefleri belirlemekle başlayan takım lideri, takım üyelerini ortak hedef doğrultusunda birlik beraberlik içinde göreve odaklanmasını sağlar, parçaları bütün yapar. Üyelerin kendisinin bir benzeri olması yerine güçlü, bilgili ve deneyimli iş görenlerden seçer (Adair, 2003).

Etkin bir takım kurmak isteyen takım lideri; üyelerinin serbestçe görüş bildirmelerine, öneri sunmalarına, problem çözme sürecine aktif katılmalarına izin veren bir örgüt ortamı oluşturmak için özel becerilerle donanımlı olmalıdır (Gordon, 2013). Takım lideri, üyelerine takım kimliğini kazandırmaya çalışır ve bu kimliğin iki önemli faydası olduğunu bilir. Bunlardan birincisi, takım kimliği üyelerin sonuçtan

kendilerini sorumlu görmelerine neden olur ve bu sorumluluk duygusu onları takım arkadaşlarına her türlü desteği vermelerini sağlar. İkincisi ise takım kimliği, üyelerin örgütsel bağlılığını ve performansını artırır (Lueoke, 2008).

Maxwell'e (2017) göre takım üyelerinin yeteneklerinin artması oranında takımın o oranda güçlü liderliğe ihtiyacı vardır. Takım liderliğinin ölçüsü bu üyelerin sadece çalışmalarını sağlamak olamaz. Bir takım liderinin güçlü olduğuna asıl işaret eden takım üyelerini birlikte çalıştırabilmektir.

Pokras'a (1996) göre bir örgütteki yönetici takım lideri olmayı kabul ettiğinde takımının başarısı için öncelikle şu beş görevi yerine getirmesi gerekmektedir:

Takım kurucu: Takımın genel durumunu değerlendir, eğitim planla, grubu birleştir, takım ruhu ve karşılıklı güven oluştur, çatışmaları çöz ve gerekliyse üyelikleri düzenle.

Takım üyelerine rehberlik: Tüm üyelerle bireysel olarak tanış, onları motive et, olumlu davranışlarını takdir et, tavsiyelerde bulun ve yeni üyeler kazan.

Görevleri eş güdümlenme: Hedefleri netleştir, planların tamamlanmasına yardımcı ol, rollerin yerine getirilmesini sağla, veri toplanmasına rehberlik et, takımını takip et ve sorunlarını gider.

Toplantılara başkanlık etme: Toplantıları planla, düzenle ve başkanlık et, fikirleri kaydet, takımın fikir birliğine varmasını kolaylaştır, yapılacak listesini ayarla ve ilgilileri görevlendir.

Halkla ilişkiler müdürü: Paydaşları tanımla, takım temsilcisi olarak görevlendir, raporlamayı planla, ilişkileri düzenle, girdi ve geri bildirimleri talep et, sunum yap.

Yöneticiler, takım lideri olarak takım çalışmasına başlamadan takım çalışmasının sorun teşkil edebileceği bazı sakıncalara da dikkat etmelidir (Eren, 2014):

Güçleri yeniden düzenlemeli: Örgütler takım çalışması uygulamalarına geçince özellikle orta ve alt düzey yöneticiler bundan zarar görebilir, çünkü takımların başarı kazanması onlara olan ihtiyacı azaltabilir.

Takımın sırtından geçinme: Takımda yer almasına rağmen kendisine verilen görevleri yeterince yapmayan üyeler kastedilmektedir. Özellikle takımdaki üye sayısı büyüdükçe üyelerin kaytarma eğilimleri artmaktadır.

Eş güdümlenme zorluğu: Takımın görevi gereği yapmakla sorumlu faaliyetler zaman ve enerji gerektirir.

Yasal tartışmalar: Örgütlerde takım çalışmaları arttıkça yasal yönleri daha fazla gündem oluşturmaya başlamıştır.

Maxwell'e (2017) göre takım liderini etkin kılacak on bir esas şunlardır:

- ✓İnsanlara değer verir.
- ✓İnsanların gelişimi için kaynak kullanır.
- ✓Liderliği önemser.
- ✓Potansiyel liderler arar.
- ✓İş görenlerini yakından tanır, onlara saygı besler ve sevgi duyar.
- ✓İş görenlerin liderliği deneyimlemesini sağlar.
- ✓Liderlik inisiyatifi ödüllendirir.
- ✓İş görenlerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri güvenli bir örgütsel iklim oluşturur.
- ✓İş görenleriyle birlikte gelişir.
- ✓Yüksek potansiyelli bireyleri çevresine toplar.
- ✓Emrindeki başka liderlerin liderlik yapmasına müsaade eder.

Takım liderinin gerçek işler yapması beklenmektedir. Hem takımın lideri hem de üyesi olan takım liderinin geleneksel bir yönetici edasıyla takım yönetmek istemesi uygun bir yöntem değildir, bu sebeple takım liderinin üstlendiği rol belirsizlikler içermektedir (Lueoke, 2008). Takım liderinin yukarıdaki görevleri incelendiğinde takım

çalışması yapmanın zor, başarıyla uygulamanın ise daha zor olduğu anlaşılmaktadır. Yapısında bulundurduğu farklılaşmayı ve bütünleştirmeyi bir arada gerçekleştirmek (Donnellon, 1998) takım liderinin üstesinden gelmesi gereken en önemli konulardan birisidir.

İyi bir takım lideri olabilmenin temelinde güzel ahlak yatmaktadır, bundan dolayı takım liderinin dürüst, güvenilir, cesaretli ve adil olması gerekir, böylece takımlar çeşitli entrikalarla, söylentilerle veya çatışmalarla uğraşmak yerine görevleri ve hedefleri doğrultusunda hareket edebilir (Adair, 2003; Akdemir, 2010).

Takım üyeleri, kendilerini destekleyecek ve onlara rehberlik edecek takım liderine gereksinim duyar. Bu minvalde takım liderinin bireysel başarıdan ziyade takım performansını önceleyen bir ödül ve değerler sistemi kurmasına, iletişim sisteminin örgütsel yapıda takım çalışmasıyla uyumlu hâle getirmesine gereksinim vardır (Efil, 2010).

Etkin bir takım lideri başarı ölçütlerini, hedefleri, misyonu ve vizyonu açık ve net bir şekilde ortaya koyandır (Keçecioğlu, 2000; Larson ve Lafasto, 2014; Şimşek, 2010). Takımı en zor zamanda bile peşinden sürüklemeyi becerebilen takım lideri, üyelerinin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayarak ve kendilerine olan güvenleri artırarak (Eren, 2014), sergiledikleri esnek ve dinamik bir liderlik tarzlarıyla (Türkoğlu, 2006) takımın hedeflerinin gerçekleştirilmesine en iyi şekilde hizmet ederler.

Regan (1999) takım liderinin üyelerine güvenmesini ve yeteneklerini önemsemesini; Yılmaz (2006) ise değer vermesini ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilmelerini tavsiye etmektedir. Özellikle takım içi güvenin sarsılmasının takımın başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğinden takım lideri güven zedeleyici tüm olumsuzluklara hemen müdahale etmelidir (Akdemir, 2010; Kozlu, 2014).

Takımının yüksek bir motivasyonla çalışmasını isteyen takım lideri (Larson ve Lafasto, 2014), üyelerine yaptıkları iş dolayısıyla değerli oldukları duygusunu güçlü bir şekilde vermelidir. Bu durum takımın iklimini öylesine olumlu etkileyecektir ki takım

yüksek kalitede çıktılar üretebilecektir (West, 2004). Takım motivasyonunu yüksek tutmak isteyen takım lideri, ödüller konusuna da azami özen göstermelidir. Takım lideri, üyelerinin ihtiyaç, beklenti ve niteliklerine göre ekonomik, psikososyal ve örgütsel ödüllerin arasından takımı ve üyeleri için en uygun olanı seçebilmeli ve adilane bir şekilde dağıtabilmelidir (Akdemir, 2010).

Takım liderinin, üyelerini değersizleştirmeden hatalarını düzeltmesi ve nezaket hâlinde onları gerçek potansiyellerini açığa çıkarmaya zorlaması üyeleriyle birlikte sinerji oluşturmaya ve üstün sonuçlar kazanmasına zemin hazırlar (Korkmaz ve diğerleri, 2015). Lider sinerjiyi “sosyal hızlandırma”dan yararlanarak da artırabilir, yani bir üyenin diğer üyeler tarafından değerlendirildiğini bilmesi etkinlik düzeyinin ve enerjisinin artmasını sağlayabilir. Böylece üyede yarışma duygusu, yani sosyal hızlandırma görülecektir (Baltaş ve Sevil, 2012).

Takım lideri, üyelerin yaşadıkları sıkıntılarda onlara yanında olduğunu göstermelidir. Takım lideri, üyeler arasında eş güdüm sağlayabilmeli ve çatışmaları azaltabilmelidir (Akdemir, 2010). Toplantıların nasıl yönetileceğinin, kararların nasıl alınacağına, problemlerin nasıl çözüleceğinin de önceden belirlenmesi, üyelerin çalışmalarını etkin hâle getirir, başarmak ve takdir görmek için ne yapmaları gerektiğini bilmelerini sağlar (Baltaş ve Sevil, 2012).

Takım liderinin en önemli özelliklerinden birisi, takımı üzerinde en fazla etkisi olan çevresel faktörleri her daim göz önüne alarak plan ve programlama yapmasıdır. Takım liderinin şu çevresel faktörlere dikkat etmesi gerekmektedir (Lueoke, 2008):

Liderlik desteği: Takımın üst yönetimden destek alması gereklidir. Bu destek sayesinde kaynaklar ve doğru insanlar takıma alınır. Ayrıca takım başarısına engel teşkil edebilecek unsurlar bu destek sayesinde bertaraf edilebilir.

Hiyerarşik olmayan yapı: Katı bir hiyerarşik yapı ile takımın başarı elde edebilmesi güçtür. Bilgi paylaşımı, iş birliğine açıklık ve gerektiğinde üyelere yetki devri takım başarısı için gereklidir.

Uygun ödüllendirme sistemleri: Takım başarısı sonrasında takdim edilecek ödüllerde bireysel ve takımın bütünü arasında ödül dengesinin kurulması lazımdır.

Takıma dayalı çalışma tecrübesi: Takım çalışmasında deneyimli olanlar takıma daha fazla katkı sunabilir, çünkü takımın iş yapma sürecinde neler yapılması ve nelerin yapılmaması gerektiğine dair somut yaşanmışlıkları vardır.

Uyum: Uyum ile takımın, örgütün ve takım üyelerinin amaçları bir araya toplanır ve herkesi aynı tarafa yönlendirir.

Bir takım liderinden beklenen takımı yüksek performans elde etmeye yönlendirmektir. Takım yönetmek ile bireyleri yönetmek aynı şey değildir. Takım yönetmek için özenli planlama, dikkatli gözlem, analiz ve bireylerin en etkin ve verimli şekilde bir araya getirerek iş birliği yapabilmelerini etkin bir eş güdümlenme ile temin etmek gerekmektedir (Harvard Business School Publishing Corporation, 2010; Miller, 2013). İyi bir takım liderinin takımın genel performansını zirvede tutabilmesi için kişiler arası ve grup dinamiklerini doğru tespit edebilmelidir (Dengiz, 2000).

Keçecioğlu'na (2000) göre takım liderleri başarılı bir takım için şu takım yapılandırma stratejilerini takip edebilirler:

- ✓Takıma bilgi sağlamak,
- ✓Takım amaçlarını tanımlamak,
- ✓Rolleri netleştirmek,
- ✓Normlar oluşturmak,
- ✓Planları tasarlamak,
- ✓Soru sormayı cesaretlendirmek,
- ✓Bilgileri paylaşmak,
- ✓Katılımı sağlamak,
- ✓Başarıları törenle kutlamak,
- ✓Takım etkinliğini değerlendirmek.

Etkili bir takım lideri, klasik yöneticilik yapmak ile yetki devretme arasındaki dengeyi öğrenmelidir (Harvard Business School Publishing Corporation, 2010):

- ✓Takımın amaçlarını belirledikten sonra bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için atılması gereken adımları ve karar verme işini üyelerinize bırakın.
- ✓Takımdaki gizli liderleri takım içi davranışlardan hareketle tespit edin.
- ✓Takımdaki gizli liderlerin takımın hedeflerini anlamalarını, bu hedeflerin önemini kavramalarını ve onları kendi hedefleri gibi kabul etmelerini sağlayın.
- ✓Takımdaki gizli liderlerle olumlu ilişkiler geliştirerek bu ilişkiyi diğer üyelere büyük resmi iletme için kullanın.
- ✓Takım üyelerini, liderliği paylaşmaya teşvik edin.
- ✓Takım üyelerini, sonuçlardan ve takımın kalitesinden mesul tutun.
- ✓Takım lideri olarak takım misyonuna bağlılığınızı gösterin.

Etkili bir takım lideri, üyelerinden iyi fikirlerini kazanmak için şu yöntemleri takip edebilir (Maxwell, 2017):

- ✓Takım lideri tüm üyelerin fikrini dinler, bundan dolayı herkesin düşüncesini rahatça açıklayabileceği bir örgütsel iklim hazırlar.
- ✓Takım lideri tek fikirle yetinmez, çünkü takım lideri bilir ki ancak yenilikler oluşturarak ve onları geliştirerek örgütü büyütebilir.
- ✓Takım lideri yeni fikirleri olağan dışı yerlerde arar, çünkü iyi fikirler liderin önüne kendiliğinden düşmez.
- ✓Takım lideri kişiliklere değil amaçlara odaklanır.
- ✓Takım lideri yaratıcı fikirlere sahip iş görenleri korur ve destekler, çünkü onların örgüt yararına fikirler üretmesini sağlamak ister.
- ✓Bazı görüşleri takım üyeleri tarafından kabul görmeyen takım lideri bunu kişiselleştirmez.

Etkili takım liderleri, takım üyelerinin takımın başarısını şekillendirmede aktif rol almalarını ister, karar vermelerine, tercihte bulunmalarına, anlamlı işler yapmalarına izin verir. Bu yaklaşımın neticesinde takım üyeleri de kendi liderlik becerilerini açığa vurma imkânı yakalar (Larson ve Lafasto, 2014) ve sonuçta etkin bir takım liderinin rehberliğinde uyumlu üyelerin iş birliği içinde çalışması sonucu başarılı takımlar ortaya çıkabilir.

2.3.7. Okulda takım çalışmasının önemi

Günümüz toplumlarının en temel gereksinimlerinden biri hem büyük hem de küçük ölçekte sosyal gelişme için bireylerin iş birliği becerilerini artırmaktır (Fullan, 1993; akt. Scarce, 2008). Bu gerçeği fark eden okul yöneticileri, yönetim süreçlerini birbirinden bağımsız ele almayı, okulların sınırlı kural ve ilkeler çerçevesinde idaresini benimseyen bilimsel yönetim anlayışını yavaş yavaş terk ederek daha demokratik, paylaşımcı, katılımcı ve çok sesli bir yapıyı benimsemeye başlamıştır (Kılınç, 2016).

Dufour ve Eaker (1998) okulun gelişimine en fazla katkı sunacak stratejinin bir bütün olarak okulun profesyonel bir öğrenen örgüte dönüşerek hizmet etmesinden bahsetmektedir ki bu herhangi bir okulun başarısının temelinde öğretmenlerin okuldaki tüm paydaşlarla uyumlu şekilde çalışabilme becerisine dayanmaktadır (Martinez, 2004). Okullarda takımlar kurmak (Moller ve Eggen, 2005) bunu sağlamanın bir yolu olabilir (Gökbaş ve Kocabaş, 2003).

Okullar tek başına okul yöneticisinin söz sahibi olduğu bir örgütten ziyade paylaşımcı yönetimin kabul gördüğü, okul lider takımlarının kurulduğu bir evreye geçiş yapmaktadır (Lewis, 2013). McKeever (2003) bu takımların çok sayıda farklı bağlamda kurulabileceğini ve her zaman için okul yöneticisi, öğretmen liderleri ve bölge sorumlusu gibi üyeleri olacağını, hatta bazı takımların aileleri, toplum üyelerini ve öğrencileri kendilerine dâhil edebileceğini ifade etmektedir.

Akyüz (2002) ülkemizin gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmesi için okulları çağın ruhuna uygun bir örgütsel yapı ile tasarlamasını, dolayısıyla okul yöneticilerinin takım anlayışını benimsemiş liderler olması gerektiğini ifade etmektedir, çünkü okulun ihtiyaçlarına binaen okul yöneticisinin liderliğinde oluşturulacak takımlar okuldaki iş birliğini, yardımlaşmayı ve motivasyonu artıracaktır (Korkmaz ve diğerleri, 2015).

Takım çalışmaları okullar açısından çok önemlidir, çünkü okulların amaçlarına ulaşmasında, bu amaçları benimseyen ve gerçekleştirmek isteyen öğretmenleri ve diğer

ilgili paydaşları takım ruhu içinde bir araya getirmek takım çalışmasıyla mümkün hâle gelmektedir (Atılğan, Demirtaş, Bilgin Aksu ve Silman, 2010).

Takım çalışması her ne kadar okullarda faydalı da olsa takım kurmak zor bir iştir. Sabır, güçlü bir irade ve cesaret ister. Yüksek performanslı takım kurmadan evvel araştırmacıların okullarda neden ısrarla takım çalışmasını önerdiklerini bilmek gerekir (Scearce, 2008). Örneğin takımlar, okuldaki sorunlara etkin çözümler bulmak, kaliteli ve verimli çalışma yolları saptamak, uygulamak ve tüm bunları denetlemek gibi görevleri yerine getirebilirler (Korkmaz ve diğerleri, 2015).

Korkmaz ve diğerlerinin (2015) okulların neden takım çalışmasına ihtiyaç duyduklarına dair başka savları da vardır. Onlara göre okuldaki takımlar, karşılaşılan sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi, bireyleri daha aktif hâle getirmeyi, onların yenilik yapmasını ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarır; ayrıca örgütte iletişim ve bilgi paylaşımını artırır, işlerin daha hızlı, sağlıklı ve nitelikli ilerlemesini sağlar. Burada önemli olan husus, takım kavramı denilince herkesin benzer şeyi anlaması ve ana gayenin birlikte daha iyi çalışmak olduğunu bilmesidir (Scearce, 2008).

Demokratik toplumlarda okulların da demokratik bir yönetim anlayışını benimsemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin okul içinde karşılaştıkları sorunlara birlikte kafa yormaları etkili çözümlere ulaşmalarını kolaylaştıracaktır. Çözümlere ulaşmada ise takımların işlevi yadsınamaz. Takım çalışmaları aracılığıyla okul yöneticisi öğretmenlerinin yeterliklerinden üst düzeyde faydalanabilir ve öğretmenleri okul yönetimine dâhil edebilir (Kıral, Arslan ve Kıral, 2011).

2.3.8. Okul yöneticisinin takım liderlik davranışları

Liderliğin okulların amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir güç olduğu bilinmektedir (Kılınç, 2016) ve yapılan araştırmalar yeni dönemdeki liderlerin genellikle şu ortak özellikleri paylaştığını açıklamaktadır (Bennis, 2001): meraklılık,

coşku, erdem, vizyon, kapsamlı eğitim, ön hazırlık, mükemmellik, risk alabilirlik, insanlara ve takımlara yönelik inanç.

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticisinin nasıl etkili lider olabileceğine dair farklı görüşlere ve kavramsallaştırmalara rastlamak mümkündür (Kılınç, 2016). Güncel koşullarda iş görenlerin katılımının sağlanması ve onlara belli başlı konularda bireysel inisiyatif verilmesi önemli hâle gelmiştir (Çetin ve Yaman, 2004). Öztaş (2012) bu minvalde okuldaki karmaşık işleri kolaylaştırmak adına okul yöneticisine takım liderliğinin temelini teşkil eden takımlar kurma, çalışma ağırları örme ve olası sorunların çözümüne uygun ortam oluşturmayı önermektedir (Akt. Korkmaz ve diğerleri, 2015).

Korkmaz ve diğerleri (2015) okulda başarıyı yakalamak isteyen okul yöneticisinin çevrelerini iyi tanımakla birlikte alanında uzman öğretmenlerle takım kurarak iş birliği yapabilmelerinin önemine değinmektedir, çünkü böylece okuldaki gelişim sürecine dâhil edilecek öğretmenler ve diğer paydaşlar motivasyonu yüksek bir iklim, güçlü bir eğitim felsefesi ve etkili sonuçlar elde etmeye altyapı hazırlayacaktır (Celep, 2014).

Okul yöneticisi, öğretmenlerinin birlikte çalışmalarını teşvik etse de öğretmenler en son yine okul yöneticisine başvurmaktadır, bu durum ise tek kişinin başarıyı yönetmesi neticesinde durağanlık ve başarısızlık olarak okula geri dönebilir (Celep,2014). Böylesine olumsuz bir durumla karşılaşmamak için yönetim, takım çalışmasına uygun bir ortam oluşturmalı, takım çalışmasını bir plan dâhilinde yaygınlaştırarak uygulamalıdır (Efil, 2010).

Takım çalışmasında takım lideri olarak okul yöneticisinin en çok karşılaşacağı zorlukların başında üyeler arası çatışmalar aklı gelmektedir. Etkili bir takım lideri takımını çözümsüz tartışmalardan sakındırmalı ve fikir ayrılıklarını fikir birliğine dönüştürmenin yöntemini bularak çözüme kavuşturmalıdır (Akdemir, 2010). Bir okul yöneticisi takım liderliği yaptığında takımda başarı sağlamak istiyorsa şu becerilere sahip olması beklenmektedir (Gordon, 2013):

- ✓Takımda açık ve dürüst bir iletişimi teşvik eder.

- ✓Çatışmaları kimsenin kaybetmeyeceği bir şekilde çözer.
- ✓Etkin toplantılar sonucunda üretken kararlar alır.
- ✓Hem görev hem insan ilişkileri uzmanıdır.
- ✓Takım üyelerini gerektiğinde üstlerine karşı savunur.

Sonuçta bir takım lideri olarak okul yöneticisi; okuldaki iş birliklerini artırmak, güveni geliştirmek, hedefleri ulaşılabilir kılmak, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlamak ve motivasyonlarını yükseltmek için kuracağı takımlarda, takım çalışmalarının gerekliliğine ve işlevselliğine öğretmenleri ikna edebilmeli ve harekete geçirebilmelidir.

2.4. İletişim Yeterlikleri ve Takım Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki

Etkili bir okul için etkili iletişim kurması gereken okul yöneticileri bunu başaramazlarsa eğitim öğretim çalışmalarının genel anlamda olumsuz etkileneceğinin farkındadır (Eren, 2014). Okuldaki takım çalışmaları özelinde iletişim ele alınırsa iyi tasarlanamayan bir iletişim sistemi, takım içi ve dışından gelen bilgiyi düzenli bir akışkanlıkla sağlayamayacağından takımın yıpranmasına (Efil, 2010) ve hatta takımın işlevselliğini kaybetmesine neden olacaktır.

Zayıf iletişimin en yıkıcı sonuçlarından biri muhtemelen doğru bir karara ulaşmada karşılaşılabilecek zorluklardır. Çünkü takım üyelerinin birbirlerinden bilgi saklamaları veya fikirlerine saldırmaları neticesinde sorunlara takımda çözüm bulma yeteneği ortadan kaybolacak, nihayetinde etkisiz ve yetersiz kararlar alınacaktır (Harvard Business School Publishing Corporation, 2010) veya takım içinde birlikte çalışarak sinerji yaratması beklenen takım üyeleri bilerek veya bilmeyerek birbirlerine karşı çalışarak, önemli işleri erteleyecek ve kendilerini benzer işleri yaparken bulacaklardır (Maxwell, 2017). Böyle bir sorunla karşılaşmamak için yöneticiler, okullarında etkili bir iletişim sistemi kurmalıdır (Gordon, 2013). Bu sistemde okul yöneticisinin gerçekleştireceği görevler şunlardır (Başaran, 2008; akt. Korkmaz ve arkadaşları, 2015):

Başlatıcılık: Okuldaki iletişimi başlatan okul yöneticisi, iletişim kanallarını denetler.

Güçlendiricilik: Okul yöneticisi zaman zaman önceden gönderdiği mesajların etkisini yitirebileceği düşüncesiyle onları destekler ve sorgulayan güncel mesajlar gönderir.

Sonuçlandırıcılık: Okul yöneticisi, başlattığı iletişim neticesinde alıcıdan tamamlamasını istediği işin bitirilmesini sağlayıncaya kadar iletişime devam eder.

Ayırıcılık: Okul yöneticisi, mesajları tasnif eder, bazı mesajları ilgililere gönderirken bazılarını koruma altına alır.

Şekerci ve Aypay (2009) başarılı bir örgüt ikliminde takım çalışmalarının bir ihtiyaç olduğunu ifade ettikten sonra kaynakların etkili kullanımı, eş güdümlenmesi, öğretim programlarının hedefine ulaşması vb. değişkenlerin ancak okul yöneticisi ve öğretmenler arasındaki etkili iletişimle mümkün olabileceğini dile getirmektedir. İletişim yeterliklerine sahip bir okul yöneticisi çevresiyle kuracağı etkili iletişim sayesinde amaçların, vizyonun, etkinlik ve programların anlaşılmasını sağlayabilir (Korkmaz ve diğerleri, 2015).

Takımların öğrenmesinin başında disiplin ve sağlıklı iletişim gelir. Birlikte düşünme eylemi kapasitesi olan takım hâlinde öğrenme, iletişimle bir disiplin kazanır (Doğan, 2002). Takım üyeleri arasında yapıcı bir iletişim kurulmazsa takım lideri olarak okul yöneticisinin derhâl harekete geçmesi gerekir. Aşağıda verilen ölçütler yöneticiye nasıl harekete geçeceği hususunda yol göstermesi bakımından yardımcı olabilir (Harvard Business School Publishing Corporation, 2010):

- ✓Üyelerinizin karakterlerine değil davranışlarına odaklanın.
- ✓Yoğun tartışmaların yaşanacağı durumlarda tartışmaların yapıcı olmasını sağlamak için kurallar benimseyin.
- ✓Üyelerin görüşlerini ifade etmeleri konusunda ısrarcı olun.
- ✓Zamanı planlı kullanın.

✓Takımın dikkatini hedeflere yönlendirin.

Maxwell (2017) takımlarda olumlu iletişimin sonuçları arasında üyelerin serbestçe önerilerde bulunabilmelerinden veya eleştiri yapabildiklerinden, iş birliği içinde bilgi alışverişi sağlayabildiklerinden ve çekinmeksizin düşüncelerini paylaşabildikleri güvenli bir ortamın öneminden bahsetmektedir, çünkü bu açık iletişim sayesinde verimlilik artacak, oluşturulan bilgi tabanı sayesinde iyi kararlar alınabilecektir (Dengiz, 2000; Donnellon, 1998).

Dinleme becerisi etkin bir iletişimin en önemli bölümüdür, dolayısıyla okul takımlarındaki üyelerin ve kendisinin iletişim yeterliklerini artırmak isteyen bir okul yöneticisi dinleme becerisine de sahip olmalıdır. Etkin dinleme ile takımlardaki sosyal farklılıklar azalır, mesaj kanalları çift yönlü açık tutulur, takım içi güven, saygı, iyi çalışma ilişkileri muhafaza edilir, daha iyi anlaşma ve iş birliği sağlanır. Ayrıca üyeler kendilerinin ve fikirlerinin önemsendiğini hissederler (Akdemir, 2010; Dengiz. 2000).

Fındıkçı (1999) etkin iletişimde takım motivasyonuna dikkat çekmiştir. Araştırma bulgularına göre karşılıklı etkileşim ve açık iletişime sahip takımların üyelerinin motivasyonları daha yüksektir. Bu görüşe destek sunan Pekel (2001; akt. Akdemir, 2010) takımlardaki iletişim sisteminin yukarıdan aşağıya olduğu kadar aşağıdan yukarıya doğru işleyen dikey ve yatay iletişim kanallarının düzenli çalışmasının önemine vurgu yapmış, tüm bunların üyelerin motivasyonuna etki ettiğini belirtmiştir.

İletişim yeterliklerine sahip bir okul yöneticisi takım üyelerini ortak amaca yönlendirebilir. Akdemir'e (2010) göre iletişim, güçlü bir takımın varlık nedenidir, çünkü farklı kimlikli üyelerden oluşan takımların varlığı ortak bir amaç ve açık iletişimle mümkündür (Doğan, 2002).

Eren (2014) başarılı takımların iletişimlerinin iyi olduğunu ifade etmektedir. İyi iletişim sayesinde yanlış anlaşılmaların üstesinden gelen takım üyeleri, birbirlerinin fikir ve duygularını anlayabilir, birbirlerini çok yönlü tanıyabilirler.

İletişim yeterliklerine sahip okul yöneticisi etkin iletişimin, yeniliklerin önünü açmada kritik rol oynadığını bilir. Adair'e (2008) göre iletişim olmadan yenilik yapmak mümkün değildir ve takım çalışması olmaksızın da yenilik yapılamaz. Bundan dolayı okul yöneticisi, öğretmenleri takım çalışmalarına katılmaya ikna ederek okulda yenilikler yapabilir.

Pokras'a (1996) göre net amaçları olan takım çalışmasında mesaj farklı geçmişe sahip insanlar tarafından farklı algılanabileceğinden yönetici bu mesajı herkes için ortak anlama getirmekle sorumludur, bu da ancak okul yöneticisinin iletişim yeterlikleri ile mümkün olabilmektedir.

Etkin takımların kurdukları güçlü iletişim sistemlerinde şu değişkenler tespit edilmiştir: Birincisi, etkin takımlardan bilgiye kolay ulaşılır. İkincisi, mevcut bilgi güvenilir kaynaklardan yayılır ve kararların kalitesi doğrudan doğruya bilginin geçerliliğiyle ilişkilidir. Üçüncüsü takım üyeleri resmî gündem dışındaki bazı konularda da fikirlerini beyan edebilir. Son olarak etkin iletişim sistemine sahip takımlar tartışılan ve karara bağlanan meseleleri kaydederler (Larson ve Lafasto, 2014).

Larson ve Lafasto'ya (2014) göre etkin iletişim kuran takımların ortak bir özelliği güven ikliminin takımın geneline hâkim olmasıdır, çünkü güvenle birlikte takımlarda iş birliği artar, yıkıcı çatışmalar önlenir ve bilgi alışverişi hızlanır, eş güdümlenmenin etkisi yükselir (Dengiz, 2000).

Okul yöneticisi takım çalışmalarında takım üyelerinin duygu durumlarını dikkate almalıdır, çünkü iletişimin bulunduğu ortamda mutlaka duygular vardır. Takım çalışmalarında sonucu daha yoğun görülen kişiler arası etkileşim ve davranışların temelinde duygular vardır ve takım belirli basamaklarda ilerlerken takım içinde çeşitli duygusal dinamikler oluşur. Bu duygu dinamiklerini olumlu yöne çevrilerek takım performansının temel taşlarından birisi hâline getirilebilir (Güzeloğlu, Erel ve Özdemir, 2015).

21. yüzyıl becerilerini öğrencilerine kazandırmak isteyen okul yöneticileri, bu becerilere önce kendileri sahip olmakla ve uygulamakla birlikte iletişim kurduğu

öğretmenlere ve öğrencilere onları aktarabilmeli, karşılıklı çift yönlü etkileşim sayesinde onlardan özgün beceriler edinebilmelidir. Bu bağlamda Türkiye'nin hedeflediği “mutlu çocuklar güçlü Türkiye” eğitim vizyonuna ulaşmada yardımcı olabilecek liderlik davranışlarından takım liderlik davranışlarını ve yönetim sürecinin önemli bileşeni iletişimi etkin kılacak iletişim yeterliklerinin ne olduğunu bilmek ve bu iki değişken arasındaki ilişki derecesi ve yönünü belirlemek bu vizyona katkı sunacaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışlarına ilişkin konularla ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar ve sonuçları açıklanmıştır.

2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bu bölümde okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışları konuları hakkında yurt içinde yapılan araştırmalar ve sonuçları açıklanmıştır.

2.5.1.1. Okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Yörük ve Kocabaş (2001) “Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim” isimli araştırmalarında, demokratik liderliğin tanımını ve öğelerini verdikten sonra etkili iletişim olmadan demokratik liderliğin niçin başarılı olamayacağını açıklamayı amaçlamıştır.

Çubukçu ve Döndar (2003) “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri” isimli araştırmalarında, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasındaki farkı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre

okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, onların; görev alanlarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte olup, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri onların; görev alanlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olması, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinde istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Özgan ve Aslan (2008) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında, okul yöneticilerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonunu etkilediği, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topluer (2008) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticisinin iletişim yeterliklerini yüksek algılayan öğretmenlerin okul yöneticisinin iletişim yeterliklerini orta ve düşük algılayan öğretmenlere göre grup içi çatışmayı daha düşük düzeyde algıladıklarını bulmuştur.

Şekerci ve Aypay (2009) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Grup Etkililiği Arasındaki İlişki” isimli araştırmalarında, ilköğretim okulları yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişkiyi

belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre yönetim becerileri ve grup etkililiği becerileri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Şimşek ve Altinkurt (2009) “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmalarında, endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri genel olarak etkili bulunmuş, ancak bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çınar (2010) “Okul Müdürlerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği” isimli araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililik düzeyini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Ancak bu sonuç okul yöneticilerinin iletişim beceri ve davranışlarının üst düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler; okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki ilgisini, kullandıkları iletişim yöntemini ve öğretime odaklaşmalarını olumlu bulmaktadır. Ancak çevreyle bütünleşme boyutunda okul yöneticilerinin etkililiği öğretmenler tarafından orta düzeyde değerlendirilmiştir.

Kösterelioğlu ve Argon (2010) “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları” isimli araştırmalarında, yöneticilerin iletişim sürecindeki etkililiğini öğretmen algıları açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin iletişim sürecindeki etkililiklerine ilişkin öğretmen algıları, en yüksek ortalamaya “yöneticinin ilgisi” boyutunda sahiptir. Bu boyutu “iletişim yöntemi”, “çevreyle bütünleşme” ve “öğretime odaklanma” boyutları izlemektedir.

Çankaya ve Aküzüm (2010) “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin İletişim Kurma Düzeyleri ile Yöneticilerin Destekleyici Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki” isimli araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul içerisindeki iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri ile öğretmenlerin iletişim yeterlikleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur ve öğretmenlerin algıladıkları destekleyici liderlik rollerinin iletişim düzeyini anlamlı yordadığı belirlenmiştir.

Şahin (2010) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yönetici görüşlerinde yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki tüm korelasyonlar anlamlı çıkmış ve tüm ilişkilerin pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre ise yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri ile problem çözme ve uzlaşma stratejileri arasındaki korelasyonlar anlamlı ve pozitif yönlü çıkmış; kişiler arası iletişim becerileri ile kaçınma stratejisi arasında negatif doğrusal bir ilişki belirlenmiş ve kişiler arası iletişim becerileri ile hükmetme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak hem yönetici hem de öğretmenlerden elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre kişiler arası iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Nartgün ve Çakmak (2012) “Meslek Liselerinde Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları” isimli araştırmalarında, meslek liselerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin aralarındaki iletişim sorunlarına ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenler birbirlerine karşı saygılı olmakla birlikte eleştiriye kapalıdırlar, empatik davranışlar geliştirememişlerdir ve okul yöneticileri mesajlarını zamanında iletememektedir.

Doğan ve Koçak (2014) “Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmalarında, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyon düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyet,

branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, ayrıca söz konusu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Fidan ve Küçükali (2014) “İlköğretim Kurumlarında Yöneticilerin İletişim Becerileri ve Örgütsel Değerler” isimli araştırmalarında, ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerileri ile örgütsel değerler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ile kurumların örgütsel değerleri arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri ölçeğinin bilgilendirmeye yönelik iletişim, geri bildirim, tutum ve davranışa yönelik iletişim alt boyutları ve toplam puanları birlikte ilköğretim kurumlarındaki örgütsel değerlerin %49’unu açıklamaktadır. Bunun yanında göreve yönelik iletişim alt boyutu örgütsel değerlerin yordayıcısı değildir.

Şanlı, Altın ve Karaca (2014) “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli araştırmalarında, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul yöneticileri ile rahat bir şekilde iletişim kurup kuramadığını, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde kullandığı dilin niteliğini, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine sahip olup olmadıklarını, öğretmen ve öğrencilerin iletişim için okul yöneticilerinden beklentilerini ve bu beklentilerin hangi oranda karşılanıp karşılanmadığını öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin bir kısmı ile rahat bir şekilde iletişim kurabildikleri fakat önemli bir kısmı ile yeterince iletişim içinde olmadıkları bulunmuştur. Öğrenciler açısından ise öğrencilerin çok büyük kısmının okul yöneticileri ile yeterli iletişim kuramadıkları ve okul yöneticilerinden istifade edemedikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin yeterli iletişim becerilerine sahip olup olmadıkları konusunda ise görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak görüşü okul yöneticilerinin etkili bir iletişim becerisine sahip olmadıkları yönündedir.

Selanik-Ay (2015) “Etkili İletişim Becerileri Açısından Eğitimciler” isimli araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının gözünden okul yöneticilerinin ve öğretim üyelerinin etkili iletişim becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim üyelerinin etkili iletişim becerilerine ilişkin elde edilen sonuçların tüm alt boyutlar için genellikle olumlu yönde olduğu; sınıf öğretmenlerine ilişkin olarak diksiyon alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda olumlu ifadeler yer verildiği görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarına ilişkin olarak sözlü iletişimin konuşmanın akıcılığı, ses tonu, açık ve net ifadeler kullanma, vurgulamalar ve diksiyon alt boyutlarına ilişkin olumsuz gözlemlere yer verildiği belirlenmiştir. Okul yöneticilerine ilişkin olarak sözlü iletişim konusunda genellikle olumlu ifadeler yer verildiği; sözsüz iletişimde göz teması, mesafe ve bedensel temas alt boyutları dışında boyutların çoğunda olumlu ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir.

Memduhoğlu (2015) “Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerileri” isimli araştırmasında, ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları ilköğretim okullarındaki yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri orta düzeyde empatik dinleme becerisine ve orta düzeyde etkililik becerisine sahiptir. Yöneticiler iletişim sürecinde orta düzeyde bir geri bildirimde bulunmaktadır. Buna karşın yöneticiler iletişim sürecinde üst düzeyde güven vermektedir.

Doğan, Çetin ve Koçak (2015) “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Görüşleri” isimli araştırmalarında, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin algılarına ve görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel bulguları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini yüksek düzeyde olumlu algıladıklarını, ancak nitel bulguları öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini genel olarak yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda nitel bulguların nicel bulguları desteklemediği buna bağlı olarak okul yöneticilerinin iletişim becerilerinde sorunlar olduğu söylenebilir. Nitel ve nicel bulgular arasındaki farklılıklar

ise nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin farklı paradigmalara sahip olmasına bağlanabilir.

Ada ve diğerleri (2015) “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Algılama Düzeyleri (Erzurum İli Örneği)” isimli araştırmalarında, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik kendi algılarının “üst düzeyde güçlü” olduğu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik algılarının ise “güçlü fakat geliştirilmesi gereken” düzeyde olduğu ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin düzeyine ilişkin, öğretmen ve okul yöneticisi algıları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzun (2015) “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)” isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm tutumları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri, öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin genel sinizm tutumları da öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Özen (2015) “Okul Müdürlerinin Kullandığı Motivasyonel Dilin İntibak Ettirici Liderlik Üzerine Etkisi” isimli araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin intibak ettirici liderlik özellikleri ile motivasyonel dil kullanımı yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin intibak ettirici liderlik becerileri ile kullandıkları motivasyonel dil boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki vardır.

Kaymak ve Keskinliç-Kara (2016) “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Çatışmayı Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli araştırmalarında, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıkları çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğu, çatışma yönetimi stratejilerinden en fazla uyma, en az hükmetme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yaşar-Ekici (2017) “Okul Öncesi Eğitim Kurumu Müdürleri ve Diğer Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Müdürlerin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ve diğer eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri ile diğer eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Eğitim kurumunda görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerine yönelik görüşleri cinsiyet, müdürlük kıdemi ve iletişim becerileriyle ilgili eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bundan farklı olarak eğitim kurumunda görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerine yönelik görüşleri eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Buna göre; eğitim düzeyi önlisans, lisans ve yüksek lisans olan müdürlerin iletişim becerilerine yönelik görüşleri, eğitim düzeyi doktora olan müdürlerin iletişim becerilerine yönelik görüşlerine göre daha olumludur.

Sevinç ve Çiçek-Sağlam (2018) “Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmalarında, ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin “anlama-empati kurabilme” ve “sosyal rahatlık” boyutlarında iletişim yeterlikleri arttıkça, öğretmenlerin örgütlerine olan güven düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sağır ve Parlak (2018) “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki” isimli araştırmalarında, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin “orta” düzeyde, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin ise “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde doğrusal ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin %49’unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraktar, Fidan ve Şencan (2018) “Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Girişkenlik ve Etkin İletişim Davranışlarının Öğretmenlerin Dağıtık Liderlik Algısına Etkisi” isimli araştırmalarında, hayat boyu öğrenme merkezi niteliği olan bir eğitim kurumunda bireysel girişkenlik ve etkin iletişim davranışlarının hissedilen dağıtık liderlik algısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre bireysel girişkenlik, etkin iletişim ve bireysel girişkenlik-etkin iletişim modarator bağımsız değişkenlerinin, hissedilen dağıtık liderlik algısı üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın temel hipotezi olan, bireysel girişkenlik, etkin iletişim ve bireysel girişkenlik-etkin iletişim etkileşiminden oluşan moderatör değişkeninin, hissedilen dağıtık liderlik algısını etkileyeceği savı istatistiksel olarak kanıtlanamamıştır.

Tan, Şanlı ve Bozanoğlu (2018) “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmalarında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Ünal-Bozcan ve Yalçınkaya (2018) “Temel Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Etik Liderlik Davranışları ile İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile İlişkisi” isimli araştırmalarında, okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri

arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre etik liderlik, iletişim becerileri ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Uzun, Ayık ve Özdem (2019) “İlkokullarda Örgütsel İletişim ile Öğretmenlerin İş Motivasyonu Arasındaki İlişkiler” isimli araştırmalarında, ilkokullarda örgütsel iletişim ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokullarda örgütsel iletişim ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca okullarda gerçekleşen örgütsel iletişim süreci, öğretmenlerin iş motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

2.5.1.2. Okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar

Kuyumcu (2007) “İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Takım Liderliği (Elazığ İli Örneği)” isimli araştırmasında, okul kültürü ve takım liderliğinin eğitim faaliyetlerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul kültürü ile takım liderliği arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Tan (2012) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Takım Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu, Örgütsel Adanmışlık ve Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerine Etkisi” isimli araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerini güçlü ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Selçuk, Yalçınkaya ve Coşkun-Uslu (2013) “Kadın Okul Müdürlerinin Takım Liderliği Rollerini Sergileme Düzeyinin ve Bu Rollere Verilen Önem Derecesinin İncelenmesi” isimli araştırmasında, kadın okul yöneticilerinin takım liderliği rollerini sergileme düzeyini ve bu rollere verilen önem derecesini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinin bu davranışları sergileme düzeyi müdür yardımcıları ve öğretmenlerin beklentisinin biraz altında kalmaktadır. Müdür

yardımcılarının ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderliği rollerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; ifadelerine ilişkin önem düzeyi ile mevcut kadın okul yöneticilerinin söz konusu davranışı sergileme düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yaşı, çalıştığı kurumdaki kıdemleri, toplam mesleki deneyimleri, eğitim yönetimi ve denetimi alanında hizmet içi eğitime katılma durumları ve çalıştığı il değişkenleriyle kadın okul yöneticilerinin kıdemine göre takım liderliği rollerini sergileme düzeyinde ve bu rollerin önemsenme derecesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öte yandan kadın okul yöneticileriyle çalışma süreleri değerlendirildiğinde önemsenme derecesinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğdem (2015) “Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi” isimli araştırmasında, ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini belirlemeyi ve mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların takım liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar alt boyutlarında, ilköğretim okulları ortalama düzeye sahiptir. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin bazı alt boyutlarında okuldaki kıdem, branş, okul türü ve okulun sosyoekonomik durumu değişkenlerine göre farklılıklar tespit edilmiştir.

Güçlü ve Okçu (2015) “İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Takım Çalışmasına İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli araştırmalarında, öğretmenlerin ilköğretim okullarında gerçekleştirilen etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları (uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutunda) arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleşme boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeye yakın anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algılarının “katılıyorum” düzeyinde oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel

bağlılık düzeyleri ise içselleştirme boyutunda en yüksek olduğu, bunu özdeşleşme ve uyum boyutunun izlediği görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda etkili takım çalışması uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki örgütsel bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Bu bölümde okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışları konuları hakkında yurt dışında yapılan araştırmalar ve sonuçları açıklanmıştır.

2.5.2.1. Okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Bu bölümde okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile ilgili farklı ülkelerde yapılan araştırmalar ve sonuçları açıklanmıştır.

Macik-Frey (2007) “Communication-Centered Approach to Leadership: The Relationship of Interpersonal Communication Competence to Transformational Leadership and Emotional Intelligence” (Liderliğe İletişim Merkezli Yaklaşım: Dönüşümcü Liderlik ve Duygusal Zekâ ile Kişiler Arası İletişim Yeterlikleri Arasındaki İlişki) isimli araştırmasında, teorik açıdan liderliğin özünde bulunan iletişimi deneysel olarak test etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ ile kişiler arası iletişim yeterlikleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır, ancak dönüşümcü liderlik ile kişiler arası iletişim yeterlikleri arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Arlestig (2007) “Principals’ Communication Inside Schools: A Contribution to School Improvement?” (Okul Yöneticilerinin Okul İçindeki İletişimi: Okul Gelişimine Katkı?) isimli araştırmasında, örgüt yapısı, örgüt kültürü ve mesaj içeriğinin İsveç okullarındaki okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimi nasıl etkilediği

üzerine deneysel bir çalışma yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul olumlu bir örgüt kültürüne ve net bir yapıya sahip olsa dahi örgüt içi mesajlar eksikse veya birbirleriyle çelişiyorsa iletişim tatmin edici olamamaktadır. İletişim kanallarının birbirlerini desteklemesi ve çeşitliliği örgüt içi iletişime olumlu katkı sunmaktadır. Bununla birlikte okul örgütünün profesyonel, demokratik ve âdem-i merkeziyetçi yapısı öğretmenlerin farklı bakış açılarını ve yorumlarını açıklamaya teşvik etmektedir.

Arlestig (2008) “Communication Between Principals and Teachers in Succesful Schools” (Başarılı Okullardaki Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişim) isimli araştırmasında, İsveç okullarındaki örgütsel yapı ve örgütsel kültür ile okul yöneticilerinin öğretmenleriyle iletişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre başarılı okulların yöneticileri ve öğretmenleri öğrenme ve öğretme konularıyla ilgili olarak çok sık iletişim kurmaktadır. Söz konusu okul yöneticileri ayrıca daha fazla sınıf ziyareti gerçekleştirmekte ve öğretmenlerin profesyonel rollerine yönelik daha fazla geri bildirim sağlamaktadır.

Lunenburg (2010) “Communication: The Process, Barriers and Improving Effectiveness” (İletişim: Süreç, Engeller ve Etkililiği Geliştirme) isimli araştırmasında, iletişim bir kişiden diğerine bilgiyi aktarma ve ortak anlayış sağlama süreci olarak tarif edilmiştir. İletişim sürecinin öğeleri ise şunlardır: gönderici, mesajı kodlama, mesajı bir vasıta ile iletme, mesajı alma, mesajı çözme, geri bildirim ve gürültü. Etkili iletişimi engelleyen çok sayıda engel vardır ve bunlar dört kategoriye ayrılır: süreç engelleri, fiziksel engeller, anlamsal engeller ve psikolojik engeller. İletişim etkililiğini geliştirmek için okullar göndericinin ve alıcının sorumluluğunun önemine dair farkındalık sağlamalı ve aktif dinleme becerilerine bağlı kalmalıdır.

Grap (2011) “Principals’ Perceptions of Methods of Receiving Professional Communications” (Okul Yöneticilerinin Profesyonel İletişimi Kabul Etme Yöntemlerine Dair Algıları) isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin iletişimlerinde tercih ettikleri en etkili ve en etkisiz yöntemleri belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en etkili buldukları ve tercih ettikleri iletişim yöntemleri şunlardır: diğer okul yöneticileriyle yapılan toplantılar, okul ziyaretleri, okul

personeliyle yüz yüze iletişim fırsatı sağlayan tartışma. Okul yöneticilerinin tercih etmedikleri yöntemler ise üst düzey yetkililerden gelen emirler, notlar, fakslar ve karşı tarafın rızası olmadan gönderilen elektronik postalarıdır.

Sutherland (2011) “Communication Competence and Trust in Leaders: From Transactional, Through Transitional to Transformational Exchanges” (Liderlerde İletişim Yeterlikleri ve Güven: Değişimsellik Yoluyla Etkileşimsellikten Dönüşümsel Değişimlere) isimli araştırmasında, güven etkili liderliğin kritik bir bileşeni olarak tanımlansa da bunu doğrulayan sınırlı sayıda deneysel çalışma yapıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre iletişim yeterlikleri ve güven arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nezaket yönelimli davranışlar okul yöneticisi-öğretmen etkileşimini etkileşimsellikten değişimselliğe taşıyarak iki yönlü bir ilişkinin kurulmasını sağlamaktadır. Bu durumun zamanla dönüşümsel değişimleri sağlayacağı ileri sürülmektedir. Araştırmanın sonunda önerilen ise okul yöneticileri nezaket yönelimli davranışlarını öğretmenleriyle iletişimlerinin kalitelerini artırmak ve güven oluşturmak için bilinçli bir şekilde uygulamalıdır.

Wee (2011) “Principals’ Communication Style and Parents’ Involvement in School” (Okul Yöneticilerinin İletişim Tarzı ve Ailelerin Okula İlgileri) isimli araştırmasında, Malezya’daki ortaokullarda okul yöneticilerinin iletişim tarzları ile ailelerin okul işlerine müdahil oluşları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Karşılaştırmalı nitel durum çalışması yöntemiyle yapılan çalışmaya üç farklı okuldan üç okul yöneticisi ve altı aile katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre informal iletişim, aileleri cesaretlendirerek okul işlerine dâhil etmenin en etkili yoludur. Arkadaş canlısı, bağlı, saygılı, şeffaf, kadirşinas ve dürüst olmak hem okul yöneticilerine hem ailelere göre anlamlı okul-ev ortaklığı kurmak için oldukça etkilidir.

Babarinsa (2012) “The Role of Leadership Credibility and Effective Communication in Achieving Organizational Change” (Örgütsel Değişimin Başarılmasında Lider Güvenilirliğinin ve Etkili İletişimin Rolü) isimli araştırmasında, örgütsel değişimi sağlamada örgüt liderinin iletişim yeterlikleri ile güvenilirliği

arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin iletişim yeterliklerindeki üstünlükleri ve güvenilirlikleri örgütsel değişimi sağlamakla beraber iş görenlerin motivasyonlarını ve üretim kapasitelerini artırmaktadır.

Cagle and Wiley (2012) “Effective Communication as an Essential Element of Leaders with Diverse School” (Farklı Kimliklerden Oluşan Okullardaki Yöneticilerin Temel Bir Unsuru Olarak Etkili İletişim) isimli araştırmalarında, St. Louis metropolündeki farklı kimliklere sahip öğrencileri barındıran okullarda yöneticilerin iletişim becerileri ve liderlikleri üzerine mülakatlar gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okullarındaki farklı gruplarla iletişim kurdukları kaynak sayısı oldukça azdır. Okul yöneticilerinin iletişimleri için belirledikleri özel bir hedef, amaç veya plan yoktur. Okul yöneticilerinden elde edilen görüşmeler neticesinde bir iletişim plan şablonu oluşturulmuştur.

Blanchard (2012) “Communication Satisfaction, Organizational Citizenship Behavior and the Relationship to Student Achievement in High Schools” (İletişim Doyumu, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Lise Öğrencilerinin Başarısı Arasındaki İlişki) isimli araştırmasında, iletişim doyumu, örgütsel vatandaşlık davranışları ve lise öğrencilerinin başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Arizona liselerinde örgütsel vatandaşlık davranışı ve iletişim doyumu arasında bir ilişki vardır. Alanyazının tersine öğrenci başarısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı ve iletişim doyumu arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunlara ek olarak, okul yöneticisinin cinsiyeti ve örgütsel vatandaşlık davranış düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, ama erkek yöneticilerle çalışan lise öğretmenleri kadın yöneticilerle çalışan lise öğretmenlerine göre daha fazla iletişim doyumuna sahiptir.

Marriott, Bradfield ve Wingert (2013) “Communication as an Essential Component of Effective Leadership across Low Socio-Economic Groups” (Düşük Sosyo-Ekonomik Gruplarda Etkili Liderliğin Gerekli Bir Ögesi Olarak İletişim) isimli araştırmalarında, okul yöneticileri, öğrenciler ve onların fakir aileleri arasındaki iletişime odaklanmış problem temelli öğrenme projesi gerçekleştirmişlerdir. Araştırma

sonuçlarına göre okul yöneticileri ve fakir aileler arasında etkili iletişim gerçekleşmemektedir.

Men (2014) “Strategic Internal Communication: Transformational Leadership, Communication Channels, and Employee Satisfaction” (Stratejik Örgüt içi İletişim: Dönüşümcü Liderlik, İletişim Kanalları ve İş gören Tatmini) isimli araştırmasında, dönüşümcü liderlik, iletişim kanallarının kullanımı, simetrik iletişim ve iş gören tatmini arasında bağlantı kurarak liderliğin örgüt içi ilişkileri nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik örgüt içi iletişimi ve iş gören tatminini olumlu yönde etkilemektedir. Dönüşümcü liderler, iş görenlerle sıklıkla zengin bilgi paylaşımını yüz yüze iletişim kanallarını kullanarak yapmaktadır. Yüz yüze iletişim iş görenlerin tatminini artırmaktadır.

Tyler (2015) “Communication Strategies of Principals in High-Performing Title I Elementary Schools in Virginia” (Virginia’da Yüksek Performans Sağlayan 1 No’lu İlkokullarda Okul Yöneticilerinin İletişim Stratejileri) isimli araştırmasında, şu anki okul yöneticilerinin ve geleceğin okul yöneticisi adaylarının iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanan eğitici bir program sunmuştur. 1 No’lu İlkokul ile kastedilen en az öğrenci nüfusunun yarısının fakirlik için yaşadığı yerlerdir ve bu yüzden bu okulların yöneticileri tarihsel olarak gerekliliği kanıtlanmış kapsamlı liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Öğretmenleri motive edebilmek böyle etkili iletişim becerilerinden bir tanesidir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticisinin iletişim sürecinde dikkate alması gereken 5 tema şunlardır: karar vermede öğrenci merkezli yaklaşım, şeffaflık, öğretmenlerle birlikte paylaşımcı karar verme, güven ve herkesin kendi liderliklerine hazırlanabilecekleri ortak fırsatlar. Yüksek performans gösteren okul statüsü kazanan okul yöneticilerinin ilk sergiledikleri davranış öğretmenlerini motive etmeleridir. Öğretmen motivasyonu için okul yöneticileri öğretmenleriyle sık sık yüz yüze ve bireysel iletişimi, en az düzeyde toplu okul toplantılarını ve haftalık olarak ise şube öğretmen toplantılarını düzenlemektedir. Ayrıca iletişim konulu sertifika programlarının katılımcılar üzerinde çok az etkisi olduğu görülmüştür.

Terek, Nikolic, Gligorovic, Glusac ve Tasic (2015) “The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia” (Sırbistan’daki İlkokul Öğretmenlerinin İletişim Doyumunda Liderliğin Etkisi) isimli araştırmalarında, öğretmenlerin iletişim doyumu üzerinde liderliğin nasıl bir etkisi olduğunu incelemiştir. Liderin, özellikle dönüşümsel liderlik, grup ödül ve entelektüel uyarım boyutlarında etkili davranışlarının öğretmenlerin iletişimden doyum sağlayabilmesinde oldukça güçlü ve olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaminska (2016) “One Principal’s Communication Style: A Journey Toward Building A Strong School Community” (Bir Okul Yöneticisinin İletişim Tarzı: Güçlü Bir Okul Örgütü İnşa Etmeye Doğru Yolculuk) isimli araştırmasında, iletişimi başarılı bir örgütün sadece anahtar bir unsur olarak tarif etmemiş aynı zamanda başarılı bir liderliğin en iyi bilinen özelliği olarak görmüştür. İletişim uygulamaları ile okul yöneticileri öğretmenlerini ve bir bütün olarak okulla ilgili tüm bileşenleri etkileyerek olumlu etkileşim sayesinde öğretmenleriyle arasında etkili bir çalışma zemini oluşturabilirler. Bu araştırmada şu 4 soruya cevap aranmıştır: (1) Okul yöneticileri iletişim tarzlarını nasıl ifade ederler? (2) Okul yöneticileri hangi unsurların iletişim tarzlarının gelişimine katkı sunduğunu düşünürler? (3) Yüksek stresli durumlar okul yöneticilerinin iletişim tarzını nasıl etkiler? (4) Öğretmenler okul yöneticilerinin iletişim tarzını yüksek stresli durumlarda nasıl algırlar? Araştırma sonuçlarına göre şu bilgilere ulaşılmıştır: (a) İletişim çok karmaşık bir süreçtir ve sayısız etken iletişime tesir etmektedir. (b) Rol modeller ve profesyonel gelişim iletişimin şekillenmesinde veya yeniden şekillendirilmesinde hayati derece önemli olabilir. (c) Çeşitli iletişim uygulamaları stres ve zamandan son derece etkilenebilir.

Al Hajar (2016) “The Effectiveness of School Principal Communication on Teacher Job Satisfaction” (Okul Yöneticisinin İletişiminin Öğretmenin İş Doyumu Üzerindeki Etkililiği) isimli araştırmasında, okul yöneticilerinin öğretmenleriyle kurdukları iletişimin öğretmenlerin iş doyumlarını ne düzeyde etkilediğini araştırmayı ve okul yöneticisi-öğretmen iletişim sürecini geliştirmek için belli başlı öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre devlet okullarındaki öğretmenler genel olarak okul yöneticilerinin iletişim uygulamalarından memnundur. Bu durumun

nedeni okul yöneticilerinin öğretmende sağlayacağı iş doyumuyla okul başarısını artırbileceklerine dair bir farkındalıktan kaynaklanabilir, çünkü işinden doyum sağlayan bir öğretmen okulla ve alanıyla ilgili işlerde konuşacak, tartışacak ve kararlara katılım sağlayacaktır. Ayrıca okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki doğrudan iletişim öğretmenlerin performansları hakkında geri bildirim verecek, kendilerini güvende hissiyatı meydana getirecek ve memnuniyetlerini sağlamaya yardımcı olacaktır.

İbrahim ve Sherin (2017) “Principals’ Communication Styles and School Performance in Al Ain Government Schools” (Al Ain Devlet Okullarında Yöneticilerin İletişim Tarzları ve Okul Performansı) isimli araştırmasında, Birleşik Arap Emirlikleri’ne bağlı Al Ain bölgesinde devlet okullarındaki okul yöneticilerinin iletişim tarzları ile okul performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Al Ain okullarındaki neredeyse okul yöneticilerinin tamamı iletişimlerinde dışa dönük bulunmuştur. Asla saldırgan, karamsar ve tehditkâr değildirler. Öğretmenlere göre ise okul yöneticileri yüksek performanslarını okul yöneticilerinin destekleyici tarzlarına bağlamaktadır. Okul performansının iyi olmasında okul yöneticilerinin açık iletişim tarzı ile yüksek düzeyde olumlu bir ilişki varken, karamsarlık ve tehditkâr iletişim tarzları okul performansını olumsuz etkilemektedir.

Minger (2017) “Examining Education Leadership Communication Practices Around Basic and Advanced Skill Sets: A Multiple Case Study” (Eğitim Liderinin İletişim Uygulamalarını Temel ve İleri Düzey Beceri Setleri Açısından İnceleme: Çoklu Durum Çalışması) isimli araştırmasında, Güney Kaliforniya’da bulunan yüksek akademik başarıyı yakalamış okullardaki yöneticilerin iletişim uygulamalarını araştırmayı ve tanımlamayı, böylece diğer okulların bu uygulamaların benzerlerini uygulayabilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre olumlu okul iklimini geliştirmek, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak için okul yöneticilerinin kullanabileceği önemli bir yöntemdir. Okulda güven inşa etmek, iletişim uygulamalarının ayrılmaz bir parçasıdır. Gerektiğinde ilgililere profesyonel destek sunmak, profesyonel uygulamalara odaklanmayı sağlar. Eğitsel geri bildirim de öğrenci başarısı ve öğrenmesine katkı sunar. Etkili iletişim başarılı bir liderlik için olmazsa olmazdır.

Dinger (2018) “The Relationship Between Teacher Communication Satisfaction, Teacher Job Satisfaction and Teacher Perception of Leadership Efficacy” (Öğretmen İletişim Doymu, Öğretmen İş Doymu ve Etkili Liderliğin Öğretmenler Üzerindeki Algısı Arasındaki İlişki) isimli araştırmasında, öğretmen iletişim doymu, öğretmen iş doymu ve etkili liderliğin öğretmenler üzerindeki algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen iş doymu ile öğretmen iletişim doymu ve lider etkililiği algısı arasında olumlu bir ilişki vardır.

2.5.2.2. Okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar

Smith (2001) “Understanding Leadership and Teamwork in a High Performance School Leadership Team” (Yüksek Performanslı Lider Okul Takımlarında Liderliği ve Takım Çalışmasını Anlama) isimli araştırmasında, Georgio Eğitim Departmanının düzenlediği yüksek performanslı okul takım liderlik programının lise lider takımlarındaki liderlik gelişimi üzerindeki etkisini çalışmıştır. Uygulanan program öncesinde okul içinde yetersiz iletişim ve güven sorunu varken, program sonunda iletişim ve güven sorunlarının çözülmesiyle ve bunlara eklenen vizyonla lider takımlarda etkili liderlik ve takım çalışması uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Moller ve Eggen (2005) “Team Leadership in Upper Secondary Education” (Lise Öğreniminde Takım Liderliği) isimli araştırmalarında, Norveç’te “Başarılı Okul Liderliği” uygulamasından elde edilen bazı bulguları değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul liderliği çok sayıda insanla etkileşimi gerektiren bir süreçtir. Coğrafi konum, okulun tarihi, büyüklüğü ve çeşitli farklılıklar bir tarafa hemfikir olunan husus, ancak takım çabalarının sürekliliği başarıyı ortaya çıkarmaktadır. Dağıtık bir bakış açısıyla analiz edilen liderlik bu okullarda, örgütsel kalite olarak tarif edilebilir. Ayrıca araştırmada liderin gücü ile güven arasında çok yakın bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

O'Connor ve Yballe (2007) "Team Leadership: Critical Steps to Great Projects" (Takım Liderliği: Büyük Projelere Kritik Adımlar) isimli araştırmalarında, takım projelerinin ne demek olduğunu ve takımlar ile takım liderliğinin olumlu vizyonunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, bazı rehber değerler, araçlar ve hedefler sunmakta, öğrenci-takım liderliğinin genel kavramsallaştırılmasını genişleterek bir model sunmaktadır. Ayrıca araştırmada yıllar içinde geliştirilen, takımlarla başarılan ve öğrenmeye yardımcı olan çok sayıda proje uygulaması paylaşılmıştır.

Solansky (2008) "Leadership Style and Team Processes" (Liderlik Tarzı ve Takım Süreçleri) isimli araştırmasında, kendi kendini yöneten takımlarda ortaya çıkan farklı liderlik tarzlarının neler olduğunu bulmaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre geleneksel liderlik modellerinden ziyade paylaşımcı liderlik modellerinin takımların motivasyonel ve bilişsel açılardan daha fazla yararlandıklarını göstermektedir.

Hoegh (2008) "Effective Practices Employed by Superintendents' Leadership Teams that Impact Student Achievement" (Yöneticilerin Lider Takımları Tarafından Gerçekleştirilen Öğrenci Başarısını Etkileyen Etkili Uygulamalar) isimli araştırmasında, yöneticilerin lider takımlarıyla uygulayarak öğrenci başarısını sağladıklarını uygulamaların neler olduğunu tespit etmiştir. Yöneticilerin birebir gözlemlenerek, yazılı belgeler analiz edilerek, uygulanan genel stratejiler değerlendirilerek, lider takımlarından faydalanılmasını sağlayan etkili uygulamalar incelenerek, takım çalışması ve iş birliği ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lider takımlarının tamamı öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Takım ne maksatla oluşturulduğundan bağımsız bir şekilde yöneticiler, iş birliği kültürünün ve lider takımların öğrenci başarısını artırmayı sağladığı konusunda hem fikirdir, çünkü bunlar öğretme, öğrenme ve eğitim üzerine odaklanılmasına yardımcı olmuştur.

Munby (2008) "Building the perfect team: leadership in the twenty-first century" (Mükemmel Takım Oluşturma: 21. yüzyılda liderlik) isimli araştırmasında hem devletin hem de vatandaşların artan beklentilerine cevap vermek durumunda kalan yirmi birinci yüzyılın okul yöneticilerinin genişleyen rollerini ve sorumluluklarını incelemektedir. Araştırmacıya göre okul yöneticileri mükemmel bir lider olmak yerine

mükemmel takımlar kurma yeteneklerini geliştirmelidir. Liderlerin emretmek yerine iş birliği becerisi güçlü olursa okulda en iyi sonuçların alınacağı ifade edilmektedir.

Libby (2008) “Principals and Leadership: Improving Academic Performance Through School Leadership Teams” (Okul Yöneticileri ve Liderlik: Okul Lider Takımları ile Akademik Performansı Geliştirmek) isimli çalışmasında, müfredatın reforme edildiği süreçte okul lider takımlarıyla okullarını yönetmek isteyen okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorlukların neler olduğunu incelemekle birlikte bu zorluklarla baş etmede takımların rollerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin karşılaştıkları beş temel zorluk şunlardır: takım üyelerini seçmekteki sınırlılıklar, takım görevine ait özerkliğin sağlanmasındaki başarısızlık, müfredatın anahtar konularıyla ilgili takıma tanıtım yapılmasındaki yetersizlik, en iyi öğretim stratejilerinin anlaşılmasındaki başarısızlık ve takım iş birliğinin devam ettirilmesindeki zorluklar. Okul yöneticileri bu zorlukların üstünden gelebilmek için takım üyelerine en güncel ve iyi öğretim stratejilerinin neler olduğunu göstermelidir. Reformlara yönelik herhangi bir gelişmeye karşı dirençlerden sakınmak için iş birliğine yatkın üyeleri seçmekte mahir olmalıdır. Takımdaki uzlaşma sağlamayan üyeler takımın başarı sağlayamayacağını hemen hemen garantisidir. Okul yöneticileri kararlı bir liderlik sergilemelidir, ama aynı zamanda üyelerin birbirlerine bağlılıklarını sağlayabilmek adına yeni ve gözden geçirilmiş müfredat üzerinde fikir birliği sağlayabilmek için gruba yeterince rahat çalışma alanı bırakmalıdır. Bu dengeleri sağlayabilmek oldukça hassas bir süreçtir. Şayet okul yöneticileri keyfi ve emredici şekilde davranırsa takım üyelerini kendinden uzaklaştırmakla kalmayacak takım üyelerinin çeşitli konular hakkında fikir birliği oluşturmalarının da önüne geçecektir. Diğer taraftan okul yöneticileri, takım üyelerine belirli sınırlar koyamazsa bu sefer takım amaçlarından sapma tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır.

Mumford (2010) “Just Teams: The Relationship Between Team Roles, Fairness and Performance” (Sadece Takımlar: Takım Rollerini, Adalet ve Performans Arasındaki İlişki) isimli araştırmasında, öğrencilerin adalet algıları ve takımdaki performansları arasındaki ilişki ile kendi performansları ve adaletin takım

performansıyla ilişkisini araştırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre adaletin olduğu yerde takım başarısı gerçekleşecektir.

DeRue, Barne ve Morgeson (2010) “Understanding the Motivational Contingencies of Team Leadership” (Takım Liderliğinin Motivasyonel Koşullarını Anlama) isimli araştırmalarında, takım liderliğinin emir verici yöntemlerine karşı koçluk etme tarzı üzerine çok az Şey bilindiğini bu sebeple hangi liderlik tarzının daha etkili olduğunu, takım sonuçlarını nasıl etkilediğini araştırmak için bu çalışmayı yaptığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre takım lideri karizmatik özelliklere sahipse emredici liderlik koçluk tarzında yapılan liderlikten daha etkilidir. Şayet takım liderinin karizması yoksa emredici liderlik daha az etkilidir. Koçluk tarzında liderlik ise takım üyelerinin öz yeterlikleri yüksekse emredici liderlikten daha etkili bulunmuştur. Yani takım üyelerinin öz yeterlikleri düşükse emredici liderlik koçluk tarzı liderlikten daha az etkilidir.

Morse (2013) “Strategies Used by Superintendents in Developing Teams” (Takım Geliştirmede Yöneticiler Tarafından Kullanılan Stratejiler) isimli araştırmasında, st düzey yönetim takımları geliştirmek için devlet okullarında çalışan yöneticilerin stratejilerini saptamayı amaçlamıştır. Karma metot yaklaşımı kullanılarak yapılan araştırmada yöneticilerin takım üyelerini seçme, iş birliği geliştirme, lider sorumluluklarını dağıtma yöntemlerini nasıl yaptıkları araştırılmıştır. Kasıtlı rnekleme yöntemiyle 4 eyaletten büyük okullarda çalışan 5 okul yöneticisi ve 51 takım yesi araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu araştırmadaki yöneticiler; yeni takım yesi seçim sürecinde, kişi odaklı ve iş odaklı yeterlikleri dengelemektedir, fakat seçim sürecinde yine yaşanan bazı engeller vardır. Yöneticiler iş birliği stratejisi için şu altı temel başlıktan faydalanmaktadır: net olarak tanımlanan roller ve sorumluluklar, güven iklimi, açıklık, dürüstlük, tutarlılık ve saygı. Aynı zamanda yöneticiler, takım üyelerinin liderlik becerilerini geliştirmek için bireysel yansıtıcı uygulamalar kullanmaktadır. Liderliğini takım içinde paylaşan yöneticiler, yetki devri yerine katılımcı stratejiler benimsemektedir.

Lewis (2013) “Characteristics of School Leadership Teams in Highly Effective Elementary Schools in Southern California” (Güney Kaliforniya’da Başarılı İlkokullarda Okul Lider Takımlarının Özellikleri) isimli araştırmasında, etkili olduğu belirlenen okul lider takımlarının kullandıkları davranışları, süreç ilişkilerini ve görevlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkili takımların doğrudan doğruya okul yöneticisinin liderlik yaklaşımından etkilendiklerini göstermektedir, ayrıca etkili okul lider takımları geliştirmek için takımın nasıl geliştirileceği açıkça ilgililere öğretilmelidir.

Zhou (2014) “A Formal Model of Leadership in Team Goal Pursuit: Team Design, Team Composition and Dynamic Leader Regulatory Processes” (Takım Hedefli İşlerde Liderliğin Resmî Bir Modeli: Takım Tasarımı, Takım Oluşumu ve Dinamik Lider Düzenleyici Süreçleri) isimli araştırmasında, takımı kuran liderin rollerinin ne olduğunu incelemiştir. Takım, ortak amaçları başarmak için kurulan temel örgütsel bir birimdir. Araştırma sonuçlarına göre takım lideri zaman zaman iniş çıkışlar yaşamaktadır, bu dalgalanmanın nedeni görev çevresi, görev yapısı ile takım üyelerinin mevcut görev durumları ile ideal görev durumları arasındaki nispi farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu araştırmayı diğer takım liderliği araştırmalarından ayıran en önemli farklardan bir tanesi mevcut araştırmanın takım liderliğini dinamik bir konu olarak ele alması ve bunun açıklamalarını yapmasıdır.

Kim (2014) “A New Perspective on Team Leadership: The Role of the Leader’s Social Capital, Perceived Power and Team Commitment in Enhancing Team-Level Perceived Support, Efficacy and Cohesion” (Takım Liderliğine Yeni Bir Bakış: Takım Düzeyinde Algılanan Desteği, Etkililiği ve Uyumunu Artırmada Liderin Sosyal Sermayesi, Algılanan Gücü ve Takıma Bağlılığın Rolü) isimli araştırmasında, takım üyelerinin olumlu davranışlarını artırmak için takım liderinin rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre liderin, akran yöneticileriyle birlikte tavsiye ve arkadaşlık ağlarındaki merkezi konumu örgütsel desteğin sağlanması açısından takım iklimine olumlu katkı sunmaktadır, ancak benzer durum üst düzey yöneticilerle olduğunda ya marjinal bir etki ya da bir etkisizlik durumu ile karşı karşıya kalınmasına sebep olmaktadır. Liderin takım üyelerince algılanan gücü örgütsel destek açısından takım

iklimini güçlü ve olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Beklenenin aksine, liderin takıma bağlılığı kurulan hipotezi doğrulamamıştır. Örgütsel destekle olumlanan takım iklimi, takım etkililiğini ve takım uyumunu pozitif bir şekilde etkilemektedir.

Waters (2015) “An Examination of Leadership Teams in Successful High-Poverty Middle Schools” (Başarılı Ancak Çok Fakir Ortaokullardaki Lider Takımların İncelenmesi) isimli araştırmasında, son derece fakir ama üst düzey başarılı ortaokullarda lider takımların uygulamalarını nitel bir çalışma olarak fenomenolojik bir yaklaşım ve çok yönlü durum çalışmasıyla incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre takımların başarılı olmalarında yatan başlıca uygulamalar şunlardır: öğretmen ve personelden yüksek beklentiler, zamanlı ve özel müdahaleler, günlük iş birliği, açık ve odaklanılmış hedefler ve lider takımların faaliyetleri. Bu örtük kültür ve uygulamalar son derece fakir öğrencilerin başarı kazanmasında önemli ve gerekli öğeler olarak ortaya çıkmaktadır.

Garrity (2016) “Team Leadership and Change in a Post-ACT 10 Environment from the Team Member Perspective: An Exploratory Case Study” (Takım Üyelerinin Bakış Açılarında Post-ACT 10 Çevresinde Takım Liderliği ve Değişim: Keşifsel Durum Çalışması) isimli araştırmasında, Wisconsin Teknik Okulları’nda geleneksel hiyerarşik veya dikey liderlik modellerinden çok odaklı, işbirlikçi, paylaşımcı takım liderliğine geçiş çalışmalarını incelemiştir. Araştırmanın amacı Wisconsin’deki teknik eğitimde takım üyelerinin bakış açısından örgütsel süreçleri araştırmak ve raporlamaktır. Araştırma sonuçlarına göre teknik okuldaki liderlik modelinin uygulanması konusunda hedef belirsizliği ve yöneticilerin takım liderliği davranışlarını sergilemede eğitim eksiklikleri, dolayısıyla etkili bir değişim olmadığı eleştirilmiştir.

Svanbjörnsdóttir, Macdonald ve Frímannsson (2016) “Teamwork in Establishing a Professional Learning Community in a New Icelandic School” (İzlanda’nın Yeni Okullarında Profesyonel Öğrenme Toplulukları Kurmada Takım Çalışması) isimli araştırmalarında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin İzlanda’da artık zorunlu hâle gelen profesyonel öğrenme topluluğu oluşturmada takım çalışmasını nasıl kullandıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Öğrenci başarısını desteklemenin en önemli dayanaklarından biri iş birliğinin sağlanmasıdır. Ancak TALIS 2008 sonuçlarına

göre İzlandalı öğretmenler birlikte çalışmaktan ve birbirlerini desteklemek konusunda uluslararası ortalamanın altındadır. Zaten araştırma bulguları da bu gerçekliği doğrulamaktadır. Öğretmenlerin profesyonelliklerini uygulamaya koymada zorlandıkları tespit edilmiştir. Buna göre araştırmacı, kritik yansıtma ve dönüşüm uygulamalarıyla ilgilenen personeline akran rehberliğini tavsiye etmektedir.

Woods (2016) “The Role of Group Affective Tone in Shaping Outcomes of Team-Focused Leadership” (Takım Merkezli Liderliğin Sonuçları Şekillendirmesinde Grubun Duygusal Tonunun Rolü) isimli araştırmasında, takım liderliğinin ve grubun duygusal tonunun ayrı ayrı ve birlikte hem takıma hem de takım üyelerine sağladıkları sonuçları sosyal özdeşleşme ve kendini sınıflandırma temelinde analitik bir çerçevede sunmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem takım liderleri hem takım üyeleri takımın duygusal tonuna katkı sunmaktadır ve bu durum takım performansının artmasına, yaratıcılık, güven, takım üyelerinin bağlılığı, özdeşleşme ve takıma özgü vatandaşlık davranışlarının oluşmasına destek sağlamaktadır. Takımın duygusal tonu, takım üyelerini ve takım liderliğini doğrudan etkilemektedir. Takımın etkililiği takımın ortaya koyduğu duygusal iklimle ilişkilidir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmaya ait model, evren ve örneklem açıklanmış, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizlerine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamak amaçlanmıştır. Aynı zamanda araştırma kapsamında yer alan bağımsız değişkenlerin birbirleriyle ne derece anlamlılık gösterdikleri belirlenmek istenmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline ait kesitsel tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırma betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinin kullanılmasındaki amaç, araştırmaya katılım sağlayanların düşüncelerini ve tutumlarını elde etmek, değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistikî tekniklerle belirlemektir (Balcı, 2013). İlişkisel tarama modelinden kesitsel tarama yönteminin seçilmesinin amacı ise bireyin anlık düşünce ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2013). Bu kapsamda araştırmada ilk olarak öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışlarına yönelik görüşleri toplanmıştır. Toplanan bu görüşler doğrultusunda okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışları arasındaki ilişki ortaya konmuştur. En son aşamada ise okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin takım liderlik davranışlarının ne kadarını yordadığı açıklanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada tanımı kolay olmasına rağmen ulaşılmaması zor ve soyut bir kavram olan genel evren yerine çalışma evreni belirlemek tercih edilmiştir (Karasar, 2004). Araştırmanın sonuçları sadece belirlenen evrene genellenebilir. Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Bağcılar, Başakşehir ve Esenyurt ilçelerindeki toplam 91 resmî ortaokulda görevli 5246 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2018).

Araştırma evreninde bulunan ilçelerin öğretmen sayıları bellidir, ancak evrendeki öğretmenlerin tamamına erişilemeyeceğinden ulaşılan sonuçların evrene genellenebilmesi için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Alınan örneklemin araştırma evreninde yer alan farklı ilçelerdeki öğretmenlerin görüşlerini 0.05 örnekleme hatasında (d) yansıtabilmesi için Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanan $\alpha= 0.05$ örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Buna göre $p=0.5$, $q=0.5$ alındığında resmî ortaokullarda çalışan öğretmen sayısı 1892 olan Bağcılar için en az 320; resmî ortaokullarda çalışan öğretmen sayısı 1407 olan Başakşehir için en az 302 ve resmî ortaokullarda çalışan öğretmen sayısı 1947 olan Esenyurt için en az 321 öğretmene ulaşmak amaçlanmıştır. Örneklem içerisinde seçilebilecek deneklerin eşit bağımsız olma olasılığı sebebiyle basit tesadüfi örneklem yöntemi tercih edilmiştir (Balcı, 2013). Araştırma evreni ve alınan örnekleme ilişkin veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma evreni ve örneklemine ilişkin veriler

İlçe	Toplam Resmî Ortaokul (n)	Toplam Öğretmen (n)	Ölçek Dağıtılan Öğretmen (n)	Ölçek Cevaplayan Öğretmen (n)	Toplam Öğretmen Sayısına Göre Ölçek Cevaplayan Öğretmen (%)
Bağcılar	34	1892	1179	408	%21.56
Başakşehir	24	1407	1100	361	%25.65
Esenyurt	33	1947	1245	398	%20.44
Toplam	91	5246	3524	1167	%22.24

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırma Bağcılar’da 408 öğretmen, Başakşehir’de 361 öğretmen ve Esenyurt’ta 398 öğretmen olmak üzere toplam 3 ilçede 1167 öğretmenin katılımıyla tamamlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, alan durumu, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, mevcut yönetici ile çalışma süresi, ilçe) göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	518	44.4
Kadın	649	55.6
Toplam	1167	100
Medeni durum	N	%
Evli	844	72.3
Bekâr	323	27.7
Toplam	1167	100
Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	1071	91.8
Lisansüstü	96	8.2
Toplam	1167	100
Branş	N	%
İngilizce	133	11.4
Matematik	204	17.5
Sosyal Bilgiler	68	5.8
Müzik	39	3.3
Din Kültürü	131	11.2
Fen Bilimleri	139	11.9
Bilişim ve Teknoloji	26	2.2
Türkçe	228	19.5
Görsel Sanatlar	33	2.8
Arapça	18	1.5
Rehberlik	55	4.7
Teknoloji ve Tasarım	35	3.0
Beden Eğitimi	58	5.0
Toplam	1167	100
Yaş	N	%
21-30	421	36.1
31-40	557	47.7
41-50	156	13.4
51 ve üzeri	33	2.8
Toplam	1167	100
Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	318	27.2
6-10 yıl	459	39.3
11-15 yıl	228	19.5
16-20 yıl	103	8.8
21 yıl ve üzeri	59	5.1
Toplam	1167	100
Mevcut Yönetici ile Çalışma Süresi	N	%
1	290	24.9
2	298	25.5
3	275	23.6
4	192	16.5
5	90	7.7
6	16	1.4
7	5	.4
8	1	.1
Toplam	1167	100
İlçe	N	%
Bağcılar	408	35.0
Başakşehir	361	30.9
Esenyurt	398	34.1
Toplam	1167	100

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %44.4'ünün erkek, %55.6'sının kadın; %72.3'ünün evli, %27.7'sinin bekâr; %91.8'inin lisans mezunu, %8.2'sinin lisansüstü mezunu; katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçe öğretmeni olduğu (%19.5); büyük çoğunluğunun yaş grubunun 31-40 (%47.7) arasında olduğu; büyük çoğunluğunun 6-10 (%39.3) yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu; büyük çoğunluğunun yöneticileri ile 2 yıldır (%25.5) çalıştıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı incelendiğinde ise %35'inin Bağcılar ilçesinde, %30.9'unun Başakşehir ilçesinde, %34.1'inin Esenyurt ilçesindeki okullarda görev yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında İngilizce, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din Kültürü, Türkçe, Görsel Sanatlar, Arapça, Rehberlik ve Beden Eğitimi dersleri sözel; Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim ve Teknoloji ile Teknoloji ve Tasarım dersleri sayısal alan grubu olarak değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

İstanbul ili Bağcılar, Başakşehir ve Esenyurt ilçelerindeki resmî ortaokullarda araştırmanın yürütülebilmesi için İstanbul Valiliği'nden araştırma izni alınarak, araştırma evrenini oluşturan 91 ortaokulda görevli 5246 öğretmenden toplamda 59 okula ve 1167 öğretmene ulaşılabilmiştir.

Evren kapsamında ulaşılan okulların yöneticileriyle ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için görüşme sağlanmıştır. Bu görüşmelerde okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Davranışları Etik Kurulu İzni ile İstanbul Valiliği Araştırma İzni sunularak araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için destekleri istenmiştir. Veri toplama sürecindeki tüm işlemler Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun yönergesi doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler 2018-2019 eğitim öğretim yılı başındaki seminer döneminde öğretmenlere dağıtılmıştır. Veri toplama aracının dağıtımına 03.09.2018 tarihinde başlanılmış olup toplama işlemleri ise 30.09.2018 tarihinde tamamlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” ile “Takım Liderliği Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Veri toplama aracındaki ölçeklerin puanlanma sınırları şu şekilde belirlenmiştir:

İletişim Yeterlikleri Ölçeği;

- Hiçbir zaman (1.00 - 1.80),
- Nadiren (1.81 - 2.60),
- Bazen (2.61 - 3.40),
- Çoğu zaman (3.41 - 4.20),
- Her zaman (4.21 - 5.00).

Takım Liderliği Ölçeği;

- Hiç katılmıyorum (1.00 - 1.80),
- Katılmıyorum (1.81 - 2.60),
- Kısmen katılıyorum (2.61 - 3.40),
- Katılıyorum (3.41 - 4.20),
- Tamamen katılıyorum (4.21 - 5.00).

3.4.1. Kişisel bilgi formu

Bu form, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan, yaş, mesleki kıdem, mevcut yönetici ile çalışma süresi, ilçe, çalışılan okul) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için kapalı uçlu sorulardan düzenlenmiştir.

3.4.2. İletişim yeterlikleri ölçeği

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini ölçmek için Topluer (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, ilk olarak Wiemann (1977) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 36 madde ve 5'li likert tipinde olan ölçek, Topluer'in (2008) uyarlama çalışması sonucunda 31 madde ve 3 boyuta düşmüştür. Bu boyutların isimleri ve toplam madde sayıları şöyledir: 17 maddeden oluşan (1-2-5-7-10-11-12-13-14-15-16-18-21-28-29-30-31) empati yeterliği boyutu; 7 maddeden oluşan (17-19-20-22-25-26-27) sosyal rahatlık yeterliği boyutu; 7 maddeden oluşan (3-4-6-8-9-23-24) destekleme yeterliği boyutudur.

Topluer'in (2008) ortaya koyduğu açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin öz değeri 1'den yüksek 3 faktörde toplam değer, I. faktörün öz değerinin 16,164 olduğu ve toplam varyansın %52.141'ini açıkladığı; II. Faktörün öz değerinin 2,146 olduğu ve toplam varyansın %6.921'inin açıkladığı, III. faktörün öz değerinin 1,086 olduğu ve toplam varyansın %3.504'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçekte yer alan bu üç boyutun varyansın toplamda %62.566'sını açıkladığı görülmüştür. Üç boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları empati yeterliğinde .96; sosyal rahatlık yeterliğinde .87; destekleme yeterliğinde .86 bulunmuştur.

Topluer'in (2008) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yaptığı iletişim yeterlikleri ölçeğinin yapılan açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının, elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla bu araştırma için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bir ölçeğin faktör yapısının kuramsal bilgilere uygun olması geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında istenen bir unsurdur. DFA bu standartlaştırma sürecinde bireylerden toplanan verilerden elde edilen bulguların teorik yapıyla uyum gösterip göstermediğini inceleyebilen bir yöntem olduğu için önemli bir yere sahiptir (Çapık, 2014).

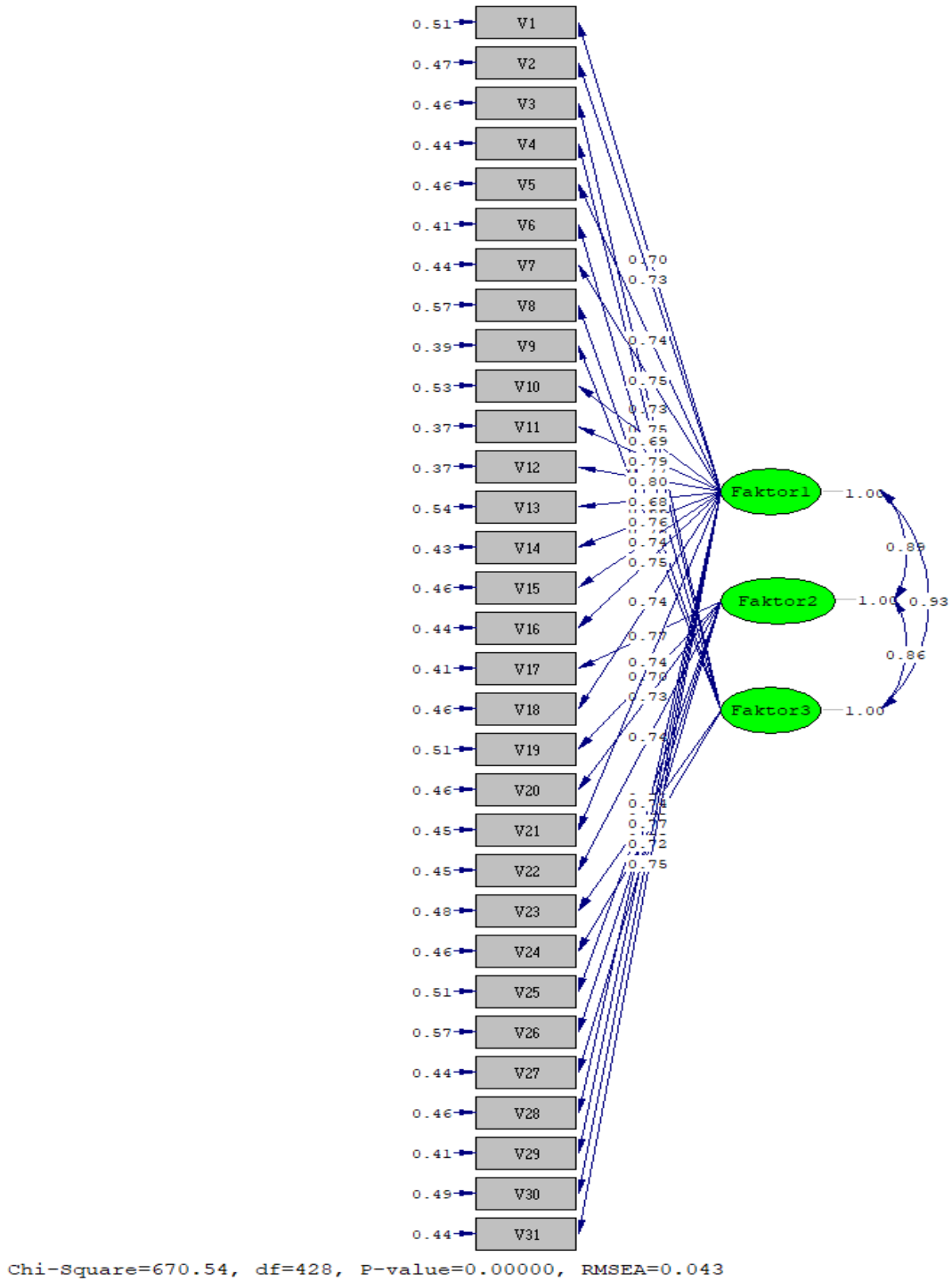
Araştırmanın ön uygulaması, evrende yer alan okullarla benzerlik gösteren ancak örnekleme yer almayan toplam 305 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Özgün ölçekte yer alan 31 madde ve üç faktörlü yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile

sınanmıştır. DFA’da üç faktör ve bu faktörlerle ilişkili 31 maddeden oluşan modelin uyumu test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin veriye uyumunun farklı yönlerini değerlendiren farklı uyum istatistikleri belirlenmektedir. Bu farklı uyum istatistiklerinden en yaygın kullanılan ve en sık rapor edilen uyum indeksleri, en genel uyum istatistiği olan X^2/sd değeri ve ardından IFI, CFI, GFI, AGFI ve RMSEA değerleridir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizinde ulaşılan sonuçlar değerlendirilirken ölçüt alınan ve bu araştırmada rapor edilen uyum iyiliği değerleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Doğrulayıcı faktör analizi modelinde uyum indeksleri için kabul değerleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
p değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$1 < \chi^2/df < 2$	$2 < \chi^2/df < 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
CFI	$.96 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$
GFI	$.91 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI < .90$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$

İletişim Yeterlikleri Ölçeği faktörlerini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İletişim Yeterlikleri Ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin diyagramı, standardize regresyon ve hata değerleri Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. İletişim yeterlikleri ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucu

3 boyuttan oluşan İletişim Yeterlikleri Ölçeği'nin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılarak çıkan sonuç Şekil 3.1'de gösterilmiştir. İkinci analiz ile model veri uyumu için hesaplanan Ki-Kare

değerinin serbestlik derecesine oranı ($X^2/sd=1,56$) başta olmak üzere GFI ve AGFI dışındaki uyum indekslerinin (RMSEA=.043, GFI=.87, AGFI=.85, IFI=.99, CFI=.99) mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2000; Sümer, 2000).

Tablo 3.4'te ölçme aracının güvenilirliğini saptamak için Cronbach's Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanarak maddelerin ayırt ediciliği incelenmiştir. Bu noktada, Büyüköztürk (2011) madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ve maddelerin seçiminde iyi bir ölçüt olduğunu bildirmektedir. Bu çalışmada da maddelerin ayırt ediciliği için .30 ve alt kesim noktası olarak benimsenmiştir.

Tablo 3.4. İletişim yeterlikleri ölçeği düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu

Madde Numarası ve Ait Olduğu Alt Boyutu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1. Empati yeterliği	.705
2. Empati yeterliği	.732
3. Destekleme yeterliği	.665
4. Destekleme yeterliği	.705
5. Empati yeterliği	.718
6. Destekleme yeterliği	.730
7. Empati yeterliği	.734
8. Destekleme yeterliği	.647
9. Destekleme yeterliği	.780
10. Empati yeterliği	.713
11. Empati yeterliği	.773
12. Empati yeterliği	.784
13. Empati yeterliği	.661
14. Empati yeterliği	.718
15. Empati yeterliği	.725
16. Empati yeterliği	.776
17. Sosyal rahatlık yeterliği	.713
18. Empati yeterliği	.776
19. Sosyal rahatlık yeterliği	.701
20. Sosyal rahatlık yeterliği	.734
21. Empati yeterliği	.766
22. Sosyal rahatlık yeterliği	.735
23. Destekleme yeterliği	.723
24. Destekleme yeterliği	.436
25. Sosyal rahatlık yeterliği	.567
26. Sosyal rahatlık yeterliği	.493
27. Sosyal rahatlık yeterliği	.527
28. Empati yeterliği	.758
29. Empati yeterliği	.757
30. Empati yeterliği	.703
31. Empati yeterliği	.766

Bu araştırmada, İletişim Yeterlikleri Ölçeği toplamının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.96$ olarak bulunmuştur.

İletişim Yeterlikleri Ölçeği birinci faktörü olan empati yeterliği boyutuna ait maddelerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.95$ bulunmuştur ve madde toplam korelasyonları .66 ile .78 arasındadır.

İletişim Yeterlikleri Ölçeği ikinci faktörü olan sosyal rahatlık yeterliği boyutuna ait maddelerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.86$ bulunmuştur ve madde toplam korelasyonları .49 ile .73 arasındadır.

İletişim Yeterlikleri Ölçeği üçüncü faktörü olan destekleme yeterliği boyutuna ait maddelerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.88$ bulunmuştur ve madde toplam korelasyonları .43 ile .78 arasındadır.

Topluer (2008) açımılayıcı faktör analizi ile İletişim Yeterlikleri Ölçeği'ni 31 madde ve 3 boyut şeklinde belirlemiştir. Bu çalışma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile Topluer'in (2008) ulaştığı sonuç yeniden test edilerek ölçeğin 31 madde ve 3 boyuttan meydana geldiği doğrulanmıştır.

3.4.3. Takım liderliği ölçeği

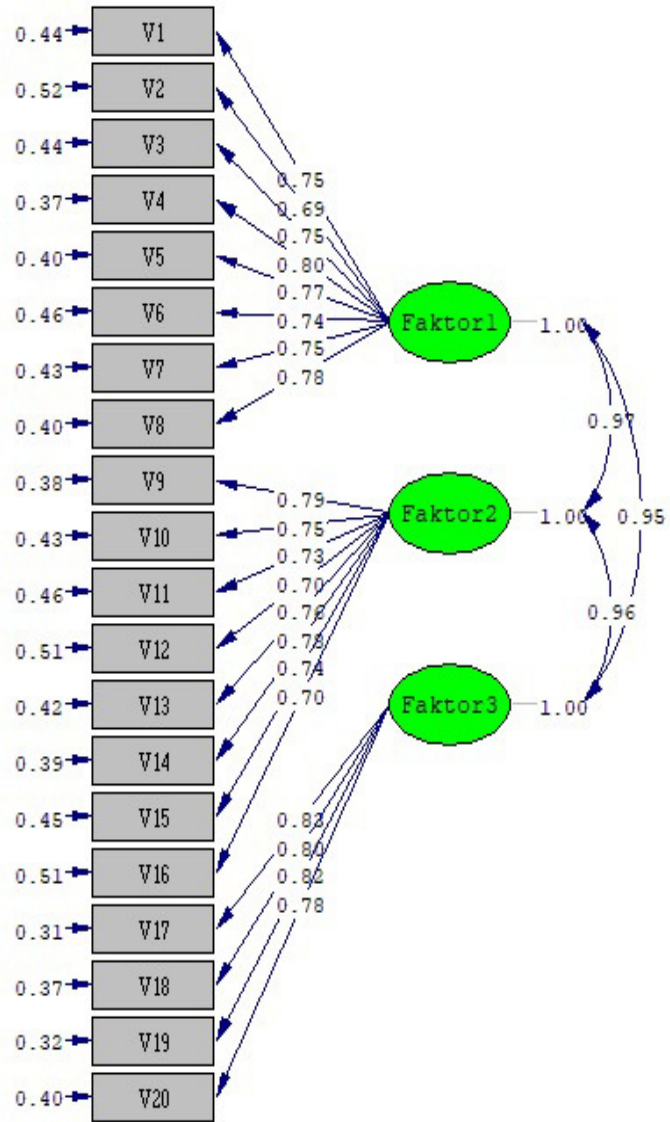
Okul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre takım liderlik davranışlarını belirlemek için Çankaya ve Karakuş (2010) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde Takım Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından madde havuzunda kapsam geçerliğine dikkat edilerek, alanyazında yer alan bütün olası boyutlarla ilgili maddeler konulmuş olmasına rağmen faktör analizinde sadece üç boyut ortaya çıkmış ve bu boyutlar içerdikleri maddelere göre isimlendirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutları ve toplam madde sayıları ise şöyledir: 8 maddeden oluşan (1-2-3-4-5-6-7-8) uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutu, 8 maddeden oluşan (9-10-11-

12-13-14-15-16) güçlendirme ve motive etme boyutu, 4 maddeden oluşan (17-18-19-20) etkili iletişim boyutudur.

Çankaya ve Karakuş'un (2010) yaptığı açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin öz değeri 1'den yüksek 3 faktörde toplam değer, I. faktörün öz değerinin 10,065 olduğu ve toplam varyansın %23.6'sını açıkladığı; II. faktörün öz değerinin 1,382 olduğu ve toplam varyansın %21.8'ini açıkladığı; III. faktörün öz değerinin 1,120 olduğu ve toplam varyansın %17.3'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçekte yer alan bu üç boyutun varyansın toplamda %62.833'ünü açıkladığı görülmüştür. Üç boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda .90; güçlendirme ve motive etme boyutunda .89; etkili iletişim boyutunda .84 bulunmuştur.

Çankaya ve Karakuş'un (2010) geliştirdiği takım liderliği ölçeğine yapılan açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının, elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla bu araştırma için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bir ölçeğin faktör yapısının kuramsal bilgilere uygun olması geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında istenen bir unsurdur. DFA bu standartlaştırma sürecinde bireylerden toplanan verilerden elde edilen bulguların teorik yapıyla uyum gösterip göstermediğini inceleyebilen bir yöntem olduğu için önemli bir yere sahiptir (Çapık, 2014).

Takım Liderliği Ölçeği faktörlerini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Takım Liderliği Ölçeği doğrulayıcı faktör analizinin diyagramı, standardize regresyon ve hata değerleri Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Chi-Square=279.29, df=163, P-value=0.00000, RMSEA=0.048

Şekil 3.2. Takım liderliği ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonucu

Şekil 3.2 incelendiğinde, 3 boyuttan oluşan Takım Liderliği Ölçeği'nin toplanan verilerle uyum derecelerini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci analiz ile model veri uyumu için hesaplanan Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($X^2/sd= 1,53$), AGFI dışındaki uyum indekslerinin (RMSEA= .048, GFI= .91, AGFI= .89, IFI= .99, CFI= .99) mükemmel uyum aralığında olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2000; Sümer, 2000).

Tablo 3.5'te ölçme aracının güvenilirliğini saptamak için Cronbach's Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanarak maddelerin ayırt ediciliği incelenmiştir. Bu noktada, Büyüköztürk (2011) madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ve maddelerin seçiminde iyi bir ölçüt olduğunu bildirmektedir. Bu çalışmada da maddelerin ayırt ediciliği için .30 ve alt kesim noktası olarak benimsenmiştir.

Tablo 3.5. Takım liderliği ölçeği düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu

Madde Numarası ve Ait Olduğu Alt Boyutu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1. Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	.608
2. Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	.699
3. Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	.700
4. Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	.703
5. Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	.685
6. Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	.693
7. Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	.734
8. Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	.669
9. Güçlendirme ve motive etme	.691
10. Güçlendirme ve motive etme	.770
11. Güçlendirme ve motive etme	.733
12. Güçlendirme ve motive etme	.706
13. Güçlendirme ve motive etme	.705
14. Güçlendirme ve motive etme	.699
15. Güçlendirme ve motive etme	.740
16. Güçlendirme ve motive etme	.696
17. Etkili iletişim	.724
18. Etkili iletişim	.765
19. Etkili iletişim	.757
20. Etkili iletişim	.768

Bu araştırmada, Takım Liderliği Ölçeği toplamının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.96$ olarak bulunmuştur.

Takım Liderliği Ölçeği birinci faktörü olan uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutuna ait maddelerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı sonuçlarına incelediğinde $\alpha=.89$ bulunmuştur ve madde toplam korelasyonları .60 ile .73 arasındadır.

Takım Liderliği Ölçeği ikinci faktörü olan güçlendirme ve motive etme boyutuna ait maddelerin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.91$ bulunmuştur ve madde toplam korelasyonları .69 ile .77 arasındadır.

Takım Liderliği Ölçeği üçüncü faktörü olan etkili iletişim boyutuna ait maddelerin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.88$ bulunmuştur ve madde toplam korelasyonları .72 ile .76 arasındadır.

Çankaya ve Karakuş (2010) açımlayıcı faktör analizi ile Takım Liderliği Ölçeğini 20 madde ve 3 boyut şeklinde belirlemiştir. Bu çalışma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile Çankaya ve Karakuş'un (2010) ulaştığı sonuç yeniden test edilerek ölçeğin 20 madde ve 3 boyuttan meydana geldiği doğrulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri çözümlmek için SPSS 22 ve Lisrel 8.7 programlarından istifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere ait açıklanan faktörlerin doğruluğunu tespit etmek için Lisrel 8.7 yardımı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirlikleri Cronbach's Alpha kat sayısı ile analiz edilmiştir. Araştırmadaki katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarını belirlemek için öncelikle frekans ve yüzde analizleri yapılmış, akabinde ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak test yöntemine karar vermek için normalliğin sınanmasında çarpıklık-basıklık katsayılarına ve Homogeneity varyans testi sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin normallikten uzaklaşmadığı belirlenmiş olup yapılacak olan analizlerde parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik test yöntemlerinden 2'li grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem için t-testi, 2'den fazla grup karşılaştırmalarında Tek Yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmış, ANOVA'da farkın kaynağının saptanmasında post-hoc karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın her bir alt problemine ait araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri düzeylerine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.1'de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenler görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	N	\bar{X}	SS
Empati yeterliği	1167	3.65	0.74
Sosyal rahatlık yeterliği	1167	3.41	0.78
Destekleme yeterliği	1167	3.78	0.80
Ölçek geneli	1167	3.62	0.72

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri; empati yeterliği boyutunda $\bar{X}=3.65$, sosyal rahatlık yeterliği boyutunda $\bar{X}=3.41$, destekleme yeterliği boyutunda $\bar{X}=3.78$ ve ölçeğin genelinde $\bar{X}=3.62$ aritmetik ortalama değerlerini aldığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri destekleme yeterliği boyutunda en yüksek değere sahipken, en düşük değer sosyal rahatlık yeterliği boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ölçeğın genelinde ve tüm boyutlarda “çoğu zaman” düzeyindedir.

Araştırmanın bu bulguları Topluer (2008), Akdağ (2015), Memduhoğlu (2015), Sutherland ve Yoshida (2015), Uzun (2015), Kaymak ve Keskinılıç-Kara (2016), Al Hajar (2016), Kaminska (2016), Uzun ve Ayık (2017), Sevinç ve Çiçek-Sağlam'ın (2018) elde ettiği araştırma sonuçlarıyla paralel sonuçlar vermiştir, ancak öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini olumsuz değerlendiren araştırmalara rastlamak da mümkündür (Özan, 2006; Arlestig, 2007; Arlestig, 2008; Özgan ve Aslan, 2008; Şanlı, Altun ve Karaca, 2014; Sezgin ve Er, 2016; Sağır ve Parlak, 2018; Şanlı, Tan ve Bozanoğlu, 2018).

Bu bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini yüksek düzeyde algıladığını ifade etmek mümkündür. Bu bulgular öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişim sürecinde kendilerine verdikleri destekten memnun olduğunu; okul yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlarına, şikâyetlerine ve önerilerine anlayış gösterdiği ve empatik yaklaşım sergilediği; okul yöneticilerinin, öğretmenlerle karşılıklı saygı ve nezaket çerçevesinde iletişim kurmakla birlikte üstleriyle de başarılı iletişime geçebildiği şeklinde yorumlanabilir. Nihayetinde bu etkili iletişim sürecinin okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmesi beklenmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri boyutlarının öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan durumu, yaş, mesleki kıdem, mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri ve çalıştıkları ilçe değişkenlerine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadıklarına dair bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2'de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan t-testi'ne ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Empati yeterliği	Erkek	518	3.69	0.73	1.621	1167	.105
	Kadın	649	3.61	0.76			
Sosyal rahatlık yeterliği	Erkek	518	3.45	0.76	1.408	1167	.160
	Kadın	649	3.38	0.80			
Destekleme yeterliği	Erkek	518	3.81	0.76	1.268	1167	.205
	Kadın	649	3.75	0.83			
Ölçek geneli	Erkek	518	3.66	0.69	1.589	1167	.112
	Kadın	649	3.59	0.74			

*p<0.05

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri; empati yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=1.621$; $p=.105$; $p>0.05$], sosyal rahatlık yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=1.408$; $p=.160$; $p>0.05$], destekleme yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=1.268$; $p=.205$; $p>0.05$] ve ölçek genelinde [$t_{(1167)}=1.589$; $p=.112$; $p>0.05$] öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte betimsel veriler detaylı analiz edildiğinde okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin empati yeterliği boyutunda, sosyal rahatlık yeterliği boyutunda, destekleme yeterliği boyutunda ve ölçek genelinde erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir, fakat bu fark istatistiki açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim kurarken cinsiyet ayrımı yapmamasından kaynaklanabilir.

Topluer (2008), Uzun (2015), Memduhoğlu (2015) ile Sağır ve Parlak (2018) isimli araştırmacılar da okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde anlamlı düzeyde farklılaşma bulamamışlardır. Dolayısıyla yukarıda ismi geçen araştırmacıların elde ettikleri bulgular bu araştırmayı destekler mahiyettedir.

Sophie'nin (2004) resmî okullarda çalışan okul yöneticilerinin kişiler arası iletişim yeterlikleri ile liderlik becerilerini incelediği çalışmasında, kendi iletişim yeterliklerini değerlendiren okul yöneticilerinin görüşlerine göre kadın okul yöneticileri, erkek okul yöneticilere kıyasla kendilerini çok daha iyi düzeyde iletişim yeterliklerine

sahip olduklarını değerlendirmektedir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Şimşek ve Altinkurt'un (2009) okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde elde edilen bulguya göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerini değerlendirme sonuçları anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Bu araştırma bulgularının aksine kadın öğretmenler okul yöneticilerini erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu algılamaktadır.

Çınar'ın (2010) okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiklerini incelediği araştırmasında, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini daha iyi bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine farklılaşmaktadır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Kösterelioğlu ve Argon'un (2010) okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiklerine dair öğretmen algılarını inceledikleri araştırmalarında, uyguladıkları ölçeğin tek bir boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuş, diğer boyutlarda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililikleri hakkındaki görüşleri erkek öğretmenlerinkinden daha olumludur. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Nartgün ve Çakmak'ın (2012) öğretmenlerin okul yöneticileriyle yaşadıkları iletişim sorunlarını değerlendikleri araştırmalarında, uyguladıkları ölçeğin tek bir ifadesinde öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulmalarına rağmen diğer hiçbir ifadeye veya boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte araştırmaya verilen cevaplarda genel olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini daha olumlu değerlendirdikleri şeklindedir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Tablo 4.3'te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan t-testi'ne ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Empati yeterliği	Evli	844	3.59	0.77	-3.847	1167	.000*
	Bekâr	323	3.73	0.66			
Sosyal rahatlık yeterliği	Evli	844	3.36	0.80	-3.562	1167	.000*
	Bekâr	323	3.54	0.71			
Destekleme yeterliği	Evli	844	3.72	0.83	-4.304	1167	.000*
	Bekâr	323	3.94	0.69			
Ölçek geneli	Evli	844	3.57	0.74	-4.150	1167	.000*
	Bekâr	323	3.76	0.62			

*p<0.05

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri; empati yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-3.847$; $p=.000^*$; $p<0.05$], sosyal rahatlık yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-3.562$; $p=.000^*$; $p<0.05$], destekleme yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-4.304$; $p=.000^*$; $p<0.05$] ve ölçek genelinde [$t_{(1167)}=-4.150$; $p=.000^*$; $p<0.05$] öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler detaylı analiz edildiğinde okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin empati yeterliği boyutunda, sosyal rahatlık yeterliği boyutunda, destekleme yeterliği boyutunda ve ölçek genelinde bekâr öğretmenlerin görüşlerinin evli öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İstatistiki açıdan anlamlı bulunan bu farklara göre bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini daha yüksek algıladıkları söylenebilir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin bekâr öğretmenlerle daha sık ve daha samimi iletişim kurmalarından kaynaklanabilir.

Kösterelioğlu ve Argon'nun (2010) okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algılarını araştırdıkları çalışmanın hiçbir boyutunda medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark bulunamasa da bir boyut hariç kalan tüm boyutlarda bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları evli öğretmenlerinkinden daha yüksek

çıkmıştır. Bekâr öğretmenler lehine çıkan aritmetik ortalama puanları, bu araştırmayı destekler mahiyettedir.

Uzun'un (2015) okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve öğretmenlerin sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, sosyal rahatlık ve destekleme boyutları ile iletişim yeterliğinin genelindeki toplam puanlar evli öğretmenler lehine daha yüksek çıkmıştır. Ancak anlama-empati kurabilme boyutunda bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları, evli öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, medeni durum değişkenine göre evli ve bekâr öğretmenler arasında anlama-empati kurabilme, sosyal rahatlık ve iletişim yeterliğinin genelinde istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmamasına rağmen destekleme boyutunda evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Tablo 4.4'te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan t-testi'ne ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu

Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Empati yeterliği	Lisans	1071	3.63	0.75	-2.724	1167	.007*
	Lisansüstü	96	3.85	0.62			
Sosyal rahatlık yeterliği	Lisans	1071	3.41	0.79	-.527	1167	.598
	Lisansüstü	96	3.45	0.74			
Destekleme yeterliği	Lisans	1071	3.76	0.81	-2.317	1167	.021*
	Lisansüstü	96	3.96	0.66			
Ölçek geneli	Lisans	1071	3.61	0.73	-2.260	1167	.024*
	Lisansüstü	96	3.78	0.60			

*p<0.05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri; empati yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-2.724$; $p=.007^*$; $p<0.05$], destekleme yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-2.317$; $p=.021^*$; $p<0.05$] ve ölçek genelinde [$t_{(1167)}=-2.260$; $p=.024^*$; $p<0.05$] öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken; sosyal rahatlık yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-.527$;

$p=.598$; $p>0.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Betimsel veriler detaylı analiz edildiğinde okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin empati yeterliği boyutunda, sosyal rahatlık yeterliği boyutunda, destekleme yeterliği boyutunda ve ölçek genelinde lisansüstü eğitilmiş öğretmenler lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin okul yöneticileriyle iletişim kurarken iletişim becerilerini sergilemede daha yetkin olmaları ve karşılığında da okul yöneticilerinin onlarla daha yüksek doyum sağlayan iletişim kurmalarından kaynaklanabilir.

Uyğur'un (2014) ilk ve ortaokul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini incelediği araştırmanın hiçbir boyutunda ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Ancak lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin aritmetik puan ortalamalarının lisans ve ön lisans eğitimi alan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uyğur'un çalışması (2014) bu araştırmayı lisansüstü öğretmenler lehine çıkan aritmetik ortalama puan benzerliği dolayısıyla destekler mahiyettedir.

Topluer (2008) tarafından okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini araştıran çalışmanın hiçbir boyutunda öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları destekleme yeterliği boyutunda en yüksekken, ön lisans eğitilmiş öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve iletişim yeterliğinin genel toplamında lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Kösterelioğlu ve Argon (2010) tarafından öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiklerini araştıran çalışmalarının hiçbir boyutunda öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır, ancak lisans eğitilmiş öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Uzun (2015) tarafından okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmenlerin sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmada, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeninde sadece anlama-empati kurabilme boyutunda ön lisans eğitilmiş öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuş, diğer boyutlarda ya da ölçeğin genelinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ayrıca destekleme boyutu hariç diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde elde edilen puanlar incelendiğinde ön lisans ve lisans eğitilmiş öğretmenlerin puanlarının yüksek lisans eğitilmiş öğretmenlerden daha iyi olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eğitim düzeyi artan öğretmenlerin iletişim hassasiyetinin arttığı ancak bunun yeterince karşılanmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Asar (2014) ve Casiadi (2017) isimli araştırmacılar tarafından öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri üzerine yapılan iki farklı araştırmanın hiçbir boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre tüm boyutlarda aritmetik ortalama puan sıralamasında ön lisans eğitilmiş öğretmenler en yüksek puana sahipken lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin puanları en düşük çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Tablo 4.5'te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin alan durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan t-testi'ne ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin alan durumu değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu

Boyut	Alan	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Empati yeterliği	Sözel	763	3.64	0.75	-.164	1167	.870
	Sayısal	404	3.65	0.74			
Sosyal rahatlık yeterliği	Sözel	763	3.40	0.78	-.456	1167	.648
	Sayısal	404	3.43	0.79			
Destekleme yeterliği	Sözel	763	3.79	0.79	-.614	1167	.539
	Sayısal	404	3.76	0.82			
Ölçek geneli	Sözel	763	3.62	0.72	-.050	1167	.960
	Sayısal	404	3.62	0.72			

*p<0.05

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri; empati yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-.164$; $p=.870$; $p>0.05$], sosyal rahatlık yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-.456$; $p=.648$; $p>0.05$], destekleme yeterliği boyutunda [$t_{(1167)}=-.614$; $p=.539$; $p>0.05$] ve ölçek genelinde [$t_{(1167)}=-.050$; $p=.960$; $p>0.05$] öğretmenlerin alan durumu değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim kurarken tüm branş öğretmenlerine benzer ihtimamı göstermesinden kaynaklanabilir.

Topluer (2008), Çınar (2010), Kösterelioğlu ve Argon (2012), Nartgün ve Çakmak (2012), Koçak (2013), Uyğur (2014), Memduhoğlu (2015) ve Casiadi (2017) isimli araştırmacılar tarafından öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiklerini, sorunlarını, becerilerini veya yeterliklerini inceleyen farklı zaman ve evrenlerde yapılan çalışmaların hiçbir boyutunda öğretmenlerin alan durum değişkeninde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmalarda elde edilen bulgular bu araştırmayı destekler mahiyettedir.

Tablo 4.6'da öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Empati yeterliği	(1)21-30	421	3.57	0.77	4.824	.002*	(1-3)
	(2)31-40	557	3.65	0.74			
	(3)41-50	156	3.84	0.66			
	(4) 51+	33	3.60	0.69			
Sosyal rahatlık yeterliği	(1)21-30	421	3.40	0.78	.482	.695	-
	(2)31-40	557	3.41	0.78			
	(3)41-50	156	3.47	0.79			
	(4) 51+	33	3.33	0.76			
Destekleme yeterliği	(1)21-30	421	3.74	0.84	1.178	.317	-
	(2)31-40	557	3.78	0.81			
	(3)41-50	156	3.87	0.67			
	(4) 51+	33	3.83	0.66			
Ölçek geneli	(1)21-30	421	3.57	0.74	2.757	.041*	(1-3)
	(2)31-40	557	3.63	0.72			
	(3)41-50	156	3.76	0.64			
	(4) 51+	33	3.59	0.66			

*p<0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri empati yeterliği boyutunda [F=4.824; p=.002*; p<0.05] ve ölçek genelinde [F=2.757; p=.041*; p<0.05] öğretmenlerin yaş değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşırken; sosyal rahatlık yeterliği boyutunda [F=.482; p=.695; p>0.05] ve destekleme yeterliği boyutunda [F=1.178; p=.317; p>0.05] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda; empati yeterliği boyutunda 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} =3.84), 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.57); ölçeğin genelinde de benzer şekilde 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} =3.76), 21-30 yaş grubu öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.57) anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin ileri yaşlardaki öğretmenlere genç öğretmenlerden daha empatik yaklaştıkları, dolayısıyla tecrübeli öğretmenlerle daha etkili ve uyumlu iletişim kurabildikleri söylenebilir.

Kösterelioğlu ve Argon'un (2010) okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğini öğretmen algıları bakımından inceledikleri araştırmada öğretmenlerin yaş değişkeni açısından okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki algıları üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak boyutlar toplam puanı incelendiğinde 19-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiklerini daha yüksek algıladıkları görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Uzun'un (2015) okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmenlerin sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin; anlama-empati kurabilme, sosyal rahatlık ve alt boyutlar toplam puanlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmazken destekleme boyutuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin yaş değişkeni bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Uzun'un (2015) bulgularına göre destekleme boyutu hariç diğer boyutlarda 42-51 yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini daha olumlu bulurken, destekleme boyutunda 52-61 yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini daha olumlu algılamaktadır.

Aydoğmuş'un (2015) ortaöğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında anlama-empati kurabilme ve destekleme boyutlarına ilişkin anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken sosyal rahatlık boyutuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anlama-empati kurabilme boyutunda 20-30 yaş grubu ve 31-40 yaş grubu öğretmenleri ile 20-30 yaş grubu ve 41+ yaş grubu öğretmenleri arasında istatistiki bakımdan anlamlı fark vardır. Bununla birlikte destekleme boyutunda 41+ yaş grubu ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenler, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini daha yüksek düzeyde olumlu bulmaktadır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Tablo 4.7'de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu

Boyut	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Empati yeterliği	(1)1-5 yıl	318	3.60	0.76	2.684	.030*	(1-4) (2-4)
	(2)6-10 yıl	459	3.62	0.74			
	(3)11-15 yıl	228	3.69	0.74			
	(4)16-20 yıl	103	3.85	0.70			
	(5)21 + yıl	59	3.56	0.73			
Sosyal rahatlık yeterliği	(1)1-5 yıl	318	3.45	0.77	1.458	.213	-
	(2)6-10 yıl	459	3.40	0.79			
	(3)11-15 yıl	228	3.40	0.80			
	(4)16-20 yıl	103	3.46	0.77			
	(5)21 + yıl	59	3.20	0.78			
Destekleme yeterliği	(1)1-5 yıl	318	3.75	0.84	.427	.789	-
	(2)6-10 yıl	459	3.78	0.80			
	(3)11-15 yıl	228	3.79	0.81			
	(4)16-20 yıl	103	3.85	0.70			
	(5)21 + yıl	59	3.71	0.80			
Ölçek geneli	(1)1-5 yıl	318	3.60	0.74	1.495	.201	-
	(2)6-10 yıl	459	3.61	0.72			
	(3)11-15 yıl	228	3.65	0.72			
	(4)16-20 yıl	103	3.76	0.67			
	(5)21 + yıl	59	3.51	0.69			

*p<0.05

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri empati yeterliği boyutunda [F=2.684; p=.030*; p<0.05] öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşırken; sosyal rahatlık yeterliği boyutunda [F=1.458; p=.213; p>0.05], destekleme yeterliği boyutunda [F=.427; p=.789; p>0.05] ve ölçeğin genelinde [F=1.495; p=.201; p>0.05] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Anlamlı farklılığın bulunduğu empati yeterliği boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} =3.85), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.60) ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.62) anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, mesleki kıdemi artan öğretmenlerin kendi görüş, öneri veya sorunlarını daha rahatça ifade edebildikleri için

okul yöneticilerinin onları net bir şekilde anlayarak onlara karşı daha fazla empatik yaklaşım sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Topluer'in (2008) ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında mesleki kıdem değişkeninin hiçbir boyutunda anlamlı fark çıkmamıştır. Ancak aday öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ait tüm boyutlarda en yüksek aritmetik ortalama puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Şimşek ve Altınkurt'un (2009) endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre 4 boyutta anlamlı farklılık gösterirken diğer boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin daha etkili olduğunu düşünmektedir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Kösterelioğlu ve Argon (2010) tarafından yapılan okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algılarını inceleyen araştırma ile Aydoğmuş (2015) tarafından yapılan ortaöğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen araştırma, öğretmen algı ve görüşlerinde mesleki kıdem değişkeninin hiçbir boyutunda anlamlı farklılık çıkmamıştır. Elde edilen bu bulgular, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Nartgün ve Çakmak (2012) tarafından yapılan meslek liselerinde yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarının incelendiği araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça empatik bakış açısı sergileme davranışları da artmaktadır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Uzun'un (2015) okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile öğretmenlerin sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin; anlama-empati kurabilme boyutunda ve alt boyutlar toplam puanlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşırken, sosyal rahatlık ve destekleme boyutuna ilişkin görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır. Uzun'un (2015) bulgularına göre öğretmenlerin mesleki kıdeminde anlama-empati kurabilme boyutunda anlamlı farklılığın 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15, 16-20 ve 21+ mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu ve bu anlamlı farklılığın 11-15, 16-20 ve 21+ lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte iletişim yeterliğinin genelinde de anlamlı farklılık ortaya çıkmış, en yüksek aritmetik ortalamaya 11-15 yıl mesleki kıdemli öğretmenler sahipken, bunu 21+, 1-5, 16-20 ve 6-10 mesleki kıdemli öğretmenler takip etmiştir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Memduhoğlu'nun (2015) tarafından yapılan öğretmen ve okul yönetici algılarına göre ilkökul yöneticilerinin iletişim becerilerini incelendiği araştırmasında öğretmen ve yönetici algılarında mesleki kıdem değişkeninde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Aritmetik ortalama puanları göz önüne alındığında ise 10+ mesleki kıdem sahip öğretmen ve yöneticilerin algıları diğer öğretmenlerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Tablo 4.8'de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu

Boyut	Mevcut Yönetici ile Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Empati yeterliği	(1)1 yıl	290	3.55	0.80	3.373	.009*	(1-4)
	(2)2 yıl	298	3.69	0.71			
	(3)3 yıl	275	3.59	0.75			
	(4)4 yıl	192	3.78	0.66			
	(5)5+yıl	112	3.69	0.76			
Sosyal rahatlık yeterliği	(1)1 yıl	290	3.40	0.83	.496	.739	-
	(2)2 yıl	298	3.45	0.75			
	(3)3 yıl	275	3.41	0.80			
	(4)4 yıl	192	3.35	0.71			
	(5)5+yıl	112	3.42	0.84			
Destekleme yeterliği	(1)1 yıl	290	3.74	0.87	1.521	.194	-
	(2)2 yıl	298	3.84	0.77			
	(3)3 yıl	275	3.71	0.80			
	(4)4 yıl	192	3.85	0.69			
	(5)5+yıl	112	3.77	0.88			
Ölçek geneli	(1)1 yıl	290	3.56	0.78	1.716	.144	-
	(2)2 yıl	298	3.67	0.68			
	(3)3 yıl	275	3.58	0.73			
	(4)4 yıl	192	3.70	0.62			
	(5)5+yıl	112	3.64	0.76			

*p<0.05

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri empati yeterliği boyutunda [F=3.373; p=.009*; p<0.05] mevcut okul yöneticileriyle çalışma sürelerine göre istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşırken; sosyal rahatlık yeterliği boyutunda [F=.496; p=.739; p>0.05], destekleme yeterliği boyutunda [F=1.521; p=.194; p>0.05] ve ölçek genelinde [F=1.716; p=.144; p>0.05] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Empati yeterliği boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucu mevcut okul yöneticileriyle 4 yıldır çalışan öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} =3.78) 1 yıldır çalışan öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.55) anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin uzun süre birlikte çalıştığı öğretmenlere daha empatik bakış açısı getirebildikleri yönünde yorumlanabilir.

Gökkaya'nın (2009) okul yöneticilerinin iletişim becerilerini öğretmen algılarına göre incelediği araştırmada, okuldaki görev süresi 1-2 yıl arasında olan öğretmenler, görev süresi 3-4 yıl ve 5-6 yıl arasında olan öğretmenlere göre kullandığı ölçeğin okul yöneticilerinin savunma davranışları alt boyutunu daha düşük düzeyde algılamaktadır. Bilgi düzeyi ve bilgilendirme alt boyutunda ise okuldaki görev süresi 3-4 yıl arasında olan öğretmenler, görev süresi 1-2 yıl arasında ve 9+ yıldan fazla olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerini daha iyi değerlendirdikleri görülmüştür. Empati kurma alt boyutunda ise aynı okulda görev süresi 1-2 yıl arasında olan öğretmenler, görev süresi 9+ yıldan fazla olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerini daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Araştırmada kullanılan ölçeğin diğer boyutlarında öğretmenlerin okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Çetinkaya'nın (2012) ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul başarısına etkisini incelediği araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Çelik'in (2013) ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonları ve akademik tükenmişlikleri üzerine etkisini incelediği araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki görev sürelerine göre okul yöneticilerinin iletişim beceri düzeylerini algılamaları istatistiki olarak farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre aynı okulda 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerini daha iyi algılamaktadır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Casiadi'nin (2017) öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okul yöneticilerinin

iletişim tarzlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin okul yöneticileriyle çalıştıkları süreye göre farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Tablo 4.9'da öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu

Boyut	İlçe	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Empati yeterliği	(1)Bağcılar	408	3.78	0.73	46.421	.000*	(1-3)
	(2)Başakşehir	361	3.80	0.53			
	(3)Esenyurt	398	3.36	0.84			
Sosyal rahatlık yeterliği	(1)Bağcılar	408	3.80	0.74	109.617	.000*	(1-2) (1-3) (2-3)
	(2)Başakşehir	361	3.38	0.67			
	(3)Esenyurt	398	3.04	0.74			
Destekleme yeterliği	(1)Bağcılar	408	3.92	0.78	66.278	.000*	(1-3) (2-3)
	(2)Başakşehir	361	4.01	0.62			
	(3)Esenyurt	398	3.42	0.85			
Ölçek geneli	(1)Bağcılar	408	3.82	0.71	65.700	.000*	(1-3) (2-3)
	(2)Başakşehir	361	3.75	0.52			
	(3)Esenyurt	398	3.31	0.77			

*p<0.05

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri empati yeterliği boyutunda [F=46.421; p=.000*; p<0.05], sosyal rahatlık yeterliği boyutunda [F=109.617; p=.000*; p<0.05], destekleme yeterliği boyutunda [F=66.278; p=.000*; p<0.05] ve ölçek genelinde [F=65.700; p=.000*; p<0.05] öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Empati yeterliği boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Esenyurt ve Bağcılar ilçelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ve bu anlamlı fark Bağcılar ilçesinde çalışan öğretmenlerin lehinedir. Bununla birlikte betimsel veriler detaylı analiz edildiğinde

Başakşehir’de çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3.80$), Bağcılar’da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.78$) ve Esenyurt’ta çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.36$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, uzun yıllardır hem yurt içinden hem yurt dışından gelen yoğun ve kontrolsüz göç sorunlarıyla baş etmeye çalışan Esenyurt ilçesinde okula yeni kaydolun öğrencilerin yaşadığı uyum ve disiplin sorunlarının okul iklimini olumsuz yönde etkileyerek okul yöneticisi-öğretmen iletişimini bozduğu ve okul yöneticisi ile öğretmenlerin birbirlerine karşı empati kurmakta zorlandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Esenyurt’taki ortaokullarda çalışan öğretmenlerin zorunlu görev sürelerini tamamlayıp farklı ilçelerdeki okullara atanma motivasyonları çalıştıkları mevcut okullara karşı düşük örgütsel bağlılığa sebebiyet verdiği, bu durumun da okul yöneticisi-öğretmen arasındaki empatik tutumlara olumsuz yansıdığı ifade edilebilir. Başakşehir ve Bağcılar’da çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin empati yeterliklerini daha yüksek algılamaları bu ilçelerdeki okulların daha istikrarlı kadro ve ekonomik imkânlarla sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Sosyal rahatlık yeterliği boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Esenyurt-Başakşehir, Esenyurt-Bağcılar ve Başakşehir-Bağcılar ilçelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler analiz edildiğinde Bağcılar’da çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3.80$), Başakşehir’de çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.38$) ve Esenyurt’ta çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.04$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Esenyurt ve Başakşehir ilçelerindeki okul yöneticilerinin sosyal rahatlık yeterliğinde Bağcılar ilçesindeki okul yöneticilerinden daha düşük düzeyde algılanmalarının nedeni okul yöneticilerinin üst makamlarla ve öğretmenlerle iletişim kurarken daha çekingen ve temkinli davranıyor olmalarından kaynaklanabilir. Bağcılar ilçesindeki öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini sosyal rahatlık boyutunda en yüksek düzeyde algılamalarının nedeni de okul kültürünün daha açık iklime sahip olmasından kaynaklanabilir.

Destekleme yeterliği boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Esenyurt-Bağcılar ve Esenyurt-Başakşehir ilçelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler detaylı

analiz edildiğinde Başakşehir’de çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=4.01$), Bağcılar’da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.92$) ve Esenyurt’ta çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.42$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Başakşehir ilçesinde görevli öğretmenlerin okul yöneticilerini destekleme yeterliği boyutunda Bağcılar ve Esenyurt ilçelerindeki öğretmenlerden daha yüksek algılamalarının sebebi Başakşehir’deki okul yönetimi-öğretmen iş birliğinin daha üst düzeyde olmasından kaynaklanabilir.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin genelinde farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Esenyurt-Bağcılar ve Esenyurt-Başakşehir ilçelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler analiz edildiğinde Bağcılar’da çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3.82$), Başakşehir’de çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.75$) ve Esenyurt’ta çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.31$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, uzun yıllardır hem yurt içinden hem yurt dışından gelen yoğun ve kontrolsüz göç sorunlarıyla baş etmeye çalışan Esenyurt ilçesinde okula kaydolun öğrencilerin yaşadığı uyum ve disiplin sorunlarının okul iklimini olumsuz yönde etkileyerek okul yöneticisi-öğretmen iletişimini bozduğu, okul yöneticisi ve öğretmenlerin birbirleriyle gerekmedikçe iletişim kurmaktan kaçınma davranışı içinde buldukları şekilde yorumlanabilir. Ayrıca Esenyurt’taki ortaokullarda çalışan öğretmenlerin zorunlu görev sürelerini tamamlayıp farklı ilçelerdeki okullara atanma motivasyonları çalıştıkları mevcut okullara karşı düşük örgütsel bağlılığa sebebiyet verdiği, bu durumun da okul yöneticisi-öğretmen arasındaki iletişime olumsuz yansıdığı ifade edilebilir. Başakşehir ve Bağcılar’da çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerini daha yüksek algılamaları bu ilçelerdeki okulların daha düzenli işleyiş, istikrarlı kadro ve daha yüksek ekonomik imkânlarla sahip olmalarından kaynaklanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranış düzeylerine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.10'da öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut	N	\bar{X}	SS
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	1167	3.33	0.75
Güçlendirme ve motive etme	1167	3.58	0.76
Etkili iletişim	1167	3.54	0.86
Ölçek geneli	1167	3.48	0.75

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları; uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda \bar{X} =3.33, güçlendirme ve motive etme boyutunda \bar{X} =3.58, etkili iletişim boyutunda \bar{X} =3.54 ve ölçeğin genelinde \bar{X} =3.48 aritmetik ortalama değerlerini aldığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının güçlendirme ve motive etme boyutunda en yüksek puana sahip olduğu görülürken, en düşük puanı uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunun aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, okul yöneticilerinin takım liderliği ölçeğinin uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda “kısmen katılıyorum”, genel toplamında ve diğer alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyindedir.

Araştırmanın bu bulguları Dural-Ceylan (2006), Kuyumcu (2007), Akyüz (2007), Çankaya ve Karakuş (2010), Tan (2012), Selçuk, Yalçinkaya ve Coşkun-Uslu (2013) ile Güçlü ve Okçu'nun (2015) elde ettikleri araştırma bulgularıyla yakın sonuçlar vermiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulguya göre öğretmenler, okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarını kısmen orta düzey, ama genel olarak yüksek düzeyde algılamaktadır. Okula yöneticileri, öğretmenleri gerektiğinde yetkilendirerek takım çalışmalarına katılmaya motive edebildiği ve takım içi iletişimde uygun yöntemler uyguladığı, ancak öğretmenler arasında etkili iş birlikleri kurabilmek için ilgili davranışlarını geliştirmesi gerektiği ifade edilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan durumu, yaş, mesleki kıdem, mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri ve çalıştıkları ilçe değişkenlerine göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadıklarına ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.11’de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan t-testi’ne ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	Erkek	518	3.35	0.73	.736	1167	.462
	Kadın	649	3.42	0.77			
Güçlendirme ve motive etme	Erkek	518	3.61	0.74	.892	1167	.372
	Kadın	649	3.57	0.78			
Etkili iletişim	Erkek	518	3.55	0.84	.487	1167	.626
	Kadın	649	3.53	0.88			
Ölçek geneli	Erkek	518	3.49	0.73	.442	1167	.442
	Kadın	649	3.46	0.77			

*p<0.05

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda [$t_{(1167)}=.736$; $p=.462$; $p>0.05$], güçlendirme ve motive etme boyutunda [$t_{(1167)}=.892$; $p=.372$; $p>0.05$], etkili iletişim boyutunda [$t_{(1167)}=.487$; $p=.626$; $p>0.05$] ve ölçeğin genelinde [$t_{(1167)}=.442$; $p=.442$; $p>0.05$] öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin takım çalışmalarına hem erkek hem kadın öğretmenleri dâhil etmeye çalışmalarından kaynaklanabilir.

Dural-Ceylan (2006), Günal (2007), Taşdan (2007) Çankaya ve Karakuş (2010), Tan (2012), Selçuk, Yalçınkaya ve Coşkun-Uslu (2013) isimli araştırmacılar

tarafından öğretmenlerin takım çalışmasına yönelik algılarını veya okul yöneticilerinin takım liderliğini değerlendirdikleri çalışmaların hiçbir boyutunda öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla adı geçen araştırmacıların elde ettikleri bulgular bu araştırmanın sonucu ile paralellik taşımaktadır.

Akyüz'ün (2007) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderliğini incelediği araştırmada uygulanan ölçeğin toplantı yönetimi ve katılımı sağlayabilme boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir, ancak diğer boyutlarda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Tablo 4.12'de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan t-testi'ne ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu

Boyut	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	Evli	844	3.30	0.77	-2.514	1167	.012*
	Bekâr	323	3.42	0.70			
Güçlendirme ve motive etme	Evli	844	3.54	0.78	-3.269	1167	.001*
	Bekâr	323	3.70	0.69			
Etkili iletişim	Evli	844	3.48	0.88	-3.594	1167	.000*
	Bekâr	323	3.69	0.79			
Ölçek geneli	Evli	844	3.43	0.77	-3.173	1167	.002*
	Bekâr	323	3.59	0.68			

*p<0.05

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda [$t_{(1167)}=-2.514$; $p=.012^*$; $p<0.05$], güçlendirme ve motive etme boyutunda [$t_{(1167)}=-3.269$; $p=.001^*$; $p<0.05$], etkili iletişim boyutunda [$t_{(1167)}=-3.594$; $p=.000^*$; $p<0.05$] ve ölçeğin genelinde [$t_{(1167)}=-3.173$; $p=.002^*$; $p<0.05$] öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler detaylı analiz edildiğinde okul

yöneticilerinin takım liderlik davranışları uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda, güçlendirme ve motive etme boyutunda, etkili iletişim boyutunda ve ölçeğin genelinde bekâr öğretmenlerin lehinedir. İstatistiki açıdan anlamlı bulunan bu farklara göre bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere nazaran okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarını daha yüksek algıladıkları söylenebilir. Bu durum, okul yöneticilerinin bekâr öğretmenlerle daha sık takım çalışması yapıyor olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.13'te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan t-testi'ne ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu

Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	Lisans	1071	3.33	0.76	-.822	1167	.412
	Lisansüstü	96	3.39	0.70			
Güçlendirme ve motive etme	Lisans	1071	3.58	0.77	-1.189	1167	.235
	Lisansüstü	96	3.67	0.70			
Etkili iletişim	Lisans	1071	3.52	0.87	-2.028	1167	.043*
	Lisansüstü	96	3.71	0.79			
Ölçek geneli	Lisans	1071	3.47	0.75	-1.282	1167	.200
	Lisansüstü	96	3.57	0.70			

*p<0.05

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda [$t_{(1167)}=-.822$; $p=.412$; $p>0.05$], güçlendirme ve motive etme boyutunda [$t_{(1167)}=-1.189$; $p=.235$; $p>0.05$] ve ölçeğin genelinde [$t_{(1167)}=-1.282$; $p=.200$; $p>0.05$] öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; etkili iletişim boyutunda [$t_{(1167)}=-2.028$; $p=.043*$; $p<0.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler detaylı analiz edildiğinde okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda, güçlendirme ve motive etme boyutunda, etkili iletişim boyutunda ve ölçeğin genelinde lisansüstü eğitilmiş öğretmenler lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin okul yöneticileriyle takım çalışmaları yapmaya daha ilgili ve iletişime daha açık olmalarından kaynaklanabilir.

Taşdan (2007), Çankaya ve Karakuş (2010), Selçuk, Yalçınkaya ve Coşkun-Uslu'nun (2013) öğretmenlerin takım algılarını veya okul yöneticilerinin takım liderliğini araştırdıkları çalışmaların hiçbirinde öğrenim durumu değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu bulgular, bu araştırmanın sonucunu kısmen destekler mahiyettedir.

Tablo 4.14'te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin alan durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan yapılan t-testi'ne ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin alan durumu değişkenine göre farklılaşmalarına ait bağımsız örneklem t-testi sonucu

Boyut	Alan	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	Sözel	763	3.34	0.76	.155	1167	.877
	Sayısal	404	3.33	0.74			
Güçlendirme ve motive etme	Sözel	763	3.59	0.76	.323	1167	.747
	Sayısal	404	3.57	0.76			
Etkili iletişim	Sözel	763	3.53	0.87	-.373	1167	.710
	Sayısal	404	3.55	0.85			
Ölçek geneli	Sözel	763	3.48	0.75	.110	1167	-.912
	Sayısal	404	3.47	0.74			

*p<0.05

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda [$t_{(1167)}=.155$; $p=.877$; $p>0.05$], güçlendirme ve motive etme boyutunda [$t_{(1167)}=.323$; $p=.747$; $p>0.05$], etkili iletişim boyutunda [$t_{(1167)}=-.373$; $p=.710$; $p>0.05$] ve ölçeğin genelinde [$t_{(1167)}=.110$; $p=-.912$; $p>0.05$] öğretmenlerin alan durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin farklı uzmanlıklara sahip branş öğretmenlerini takım çalışmalarına dâhil ederek okulun entelektüel sermayesinden yüksek oranda yararlanmak istemesinden kaynaklanabilir.

Dural-Ceylan (2006) ve Selçuk, Yalçınkaya ve Coşkun-Uslu'nun (2013) öğretmenlerin takım algılarını veya okul yöneticilerinin takım liderliğini araştırdıkları çalışmaların hiçbirinde alan durumu değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgular, bu araştırmanın sonucunu destekler mahiyettedir.

Taşdan'ın (2007) ortaöğretim okullarında takım çalışmalarını incelediği araştırmada, “Fen Bilimleri” ile “Sosyal Bilimler”, “Fen Bilimleri” ile “Yetenek Dersleri” ve “Sosyal Bilimler” ile “Meslek Dersleri” alanındaki öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. “Sosyal Bilimler” ve “Yetenek Dersleri” alanındaki öğretmenler, “Fen Bilimleri” ve “Meslek Dersleri” branşındaki öğretmenlere göre okullarındaki takım çalışmasını daha olumlu algılamaktadır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Tablo 4.15'te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	(1)21-30	421	3.29	0.77	1.152	.327	-
	(2)31-40	557	3.35	0.77			
	(3)41-50	156	3.41	0.66			
	(4) 51+	33	3.24	0.63			
Güçlendirme ve motive etme	(1)21-30	421	3.54	0.79	1.546	.201	-
	(2)31-40	557	3.59	0.76			
	(3)41-50	156	3.70	0.69			
	(4) 51+	33	3.54	0.70			
Etkili iletişim	(1)21-30	421	3.52	0.88	.857	.463	-
	(2)31-40	557	3.53	0.88			
	(3)41-50	156	3.64	0.76			
	(4) 51+	33	3.50	0.75			
Ölçek geneli	(1)21-30	421	3.44	0.77	1.230	.297	-
	(2)31-40	557	3.48	0.76			
	(3)41-50	156	3.57	0.66			
	(4) 51+	33	3.41	0.65			

*p<0.05

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları, takım liderliği ölçeğinin uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda [F=1.152; p=.327; p>0.05], güçlendirme ve motive etme boyutunda [F=1.546; p=.201; p>0.05], etkili iletişim boyutunda [F=.857; p=.463; p>0.05] ve ölçeğin genelinde [F=1.230; p=.297; p>0.05] öğretmenlerin yaş değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte betimsel veriler

detaylı analiz edildiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel toplamında okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerince takım çalışmalarına katılmaya daha yüksek oranda motive edilebilen bu yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticileriyle daha etkin iş birliği kurmalarından ve birbirlerine karşılıklı destek sunmalarından kaynaklanabilir.

Taşdan'ın (2007) ortaöğretim okullarında takım çalışmasını incelediği araştırmada, 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre takım çalışmalarından yaşı büyük öğretmenlerin genç öğretmenlerden daha fazla yararlandıkları bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu destekler mahiyettedir.

Selçuk ve diğerlerinin (2013) öğretmen görüşlerine göre kadın okul yöneticilerinin takım liderliklerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin yaş değişkeninde 25 yaşın altı, 25-29 yaş, 30-34 yaş ile 35 yaş ve üstü arasında çıkan anlamlı farklılık 35 yaş ve üstü lehinedir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu destekler mahiyettedir.

Tablo 4.16'da öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu

Boyut	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	(1)1-5 yıl	318	3.35	0.79	1.616	.168	-
	(2)6-10 yıl	459	3.34	0.76			
	(3)11-15 yıl	228	3.31	0.74			
	(4)16-20 yıl	103	3.42	0.67			
	(5)21 + yıl	59	3.12	0.69			
Güçlendirme ve motive etme	(1)1-5 yıl	318	3.59	0.79	1.336	.254	-
	(2)6-10 yıl	459	3.59	0.77			
	(3)11-15 yıl	228	3.54	0.75			
	(4)16-20 yıl	103	3.71	0.68			
	(5)21 + yıl	59	3.46	0.77			
Etkili iletişim	(1)1-5 yıl	318	3.60	0.87	1.971	.097	-
	(2)6-10 yıl	459	3.51	0.87			
	(3)11-15 yıl	228	3.50	0.87			
	(4)16-20 yıl	103	3.69	0.78			
	(5)21 + yıl	59	3.37	0.81			
Ölçek geneli	(1)1-5 yıl	318	3.50	0.77	1.564	.181	-
	(2)6-10 yıl	459	3.47	0.75			
	(3)11-15 yıl	228	3.44	0.74			
	(4)16-20 yıl	103	3.59	0.67			
	(5)21 + yıl	59	3.31	0.72			

*p<0.05

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları, uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda [F=1.616; p=.168; p>0.05], güçlendirme ve motive etme boyutunda [F=1.336; p=.254; p>0.05], etkili iletişim boyutunda [F=1.971; p=.097; p>0.05] ve ölçeğin genelinde [F=1.564; p=.181; p>0.05] öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Bununla birlikte betimsel veriler detaylı analiz edildiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin yıllar içinde edindikleri mesleki tecrübeleri okul yöneticileriyle birlikte yapacakları takım çalışmaları aracılığıyla daha görünür ve somut çıktılara dönüştürebileceklerine dair inançtan kaynaklanabilir, dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenlerden talep ettiği iş birliği gerektiren

çalışmalara ve sorumluluk davetlerine daha yüksek oranda olumlu yanıt vermeleri bu araştırmanın yukarıdaki bulgulara ulaşmasında etkili olma ihtimali tartışılabilir.

Akyüz'ün (2007) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderliğini değerlendirdikleri çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre 6-10 yıl arası mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin aritmetik ortalama puanları en yüksekken, 16-20 yıl arası mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin puanları en düşüktür. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

ankaya ve Karakuş'un (2010) okul yöneticilerinin takım liderlik düzeylerini ölçtükleri araştırmada öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkeninde takım liderliği ölçeğinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarda anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıa okul yöneticilerinin takım liderliğini yeterli bulma oranları düşmektedir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucundan farklı çıkmıştır.

Selçuk ve diğerlerinin (2013) kadın okul yöneticilerinin takım liderlik rollerini incelediği araştırmada mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark çıkmıştır. Bu farkın 11 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin kıdemi arttıa okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarından memnuniyet de artmaktadır. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu destekler mahiyettedir.

Tablo 4.17'de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu

Boyut	Mevcut Yönetici ile Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	(1)1 yıl	290	3.26	0.82	1.296	.270	-
	(2)2 yıl	298	3.34	0.73			
	(3)3 yıl	275	3.35	0.79			
	(4)4 yıl	192	3.40	0.66			
	(5)5+ yıl	112	3.38	0.69			
Güçlendirme ve motive etme	(1)1 yıl	290	3.52	0.79	1.010	.401	-
	(2)2 yıl	298	3.59	0.73			
	(3)3 yıl	275	3.59	0.84			
	(4)4 yıl	192	3.66	0.67			
	(5)5+ yıl	112	3.60	0.73			
Etkili iletişim	(1)1 yıl	290	3.48	0.90	1.047	.382	-
	(2)2 yıl	298	3.55	0.86			
	(3)3 yıl	275	3.52	0.89			
	(4)4 yıl	192	3.64	0.76			
	(5)5+ yıl	112	3.53	0.83			
Ölçek geneli	(1)1 yıl	290	3.41	0.80	1.154	.330	-
	(2)2 yıl	298	3.48	0.72			
	(3)3 yıl	275	3.48	0.80			
	(4)4 yıl	192	3.55	0.66			
	(5)5+ yıl	112	3.50	0.70			

* $p < 0.05$

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları, uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda [$F=1.296$; $p=.270$; $p > 0.05$], güçlendirme ve motive etme boyutunda [$F=1.010$; $p=.401$; $p > 0.05$], etkili iletişim boyutunda [$F=1.047$; $p=.382$; $p > 0.05$] ve ölçeğin genelinde [$F=1.154$; $p=.330$; $p > 0.05$] öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma sürelerine göre istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte betimsel veriler detaylı analiz edildiğinde tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya mevcut okul yöneticisiyle 4 yıldır çalışan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin belli bir süre birlikte çalışıp birbirlerini tanıdıkça okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarını sergilemeleri neticesinde öğretmenlerin takım çalışmalarına katılma motivasyonlarının artmasından ve gerçekleştirilen takım çalışmalarından başarılı neticeler elde edilmesinden kaynaklanabilir.

Dural-Ceylan (2006), Taşdan (2007) ve Günal'ın (2007) öğretmenlerin okullardaki takım çalışmalarına yönelik algılarını inceledikleri farklı araştırmalarda elde ettikleri ortak bulgu, öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin takım çalışmalarına karşı bakış açılarında anlamlı farklılığa neden olmadığı yönündedir. Elde edilen bu bulgular, bu araştırmanın sonucunu destekler mahiyettedir.

Tablo 4.18'de öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre farklılaşmalarına ait ANOVA analizi sonucu

Boyut	İlçe	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	(1)Bağcılar	408	3.62	0.79	110.065	.000*	(1-2)
	(2)Başakşehir	361	3.47	0.59			(1-3)
	(3)Esenyurt	398	2.92	0.67			(2-3)
Güçlendirme ve motive etme	(1)Bağcılar	408	3.82	0.75	103.354	.000*	(1-3)
	(2)Başakşehir	361	3.77	0.58			(2-3)
	(3)Esenyurt	398	3.17	0.75			
Etkili iletişim	(1)Bağcılar	408	3.74	0.85	77.366	.000*	(1-3)
	(2)Başakşehir	361	3.77	0.69			(2-3)
	(3)Esenyurt	398	3.13	0.86			
Ölçek geneli	(1)Bağcılar	408	3.72	0.76	108.231	.000*	(1-3)
	(2)Başakşehir	361	3.65	0.57			
	(3)Esenyurt	398	3.06	0.71			(2-3)

*p<0.05

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları, takım liderliği ölçeğinin uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda [F=110.065; p=.000*; p<0.05], güçlendirme ve motive etme boyutunda [F=103.354; p=.000*; p<0.05], etkili iletişim boyutunda [F=77.366; p=.000*; p<0.05] ve ölçek genelinde [F=108.231; p=.000*; p<0.05] öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre istatistiki açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Bağcılar-Başakşehir, Bağcılar-Esenyurt ve Başakşehir-Esenyurt ilçelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte betimsel veriler analiz edildiğinde Bağcılar’da çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3.62$), Başakşehir’de çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.47$) ve Esenyurt’ta çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=2.92$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Esenyurt’taki ortaokullarda okul kültürünün okulların yakın çevreleriyle ilişkili olarak etkili uzlaşma ve iş birlikleri yapmayı zorlaştırdığı söylenebilir. Özellikle Esenyurt’ta okul yöneticileri ve öğretmenler arasında etkili uzlaşma ve iş birliğini engelleyen sebepler; ilçenin sürekli göç alması, dolayısıyla artan sınıf mevcutları ve bunun neticesinde öğretim faaliyetlerine odaklanmak yerine öğrenci disiplin sorunlarının okulların gündemini ziyadesiyle meşgul etmesi, ailelerin yaşadığı sosyo-ekonomik sorunların öğrencilere yansması bu yüzden kaotik sınıf atmosferinin okula yönelik tutumları olumsuz etkilemesi, okullarda örgütsel bağlılığı düşük, geçici, ders saati karşılığı çalıştırılan öğretmenlerin fazlalığı, okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin vakit geçirebilecekleri yeterli ve donanımlı sosyal donatıların olmaması, okul yöneticileri ve öğretmenler arası sendikal ayrılıklar, öğretmenlerin zorunlu hizmet sürelerini tamamlar tamamlamaz farklı il ya da ilçelerdeki okullara atanma motivasyonları sayılabilir. Bağcılar’da çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarını uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda diğer iki ilçeye nazaran daha yüksek puanla değerlendirmelerinin sebebi okul yöneticilerinin, okuldaki örgüt kültüründen destek alarak iş birliği gerektiren faaliyetlere öğretmenleri daha kolay dâhil edebilmesinden, bir diğer deyişle okullarda sistemli bir uzlaşma ve iş birliği kültürünün varlığından kaynaklanabilir. Başakşehir’deki öğretmenler okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarını uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda Bağcılar’daki öğretmenler gibi “katılıyorum” düzeyinde değerlendirseler de Başakşehir’deki okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarını uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda biraz daha geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Güçlendirme ve motive etme boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Bağcılar-Esenyurt ve Başakşehir-Esenyurt ilçelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler

analiz edildiğinde Bağcılar'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3.82$), Başakşehir'de çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.77$) ve Esenyurt'ta çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.17$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Esenyurt'ta çalışan öğretmenlerin okuldaki karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmemesinden, mesleki gelişime özendirilmemesinden, görüşlerinin alınmamasından ve takım çalışmalarına katılmaya motivasyonlarının sağlanamamasından kaynaklanabilir. Bağcılar ve Başakşehir ilçelerinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarını güçlendirme ve motive etme boyutunda yüksek düzeyde değerlendirmelerinin sebepleri okulda kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılıyor olmalarından, kişisel ve mesleki gelişimlerine rehberlik edilmesinden, her türlü görüşlerini açık ve şeffaf bir şekilde ifade edebilmelerinden ve dikkate alınmalarından, takım çalışmalarının okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine sunduğu katkı neticesiyle bu çalışmalara öğretmenlerin motive edilmelerinin daha kolay olmasından kaynaklanabilir.

Etkili iletişim boyutunda farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Bağcılar-Esenyurt ve Başakşehir-Esenyurt ilçelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler analiz edildiğinde Başakşehir'de çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3.77$), Bağcılar'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.74$) ve Esenyurt'ta çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.13$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgunun Esenyurt'ta çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler arasında iletişim sorunları yaşandığına işaret ettiği söylenebilir. Bu sorunlar ilçeye gelen yoğun ve kontrolsüz göç, ailelerin sosyo-ekonomik sorunları, disiplin olaylarının fazlalığı, kadrolu öğretmenlerin zorunlu görev sürelerini tamamlamaların ardından ilçedeki okullardan ayrılma eğilimleri, okul yöneticilerinin yeterince liderlik becerileri sergileyememeleri ve tüm bu olumsuz durumların neticesinde ortaya çıkan sağlıksız okul ikliminden kaynaklanabilir. Bağcılar ve Başakşehir ilçelerinde görevli öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin etkili iletişim boyutunda olumlu değerlendirmede bulunmaları bu ilçelerdeki okul yöneticileri ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı, güven ve samimiyet olmasından kaynaklanabilir.

Ölçeğin genelinde farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Bağcılar-Esenyurt ve Başakşehir-Esenyurt ilçelerinde çalışan öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Betimsel veriler analiz edildiğinde Bağcılar'da çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X}=3.72$), Başakşehir'de çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.65$) ve Esenyurt'ta çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}=3.06$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmen görüşlerine göre Esenyurt'ta çalışan okul yöneticilerinin dramatik bir şekilde Bağcılar ve Başakşehir'de çalışan okul yöneticilerinden daha düşük düzeyde takım liderlik davranışları sergilediğini göstermektedir. Bu durumun sebepleri ilçeye özgü zorlukların fazlalığından, okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki çatışmaları etkili yönetememesinden, öğretmenlerin okullardaki karar alma süreçlerine dâhil edilmemesinden, öğretmenlerin görüş, öneri ve şikayetlerini rahatça ifade edememesinden, okullarda iş birliği gerektiren proje ve zümre çalışmaları yapılmamasından, okulun maddi ve sosyal imkânlarının sınırlı olmasından, okulların vizyonunu öğretmenlerin bilmemesinden veya benimsememesinden, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının düşük düzeyde seyretmesinden, okullarda kapalı iklimin hâkim olmasından, öğretmenlerin motivasyon eksikliğinden, öğretmenlere mesleki gelişim imkânları sunulmamasından, öğretmenlerin örgütsel iletişimde doyum sağlayamamasından kaynaklanabilir. Bağcılar ve Başakşehir ilçelerindeki okul yöneticilerinin yüksek düzeyde takım liderlik davranışı sergilemeleri; öğretmenlerin iş birliği gerektiren çalışmalara teşvik edilerek gerektiğinde yetkilendirilmeleri ve yaptığı işin sorumluluğunu üstlendirilmelerinden, okullardaki karar alma süreçlerine aktif dâhil edilmelerinden, örgüt içinde güven, samimiyet, açık iletişim ve karşılıklı bağımlılığın tesis edilmesinden kaynaklanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen görüşlerine okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyi ve yönü açıklanmıştır.

Değişkenlerin, korelasyon katsayı mutlak değerlerinin 0.70-1.00 aralığında olmaları yüksek düzeyde; 0.70-.30 aralığında olmaları orta düzeyde; 0.30-0.00 aralığında olmaları düşük düzeyde bir ilişki içinde oldukları ve değişkenler arasındaki ilişkinin yönü şayet pozitifse bunun anlamı X değişkenine ait değer arttıkça Y değişkenine ait değer de artma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Bu bilgiler ışığında Tablo 4.19’da iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analiz bulguları verilmiş ve değerlendirmesi yapılmıştır.

Tablo 4.19. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analiz sonucu

Takım Liderliği Ölçeği Boyutları	İletişim Yeterlikleri Ölçeği Boyutları				
		Empati yeterliği	Sosyal rahatlık yeterliği	Destekleme yeterliği	Ölçek geneli
Uzlaştırma ve iş birliği sağlama	r	.812**	.782**	.779**	.850**
	p	.000	.000	.000	.000
Güçlendirme ve motive etme	r	.832**	.784**	.780**	.862**
	p	.000	.000	.000	.000
Etkili iletişim	r	.830**	.731**	.787**	.850**
	p	.000	.000	.000	.000
Ölçek geneli	r	.857**	.803**	.813**	.889**
	p	.000	.000	.000	.000

**p<0.01

Tablo 4.19’a göre iletişim yeterlikleri ölçeği ile takım liderliği ölçeğinin geneli arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ($r=.889$; $p<0.01$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin boyutları incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

İletişim yeterlikleri ölçeğinin boyutu olan empati yeterliği ile takım liderliği ölçeğinin boyutları olan uzlaştırma ve iş birliği sağlama ($r=.812$; $p<0.01$), güçlendirme ve motive etme ($r=.832$; $p<0.01$), etkili iletişim ($r=.830$; $p<0.01$) ve takım liderliği ölçeğinin geneli ($r=.857$; $p<0.01$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin boyutu olan sosyal rahatlık yeterliği ile takım liderliği ölçeğinin boyutları olan uzlaştırma ve iş birliği sağlama ($r=.782$; $p<0.01$), güçlendirme ve motive etme ($r=.784$; $p<0.01$), etkili iletişim ($r=.731$; $p<0.01$) ve takım

liderliği ölçeğinin geneli ($r=.803$; $p<0.01$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin boyutu olan destekleme yeterliği ile takım liderliği ölçeğinin boyutları olan uzlaştırma ve iş birliği sağlama ($r=.779$; $p<0.01$), güçlendirme ve motive etme ($r=.780$; $p<0.01$), etkili iletişim ($r=.787$; $p<0.01$) ve takım liderliği ölçeğinin geneli ($r=.813$; $p<0.01$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Bu bulgulara göre iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri arttıkça takım liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin de artabileceği söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları, iletişim ile demokratik liderlik (Yörük ve Kocabaş, 2001), dönüşümcü liderlik (Macik-Frey, 2007; Men, 2014), destekleyici liderlik (Çankaya ve Aküzüm, 2010), intibak ettirici liderlik (Özen, 2015), eğitim liderliği (Minger, 2017) ile etik liderlik (Ünal-Bozcan ve Yalçınkaya, 2018) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ölçeğinin geneli ve boyutları (empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği) ile takım liderliği ölçeğinin geneli ve boyutlarına (uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim) ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.20'de iletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 4.20. İletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.703	.054	-	13.100	.000	-	-
Empati yeterliği	.187	.036	.189	5.149	.000	.81	.15
Sosyal rahatlık yeterliği	.322	.038	.329	8.484	.000	.83	.24
Destekleme yeterliği	.330	.028	.381	11.820	.000	.83	.33

R=0.86 R²=0.74 F₍₃₋₁₁₅₆₎=113.051 p=.000

Bağımsız Değişkenler: Empati yeterliği, Sosyal rahatlık yeterliği, Destekleme yeterliği

Bağımlı Değişken: Uzlaştırma ve iş birliği sağlama

**p<0.01

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin “empati yeterliği”, “sosyal rahatlık yeterliği” ve “destekleme yeterliği” alt boyutları ile “uzlaştırma ve iş birliği sağlama” arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir (R=.86; p<.01). Bu yordayıcı değişkenlere yapılan analiz sonucuna göre “uzlaştırma ve iş birliği sağlama”ya ait varyansın %74’ünün açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayıları standardize edildikten sonra öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ait boyutların takım liderliğinin “uzlaştırma ve iş birliği sağlama” boyutundaki önem sırası “destekleme yeterliği” boyutu (β =.381), “sosyal rahatlık yeterliği” boyutu (β =.329) ve “empati yeterliği” boyutu (β =.189) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarında “empati yeterliği” (t=5.149, p<.01), “sosyal rahatlık yeterliği” (t=8.484, p<.01) ve “destekleme yeterliği”nin (t=11.820, p<.01) “uzlaştırma ve iş birliği sağlama” üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle (empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği) yordanan (uzlaştırma ve iş birliğini sağlama) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında “empati yeterliği” ve “uzlaştırma ve iş birliği sağlama” arasında pozitif ve yüksek düzeyde (r=.81) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının (r=.15) olduğu görülmektedir. “Sosyal rahatlık yeterliği” ve “uzlaştırma ve iş birliği sağlama” arasında pozitif ve yüksek düzeyde (r=.83) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının (r=.24) olduğu görülmektedir. “Destekleme yeterliği” ve “uzlaştırma ve iş birliği sağlama” arasında pozitif ve yüksek düzeyde

($r=.83$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.33$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21’de iletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin güçlendirme ve motive etme boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 4.21. İletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin güçlendirme ve motive etme boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.474	.066	-	7.163	.000	-	-
Empati yeterliği	.386	.045	.371	8.621	.000	.78	.25
Sosyal rahatlık yeterliği	.381	.047	.371	8.152	.000	.78	.23
Destekleme yeterliği	.081	.034	.089	2.359	.010	.73	.06

$R=0.65$ $R^2=0.64$ $F_{(3-1159)}=703.475$ $p=0.000$

Bağımsız Değişkenler: Empati yeterliği, Sosyal rahatlık yeterliği, Destekleme yeterliği

Bağımlı Değişken: Güçlendirme ve motive etme

** $p<0.01$

Tablo 4.21 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin “empati yeterliği”, “sosyal rahatlık yeterliği” ve “destekleme yeterliği” alt boyutları ile “güçlendirme ve motive etme” arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($R=.65$, $p<.01$). Bu yordayıcı değişkenlere yapılan analiz sonucuna göre “güçlendirme ve motive etme”ye ait varyansın %64’ünün açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayıları standardize edildikten sonra öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ait boyutların takım liderliğinin “güçlendirme ve motive etme” boyutundaki önem sırası “empati yeterliği” boyutu ($\beta=.371$), “sosyal rahatlık yeterliği” boyutu ($\beta=.371$) ve “destekleme yeterliği” boyutu ($\beta=.089$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarında “empati yeterliği” ($t=8.621$, $p<.01$), “sosyal rahatlık yeterliği” ($t=8.152$, $p<.01$) ve “destekleme yeterliği”nin ($t=2.359$, $p<.01$) “güçlendirme ve motive etme” üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle (empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği) yordanan (güçlendirme ve motive etme) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında “empati yeterliği” ve “güçlendirme ve motive etme” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.78$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol

edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.25$) olduğu görülmektedir. “Sosyal rahatlık yeterliği” ve “güçlendirme ve motive etme” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.78$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.23$) olduğu görülmektedir. “Destekleme yeterliği” ve “güçlendirme ve motive etme” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.73$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.06$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22’de iletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin etkili iletişim boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 4.22. İletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin etkili iletişim boyutuna ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.805	.066	-	12.271	.000	-	-
Empati yeterliği	.284	.044	.371	6.408	.000	.78	.19
Sosyal rahatlık yeterliği	.226	.046	.371	4.887	.000	.78	.14
Destekleme yeterliği	.344	.034	.089	10.092	.000	.79	.28

$R=0.82$ $R^2=0.67$ $F_{(3-1159)}=771.263$ $p=0.000$

Bağımsız Değişkenler: Empati yeterliği, Sosyal rahatlık yeterliği, Destekleme yeterliği

Bağımlı Değişken: Etkili iletişim

** $p<0.01$

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin “empati yeterliği”, “sosyal rahatlık yeterliği” ve “destekleme yeterliği” alt boyutları ile “etkili iletişim” arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($R=.82$, $p<.01$). Bu yordayıcı değişkenlere yapılan analiz sonucuna göre “etkili iletişim”e ait varyansın %67’sinin açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayıları standardize edildikten sonra öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ait boyutların takım liderliğinin “etkili iletişim” boyutundaki önem sırası “empati yeterliği” boyutu ($\beta=.371$), “sosyal rahatlık yeterliği” boyutu ($\beta=.371$) ve “destekleme yeterliği” boyutu ($\beta=.089$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarında “empati yeterliği” ($t=6.408$, $p<.01$), “sosyal rahatlık yeterliği” ($t=4.887$, $p<.01$) ve “destekleme yeterliği”nin ($t=10.092$, $p<.01$) “etkili iletişim” üzerinde anlamlı

yordayıcılar oldukları tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle (empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği) yordanan (etkili iletişim) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında “empati yeterliği” ve “etkili iletişim” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.78$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.19$) olduğu görülmüştür. “Sosyal rahatlık yeterliği” ve “etkili iletişim” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.78$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.14$) olduğu görülmüştür. “Destekleme yeterliği” ve “etkili iletişim” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.79$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.28$) olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23'te iletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin geneline ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 4.23. İletişim yeterlikleri ölçeğine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin geneline ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.659	.046	-	14.186	.000	-	-
Empati yeterliği	.285	.031	.299	9.068	.000	.85	.26
Sosyal rahatlık yeterliği	.311	.033	.330	9.475	.000	.86	.27
Destekleme yeterliği	.251	.024	.300	10.384	.000	.84	.29

R=0.89 R²=0.79 F₍₃₋₁₁₅₄₎=1472.734 p=0.000

Bağımsız Değişkenler: Empati yeterliği, Sosyal rahatlık yeterliği, Destekleme yeterliği

Bağımlı Değişken: Takım liderliği ölçeğinin genel toplamı

**p<0.01

Tablo 4.23 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin “empati yeterliği”, “sosyal rahatlık yeterliği” ve “destekleme yeterliği” alt boyutları ile “takım liderliği ölçeğinin genel toplamı” arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir (R=.89, p<.01). Bu yordayıcı değişkenlere yapılan analiz sonucuna göre “takım liderliği ölçeğinin genel toplamı”na ait varyansın %79’unun açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayıları standardize edildikten sonra öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ait boyutların takım liderliği ölçeğinin genel toplamı önem sırası “sosyal rahatlık yeterliği” boyutu ($\beta=.330$), “destekleme yeterliği” boyutu ($\beta=.300$) ve “empati

yeterliği” boyutu ($\beta=.299$) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarında “empati yeterliği” ($t=9.068$, $p<.01$), “sosyal rahatlık yeterliği” ($t=9.475$, $p<.01$) ve “destekleme yeterliği”nin ($t=10.384$, $p<.01$) “takım liderliğinin genel toplamı” üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle (empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği) yordanan (takım liderliği ölçeğinin genel toplamı) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında “empati yeterliği” ve “takım liderliği ölçeğinin genel toplamı” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.85$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.26$) olduğu görülmüştür. “Sosyal rahatlık yeterliği” ve “takım liderliği ölçeğinin genel toplamı” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.86$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.27$) olduğu görülmüştür. “Destekleme yeterliği” ve “takım liderliği ölçeğinin genel toplamı” arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.84$) ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının ($r=.29$) olduğu görülmüştür.

Tablo 4.24’te iletişim yeterlikleri ölçeği genel toplamının takım liderliği ölçeğinin genel toplamına ilişkin basit regresyon analizi sonucu verilmiştir.

Tablo 4.24. İletişim yeterlikleri ölçeği genel toplamının takım liderliği ölçeğinin genel toplamına ilişkin basit regresyon analizi sonucu

Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.673	.045	-	14.854	.000	-	-
İletişim yeterliği genel toplam	.843	.013	.890	66.453	.000	.89	.89

$R=0.89$ $R^2=0.79$ $F_{(1,1156)}=4417.380$ $p=0.000$

Bağımsız Değişken: İletişim yeterlikleri ölçeğinin genel toplamı

Bağımlı Değişken: Takım liderliği ölçeğinin genel toplamı

** $p<0.01$

Tablo 4.24 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ölçeği genel toplamı ile takım liderliği ölçeğinin genel toplamı arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($R=.89$, $p<.01$). Bu yordayıcı değişkenlere yapılan analiz sonucuna göre takım liderliği ölçeğinin genel

toplama ait varyansın %79'unun açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayıları standardize edildikten sonra öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ölçeğinin genel toplamının takım liderliği ölçeğinin genel toplamındaki önemi ($\beta=.890$) şeklinde bulunmuştur. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu iletişim yeterlikleri ölçeği genel toplamının ($t=66.453$, $p<.01$), takım liderliği ölçeği genel toplamının üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenle (iletişim yeterlikleri ölçeğinin genel toplamı) yordanan (takım liderliği ölçeğinin genel toplamı) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında iletişim yeterlikleri ölçeğinin genel toplamı ve takım liderliği ölçeğinin genel toplamı arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r=.89$) ilişki bulunmuştur.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

5.1.1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin sonuçları; destekleme yeterliği, empati yeterliği ve sosyal rahatlık yeterliği boyutlarında yüksekten düşüğe sıralanmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri destekleme yeterliğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahipken; en düşük aritmetik ortalamaya sosyal rahatlık yeterliği boyutunda sahiptir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri, ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarda “çoğu zaman” düzeyindedir.

5.1.2. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan durumu, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri, öğretmenlerin çalıştıkları ilçe) göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşlerine dair sonuçlar

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Medeni durum değişkenine ilişkin sonuçlar

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde ulaşılan anlamlı farkın bekâr öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin sonuçlar

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri sosyal rahatlık yeterliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, ancak empati yeterliği ile destekleme yeterliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Empati yeterliği, destekleme yeterliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde ulaşılan anlamlı farkın lisansüstü eğitilmiş öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Alan durumu değişkenine ilişkin sonuçlar

Alan durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Yaş değişkenine ilişkin sonuçlar

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, ancak empati yeterliği ile ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Hem empati yeterliği boyutunda hem de ölçeğin genelinde anlamlı farkın 21-30 ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuçlar

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, ancak empati yeterliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Empati yeterliği boyutundaki anlamlı farkın 1-5 yıl ile 16-20 yıl ve 6-10 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empati yeterliği boyutundaki aritmetik ortalama puanlarının 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde hem 1-5 yıl hem de 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri değişkenine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutları ile ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, ancak empati yeterliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Empati yeterliği boyutundaki anlamlı farkın öğretmenlerin yöneticileriyle ilk yıllarını çalışan öğretmenler ile 4. yıllarını çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empati yeterliği boyutundaki aritmetik ortalama puanlarının okul yöneticileriyle 4. yılını çalışan öğretmenlerde 1. yıllarını çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerine ilişkin görüşleri empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Empati yeterliği boyutundaki anlamlı farkın Esenyurt'ta çalışan öğretmenler ile Bağcılar'da çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu boyuttaki aritmetik ortalama puanlarının Bağcılar'da çalışan öğretmenlerde Esenyurt'ta çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal rahatlık yeterliği boyutundaki anlamlı farkın Esenyurt-Başakşehir, Esenyurt-Bağcılar ve Başakşehir-Bağcılar ilçelerinde çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu boyuttaki aritmetik ortalama puanlarının Bağcılar, Başakşehir, Esenyurt şeklinde yüksekten düşüğe sıralandığı görülmüştür. Destekleme yeterliği boyutundaki anlamlı farkın Esenyurt-Bağcılar ile Esenyurt-Başakşehir ilçelerinde çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu boyuttaki aritmetik ortalama puanlarının Başakşehir, Bağcılar, Esenyurt şeklinde yüksekten düşüğe sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin genelinde ise anlamlı farkın Esenyurt-Bağcılar ile Esenyurt-Başakşehir ilçelerinde çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna

ulaşmıştır ve aritmetik ortalama puanlarının Bağcılar-Başakşehir-Esenyurt şeklinde yüksekten düşüğe sıralandığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin sonuçlar sırasıyla güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim ile uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutlarında yüksekten düşüğe sıralanmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri, güçlendirme ve motive etme boyutunda en yüksek aritmetik ortalama puanına sahipken; en düşük aritmetik ortalama puanını uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda almışlardır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin takım liderlik davranışları, uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunda “kısmen katılıyorum”, takım liderliği ölçeğinin genelinde ve diğer boyutlarda “katılıyorum” düzeyindedir.

5.1.4. Kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, alan, yaş, mesleki kıdem, öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri, öğretmenlerin çalıştıkları ilçe) göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine dair sonuçlar

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Medeni durum değişkenine ilişkin sonuçlar

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Tüm boyutlarda ve ölçeğin genel toplamında ulaşılan anlamlı farkın bekâr öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin sonuçlar

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır, ancak etkili iletişim boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Etkili iletişim boyutunda ulaşılan anlamlı farkın lisansüstü eğitimli öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Alan durumu değişkenine ilişkin sonuçlar

Alan durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Yaş değişkenine ilişkin sonuçlar

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin sonuçlar

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri değişkenine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin mevcut okul yöneticileriyle çalışma süreleri değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin çalıştıkları ilçe değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutundaki anlamlı farkın Bağcılar-Başakşehir, Bağcılar-Esenyurt ve Başakşehir-Esenyurt ilçelerinde çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu boyuttaki aritmetik ortalama puanlarının Bağcılar-Başakşehir-Esenyurt şeklinde yüksekten düşüğe sıralandığı tespit edilmiştir. Güçlendirme ve motive etme boyutundaki anlamlı farkın Bağcılar-Esenyurt ile Başakşehir-Esenyurt ilçelerinde çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu boyuttaki aritmetik ortalama puanlarının Bağcılar-Başakşehir-Esenyurt şeklinde yüksekten düşüğe sıralandığı tespit edilmiştir. Etkili iletişim boyutundaki anlamlı farkın Bağcılar-Esenyurt ile Başakşehir-Esenyurt ilçelerinde çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu boyuttaki aritmetik

ortalama puanlarının Bağcılar-Başakşehir-Esenyurt şeklinde yüksekten düşüğe sıralandığı tespit edilmiştir. Takım liderliği ölçeğinin genelinde ise anlamlı farkın Bağcılar-Esenyurt ile Başakşehir-Esenyurt ilçelerinde çalışan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve aritmetik ortalama puanlarının Bağcılar-Başakşehir-Esenyurt şeklinde yüksekten düşüğe sıralandığı tespit edilmiştir.

5.1.5. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ve takım liderlik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

İletişim yeterlikleri ölçeğinin geneli ve empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği boyutları ile takım liderliği ölçeğinin geneli ve uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme ve etkili iletişim boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönü incelenmiştir.

Empati yeterliği boyutu ile uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutu, güçlendirme ve motive etme boyutu, etkili iletişim boyutu ile takım liderliği ölçeğinin geneli arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yöneticilerin empati yeterlikleri arttığında; uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme ve etkili iletişim becerilerinin de artabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal rahatlık yeterliği boyutu ile uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutu, güçlendirme ve motive etme boyutu, etkili iletişim boyutu ile takım liderliği ölçeğinin geneli arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yöneticilerin sosyal rahatlık yeterlikleri arttığında; uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme ve etkili iletişim becerilerinin de artabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Destekleme yeterliği boyutu ile uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutu, güçlendirme ve motive etme boyutu, etkili iletişim boyutu ile takım liderliği ölçeğinin geneli arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yöneticilerin destekleme yeterlikleri arttığında; uzlaştırma ve iş birliği sağlama,

güçlendirme ve motive etme ve etkili iletişim becerilerinin de artabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin geneli ile uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutu, güçlendirme ve motive etme boyutu, etkili iletişim boyutu ile takım liderliği ölçeğinin geneli arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yöneticilerin iletişim yeterlikleri arttığında; uzlaştırma ve iş birliği sağlama, güçlendirme ve motive etme ve etkili iletişim becerilerinin artabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterliklerinin takım liderlik davranışlarını yordamasına ilişkin sonuçlar

İletişim yeterlikleri ölçeğinin empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutları, takım liderliği ölçeğine ait uzlaştırma ve iş birliğini sağlama boyutunun %74'ünü açıklamaktadır. Sonuçlar incelendiğinde uzlaştırma ve iş birliği sağlama boyutunun en iyi yordayıcısının destekleme yeterliği boyutu olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarına ait anlamlılık testleri incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği değişkenlerinin ($p<0.01$) düzeyinde, uzlaştırma ve iş birliği sağlama değişkeni üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları belirlenmiştir.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutları, takım liderliği ölçeğine ait güçlendirme ve motive etme boyutunun %64'ünü açıklamaktadır. Sonuçlar incelendiğinde güçlendirme ve motive etme boyutunun en iyi yordayıcısının empati yeterliği ve sosyal rahatlık yeterliği boyutları olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarına ait anlamlılık testleri incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği değişkenlerinin ($p<0.01$) düzeyinde, güçlendirme ve motive etme değişkeni üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları belirlenmiştir.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutları, takım liderliği ölçeğine ait etkili iletişim boyutunun %67'sini açıklamaktadır. Sonuçlar incelendiğinde etkili iletişim boyutunun en iyi yordayıcısının empati yeterliği ve sosyal rahatlık yeterliği boyutları olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarına ait anlamlılık testleri incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği değişkenlerinin ($p<0.01$) düzeyinde, etkili iletişim değişkeni üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları belirlenmiştir.

İletişim yeterlikleri ölçeğinin empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği boyutları, takım liderliği ölçeği genelinin %79'sunu açıklamaktadır. Sonuçlar incelendiğinde takım liderliği ölçeği genelinin en iyi yordayıcısının sosyal rahatlık yeterliği boyutu olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarına ait anlamlılık testleri incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği ve destekleme yeterliği değişkenlerinin ($p<0.01$) düzeyinde, takım liderliği ölçeğinin geneli üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları belirlenmiştir.

İletişim yeterliklerinin geneli, takım liderliği genelinin %79'sunu açıklamaktadır. Sonuçlar incelendiğinde takım liderliği geneli ile iletişim yeterlikleri geneli arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Regresyon katsayılarına ait anlamlılık testleri incelendiğinde yordayıcı değişken iletişim yeterliğinin geneli ($p<0.01$) düzeyinde, takım liderliğinin geneli üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından yararlanılarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile takım liderlik davranışlarına ilişkin şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Evli öğretmenlerin aile hayatları özel hayatlarındaki sorumluluklarını artırabildiğinden bu durum okul yöneticisi-öğretmen iletişimini bazen istenmeyen yönde etkileyebilir. Bu bağlamda okul yöneticisi öğretmenlerle iletişiminde öğretmenlerin özel hayatlarına ve ailevi durumlarına dikkat etmelidir.
2. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yükselmesi aralarındaki iletişime ve takım çalışmalarının etkililiğine pozitif katkı sunabileceğinden okul yöneticileri ve öğretmenler lisansüstü eğitime teşvik edilebilir.
3. Okul yöneticisi, okuldaki genç öğretmenlerin iletişim yeterliklerini yükseltmek için tecrübeli öğretmenleri genç öğretmenlere mentör olarak görevlendirebilir.
4. Okul yöneticisi, kıdemli öğretmenlerin mesleki yaşantılarını özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlamış ve düşük kıdemli öğretmenlere aktarabilmelerini ve iş birlikleri kurabilmelerini sağlamalıdır.
5. Bir okul yöneticisinin aynı öğretmen kadrosuyla belli bir zamana kadar çalışması okul yöneticisi-öğretmen iletişimine olumlu katkı verebilir, ancak bu birliktelik 4 yılı aştıktan sonra okul yöneticisi-öğretmen iletişimi yavaş yavaş yıpranmaya başlayabilir. Bu yüzden zorunlu rotasyon uygun süre ve şartlar belirlenerek öğretmenlere de uygulanabilir.
6. Okul çevresi, okul yöneticisi-öğretmen iletişiminin niteliğini etkileyebilir. Bu durumda okul yöneticisi çevre kaynaklı sorunlarla etkili baş edebilmek için çevreyi doğrudan ve kısa sürede değiştiremeyeceğinden öncelikle kendi iletişim yeterliklerini artıracak çaba içinde olmalıdır, örneğin okul yöneticisi iletişim engelleri ve sorunlarıyla nasıl baş edebileceğine yönelik hizmet içi eğitimlere katılabilir, eğitim bilimi uzmanlarının yazdığı eserleri okuyabilir, maarif müfettişlerinden okula rehberlik yapmaları talebinde bulunabilir.
7. Okul yöneticisi öğretmenlerle iletişiminde motive edici, girişken, sakin ve güven verici davranışlar sergilemelidir.

8. Okul yöneticisi, iletişimin okul yönetim sürecinin her aşamasında oynadığı önemli rolün farkındalığıyla hareket etmelidir.
9. Okul yöneticisi, takım çalışmalarının temeli olan uzlaştırma ve iş birliği davranışlarının önemini ve niçin gerekli olduğunu öğretmenlere anlatmalı, takım çalışmalarının daha başarılı olabileceğini somut olaylarla örneklendirmeli, okulun akademik, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetleri için takım hâlinde çalışan öğretmenleri ödüllendirmelidir.
10. Evli öğretmenler, bekâr öğretmenler kadar takım çalışmalarına katılmaya gönüllü olmayabilir, ama okul yöneticisi, evli öğretmenleri; bilgi ve tecrübelerinin etkili okul inşası için gerekli olduğuna inandırarak takım çalışmalarına daha fazla katılmaya ikna etmelidir.
11. Takım lideri olarak okul yöneticisi, okul kültürünün takım çalışmalarına uygunluğu oranında etkili takımlar kurabileceğini bilmeli, dolayısıyla okul kültürünü takım çalışmalarına elverişli hâle getirebilmelidir.
12. Okul yöneticisi iletişim yeterliklerinde uzmanlaştıkça kuracağı takımların aynı oranda işlevsel olacağını bilmelidir.
13. Okul yöneticisi, okuldaki komisyon ve kurulları vasat gruplar yerine üyeler arası etkili iletişimin olduğu, uzlaştırma ve iş birliğinin sağlandığı, üyelere yetki ve motivasyonun verildiği sinerjik etkili takımlara dönüştürebilirse okulun hedef ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde ilerleme sağlayabilir.
14. Okul yöneticisi, hangi takımı nasıl yöneteceğini ve oluşturacağını; takıma kimleri seçeceğini; takım kurallarının ne olacağını; takım içi iletişim kanallarını ve değerlendirmeyi; takımdaki üyelerin iş birliklerini ve motivasyonlarını takım liderlik davranışlarını bilerek ve uygulayarak başarabileceğini fark etmelidir.
15. İyi takım lideri olmak isteyen okul yöneticisi, kişiler arası ve grup dinamiklerini iyi okumalıdır.
16. Takım lideri olarak okul yöneticisi, öğretmenleri takımın başarılı olacağına inandırabilmeli ve takım içi güveni tesis etmelidir.
17. Okul yöneticisi, takım üyeleri arasında yıkıcı çatışmaları azaltıcı tedbirler almalıdır.

18. Okul yöneticisi, öğretmenler arası uzlaşmayı ve iş birliğini artırmalıdır. Tam da bu noktada takım çalışması, öğretmenler ve okul yönetimi arasında uzlaşma ve iş birliğini üst düzeye çıkarabilecek etkili bir yöntem olabilir.
19. Takımın kuruluş hedefinin gerçekleştirilmesi için takıma üye olarak seçilecek öğretmenler hem takımın amaç ve hedefine hem de takımın diğer üyelerine uyumlu, aynı zamanda takımda çalışmak için yüksek motivasyonlu ve takıma özgü yetkilerle güçlendirilmiş olmalıdır.

5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. İletişim yeterliklerinin farklı liderlik türleri ile ilişkisi araştırılabilir.
2. Takım liderlik davranışlarının farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
3. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin de kullanıldığı bir araştırma yapılabilir.
4. Farklı eğitim kademeleri ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alınabileceği yeni bir çalışma yapılarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Acar, M. (2012). *Örgütsel iletişim etkinliği*. Konya: Türnav Yayınları.

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Açıkalın, A. ve Turan, S. (2012). *Okullarda Etkili İletişim* (2. Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.

Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R. ve Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 101-114.

Adair, J. (2003). *Etkili takım kurmak*. Çev. Gürbüz, H. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

Adair, J. (2008). *Yenilikçi liderlik*. Çev. Uyan, S. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı: İstanbul.

Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (164), 159-175.

Akçay, C. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Akdemir, B. (2010). *Takımların motivasyonunda ödüllerin meşruluğu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kavramına ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 1-9.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 405-420.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aksoy, İ. (2010). *Okulda değişim yönetimi ve örgütsel iletişim*. Ankara: Afşar Matbaacılık.
- Aksoy, Ş. ve Şeren, M. (2018). Lise yöneticilerinin beden dili davranışlarının sıklığı ile öğretmenlerin etkilenme biçimleri (ankara ili örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (5), 262-279.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 140-150.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki Örgütsel Adalet Olgusunun Öğretim Elemanları Algularına Göre Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akyüz, G. (2007). *İlköğretim Okullarında Görevli Okul Müdürlerinin "Takım Liderliği" Yeteneklerinin Öğretmenler ve Müfettişler Tarafından Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (2), 109-119.
- Al Hajar, R. K. (2016). *The Effectiveness of School Principal Communication on Teacher Job Satisfaction*. Retrieved from Theses. 455. https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/455.

- Argyris, C. (1965). Explorations in interpersonal competence. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 58-63.
- Arhipova, O., Kokina, I. Rauckiene-Michaelsson, A. (2018). School principal's management competences for successful school development. *Bridges / Tiltai*, 78 (1), 63-75, DOI: <http://dx.doi.org/10.15181/tbb.v78i1.1757>.
- Arlestig, H. (2007). Principals' communication inside schools: a contribution to school improvement? *The Educational Forum*, 71, 262-273, DOI:10.1080/00131720709335010.
- Arlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Academic Dissertation, Faculty of Social Sciences, Umeå University, Sweden.
- Armengol, X., Fernandez, V., Simo, P. ve Sallan, J. M. (2015). An examination of the effects of selfregulatory focus on the perception of the media richness: the case of e-mail. *International Journal of Business Communication*, 1-14, DOI: 10.1177/2329488415572780.
- Arhipova, O., Kokina, I. ve Rauckiene-Michaelsson, A. (2018). School principal's management competences for successful school development. *Bridges / Tiltai*, 78 (1), 63-75, DOI: <http://dx.doi.org/10.15181/tbb.v78i1.1757>.
- Arslan, M., Özer, N. ve Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerin: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8 (1), 268-281.
- Arslan, Y. (2016). Kim daha iyi empati kuruyor - empati üzerine mikro bir sosyolojik araştırma. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (2/1), 51-64.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri – yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 487-506.

- Asar, Ç. (2014). *İlkokul Yöneticilerinin Yeterliklerine ve İletişim Becerilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aslan, B. ve Yıldırım, N. (2004). Okul yöneticisinden beklentiler. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri*. Özeti 10 Ekim 2017 tarihinde <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/397.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmî olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2 (2), 59-67.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi - temel kavramlar yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Ateş, M. ve Ercan, A. N. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 107-119, DOI: 10.7822/omuefd.34.2.7.
- Atılğan, H., Demirtaş, H., Bilgin Aksu, M., Silman, F. (2010). İlköğretim okul yöneticilerine yönelik takım algısı ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 11 (2), 20-44.
- Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu (2006). *Örgüt yönetimi eğitim kılavuzu*. Çev. Türkoğlu, Ç. İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 177-201, DOI: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091508>.

- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (10. Baskı) Ankara: Gazi Kitapevi.
- Aydın, N. (2013). *İletişim teknikleri*. İstanbul: Kamer Yayınları.
- Aydoğmuş, M. (2015). *Ortaöğretim Okulları Müdürlerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Ayık, A. ve Fidan, M. (2014). İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İletişim ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 108-134.
- Aziz, A. (2016). *İletişime giriş* (5. Basım). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Aziz, A. ve Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. İstanbul: Hiperlink.
- Babarinsa, O. O. (2012). *The Role of Leadership Credibility and Effective Communication in Achieving Organizational Change*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (936121900)
- Backlund, P. M. ve Morreale, S. P. (2015). Communication competence: historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. In A. F. Hannawa and B. H. Spitzberg (Eds.), *Communication competence*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş Tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 7, 1-30.
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J. ve Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: an examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1 (2), 157-166.

- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 196-208.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1367-1378.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1853-1866.
- Baltaş, A. (2012). *Ekip çalışması ve liderlik* (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A. ve Sevil, İ. (2012). *Ekip yönetimi* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-68.
- Barrett, D. (2007). *Leadership communication*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran İ. ve Çinkır Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Bayraktar, O., Fidan, Y. ve Şencan, H. (2018). Eğitim yöneticilerinin bireysel girişkenlik ve etkin iletişim davranışlarının öğretmenlerin dağıtık liderlik algısına etkisi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 396-420, DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1918>.
- Bektaş, M. ve Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: kavramsal bir çerçeve. *AKÜ İİBF Dergisi*, 17 (1), 125-139, DOI NO: 10.5578/jeas.9446.
- Bennis, W. (2001). *Bir lider olabilmek* (2. Baskı). Çev. Teksöz, U. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Benzer, A. (2015). Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 33-47.
- Beriş, H. E. (2008). *Moderniteden Postmoderniteye*. Mümtazer Türköne (Ed.), Siyaset. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Berko, R. M., Wolvin, A. D. ve Wolvin, D. R. (1992). *Communicating, a social and career focus* (5th Edition). USA: Houghton Mifflin Company.
- Besic, C. ve Stanisavljevic, M. (2014). Relation between managers' communication competence and conflict management styles. *Conference Proceedings: International Conference of the Faculty of Economics Sarajevo (ICES)*, 71-81.
- Besterfield, D. H., Besterfield-Michna, C., Besterfield, G. H. ve Besterfield-Sacre, M. (1999). *Total quality management* (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 153-173.

- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Bıçakçı, İ. (2003). *İletişim ve halkla ilişkiler, eleştirel bir yaklaşım*. İstanbul: Media Cat Yayınları.
- Blanchard, G. A. (2012). *Communication Satisfaction, Organizational Citizenship Behavior and the Relationship to Student Achievement in High Schools*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1021197464)
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim, H. Ü. eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (12), 75-80.
- Bolarinwa J. A. ve Olurunfemi, D. Y. (2009). Organizational communication for organizational climate and quality service in academic libraries. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, Paper 305.
- Boral, E. ve Baysan, L. (2009). Empati ölçeği türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19 (1), 39-47.
- Borg, W. R. ve Gall, M. D. (1989). *Educational research. An introduction* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Bragg, T. (1999). Turn around an ineffective team. *IIE Solutions*, 31 (5), 49-51.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, R. (1988). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.

- Brown, M. K., Huettner, B. ve Tanny, C. J. (2007). *Managing virtual teams getting the most from wikis, blogs, and other collaborative tools*. Texas: Wordware Publishing Inc.
- Browne, W., Dreitlein, S., Ha, M., Manzoni, J. ve Mere, A. (2016). Two key success factors for global project team leadership: communications and human resource management. *Journal of Information Technology and Economic Development*, 7 (2), 40- 48.
- Brunsson, N. ve Olsen, J. P. (1993). *The reforming organization making sense of administrative change*. London: Routledge.
- Bulut, H. ve Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 105-115.
- Bursalıoğlu, Z. Ankara (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cagle, J. E. ve Wiley, S. T. (2012). *An Analysis of Communication as a Key Component in Leadership with Diverse School Populations*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1027601495)
- Cashman, M. (2008). *The Effects of Vertical Leadership, Team Demographics, and Group Potency upon Shared Leadership Emergence within Technical Organizations*. Retrieved from PrQuest Dissertations & Theses. (304832178)
- Casiadi, S. (2017). *Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Konusunda Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, (2), 249-274.
- Cheung, M. K. ve Dimple, R. T. (2012). The impact of electronic word-of-mouth communication: A literature analysis and integrative model. *Decision Support Systems*, 54, (1), 461-470, DOI: 10.1016/j.dss.2012.06.008.
- Cohen, S.G. ve Bailey, D.E. (1997). What makes teams work? Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, 239-290.
- Conrad, C. ve Poole, S. M. (2005). *Strategic Organizational Communication in a Global Economy*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Cooley, R. C. ve Roach, D. A. (1984). Theoretical approaches to communication competence: A conceptual framework. In Bostrom, R. N. (Ed.) *Competence in communication: a multidisciplinary approach*. Beverly Hills, CA: Sage, 11-32.
- Cox, D. D. (2012). School Communications 2.0: A Social Media Strategy for K--12 Principals and Superintendents. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1022645145)
- Creswell, J., W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crowley, D. ve Heyer, P. (2017). *İletişim tarihi* (4. Baskı). Çev. B. Ersöz. Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Cüceloğlu, D. (2005). İletişim ve algılama, yeniden insan insana (34. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çalkavur, E. (2005). *Öğrenen organizasyon uygulama takımları*. İstanbul: Ayhan Matbaası.
- Çankaya, İ. H. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.
- Çankaya, İ. H. ve Karakuş, M. (2010). Okul yöneticilerinin takım liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 167-183.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 123-139.
- Çapık, C. (2014). Derleme geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17 (3), 196-205.
- Çatlak, İ. H., Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1794-1819.
- Çelik, M. (2013). *İstanbul İli Arnavutköy İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Eğitim Yönetimi*, 3 (1), 31-43.
- Çeliker, M. (1986). *Ankara Eğitim Örgütlerinde İletişim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 123-135.
- Çemberci, M. ve Civelek, M. E. (2018). Effect of organizational support in team working on creativity and personal initiative of employees. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9 (32), 1144-1155.
- Çetin, M. Ö. ve Yaman, E. (2004). Kaliteli okulda etkin yönetim anlayışının bir göstergesi: takım çalışmaları. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 43-54.
- Çetin, S. (2001). *İlköğretim Okullarında Takım Çalışması Konusunda Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, H. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Okul Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetinkaya, Ö. ve Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekanın iletişim beceriler üzerine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 363-377.
- Çetintaş, H. B. (2016). Yönetim yaklaşımlarında örgütsel iletişim olgusunun değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4 (1), 174-199, DOI: 10.19145/guifd.14905.

- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-276.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 14-43.
- Çokgezen, M. ve Erdene, O. (2015). Gelişmekte olan ülkelerde yaygın eğitimin yoksulluğu azaltma üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 19 (2), 47-64.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetim Davranışları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çubukçu, Z. ve Döndar, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Dağlı, E. ve Çalık, T. (2016). İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (1), 29-58, DOI: 10.17860/mersinef.d.305791.
- Danziger, K. (1976). *Interpersonal communication* (1st Edition). Canada: Pergamon General Psychology Series.
- Dayton, E. ve Henriksen, K. (2007). Communication failure: basic components, contributing factors, and the call for structure. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 33 (1), 34-47, DOI: 10.1016/s1553-7250(07)33005-5.

- Demirel, Y., Seçkin, Z. ve Özçınar, M. F. (2011). Örgütsel iletişim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 33-48.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 1-24.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarını Etkileyen Etmenler. Ö. K. Tüfekçi (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar* (29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Dengiz, G. M. (2000). *Takım çalışma teknikleri*. Ankara: Academy Plus Yayınevi.
- DeRue, D. S., Barnes, C. M. ve Morgeson, F. P. (2010). Understanding the Motivational Contingencies of Team Leadership. *Small Group Research*, 41 (5), 621-651, DOI: 10.1177/1046496410373808.
- Devito, J. A. (1985). *Human communication the basic course* (3rd Edition). New York: Harper and Row Publishers.
- Dilekman, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 223-231.
- Dinger, T. K. (2018). *The Relationship between Teacher Communication Satisfaction, Teacher Job Satisfaction and Teacher Perception of Leadership Efficacy*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (2061549870)
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: AcademyPlus Yayınevi.
- Doğan, K. C. (2016). Postmodern kamu yönetimi, yerel yönetimler ve katılım: yerel yönetim odaklı bir yaklaşım. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 73-99.

- Doğan, S., etin, Ő. ve Koçak, O. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9 (1), 57-84.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim beceriler ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (2), 191-216, DOI: 10.14527/kuey.2014.009
- Donnellon, A. (1998). *Takım dili*. ev: O. Akınhay. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dorak, F. ve Vurgun, N. (2006). Takım sporları açısından empati ve takım birlikteliği ilişkisi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 73-77.
- Dufour, R. ve Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Dural Ceylan, S. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici ve ğretmenlerinin Takım alıŐmasına İlişkin Algıları (Balıkesir İli Burhaniye rneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Durmaz, M. (2002). *Kişiler arası iletişim ve motivasyon*. İzmir: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Durukan, H. ve Bayındır, A. (2018). Okul ncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (4), 376-388, DOI: 10.17244/eku.482292.
- Efil, İ. (2010). *İŞletme organizasyonu ve ekip yönetimi* (10. Baskı). Bursa: Dora Basın Yayın Dağıtım.
- Ekici, K. M. (2013). *rgtsel iletişim*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Ekinci, A., Bindak, R. ve Yıldırım, M. C. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki sorunlarına empatik yaklaşımlarının ikili karşılaştırmalar metodu ile incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 759-776.
- Elgünler, T. Ç. ve Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 1 (1), 35-39.
- Elton, M. (1933) *The human problems of an industrial civilization*. Newyork: Macmillan.
- Emanoil, M., Ramona, T. ve Lucia, F. (2013). Efficient organizational communication- A key to success. *Studies in Business & Economics*, 8 (2), 74-78.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 269-307.
- English, D. E., Manton, E. J. ve Walker, J. (2007). Human resource managers' perception of selected communication competencies. *Education*, 127 (3), 410-418.
- Ensley, M. D., Hmieleski, K. M. ve Pearce, C. L. (2006). The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: implications for the performance of startups. *The Leadership Quarterly*, 17 (3), 217-231.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 331-352.
- Ercoskun, M. H., Dilekmen, M., Ada, Ş. ve Nalçacı, A. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin bireysel değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 207-217.

- Erdem, A. ve Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14 (3), 1130-1148.
- Erdem, O. (2013). *Etkili ve başarılı iletişimin sırları* (30. Baskı). İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (5. Basım). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: MİAD.
- Eren, E. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (14. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, S. ve Güleç, S. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin empatik yaklaşımlarının kişiler arası iletişim becerilerine katkısının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 837-857.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde etkili iletişim* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erhan, E. (2012). *Eğitim Ortamlarında Etkili İletişim ve Boyutları* (5. Baskı). Demiray, U. (Ed.), Etkili İletişim. Ankara: Pegem Akademi.
- Erişkon Cangil, B. (2004). Beden dili ve kültürlerarası iletişim. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 69-78.
- Eroğlu, E. (2011), *İletişimci liderlik yöneticilerin iletişimci biçimleri üzerine bir araştırma*. İstanbul: Literatürk Sebat Ofset Matbaacılık.
- Erogluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış*, 11 (1), 121-136.

- Ersoy, E. G. ve Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (2), 9-17 DOI: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>.
- Ertekin, İ. (2017). Halkla ilişkiler açısından örgütsel iletişim algısı. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 2 (1), 80-94.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde "program" geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Eskiyörük, D. (2015). *Örgütsel iletişim*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Eyyüpoğlu, A. A. (2018). *Örgütsel iletişim etkinliği: iletişimin örgüt içi ilişkilerin etkinliği açısından önemi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Fayol, H. (1916). *General and industrial management*. Paris: Institute of Electrical and Electronics Engineering.
- Fettahoğlu Demirci, S. (2011). Eğitim ve verimlilik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 141, 14-21.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Fidan, M. ve Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 318-334.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. Çev. S. İrvan. Ankara: Arka Yayınları.
- Forsyth, D. R. (2019). *Group dynamics* (7th edition). Mason, OH: Cengage Learning.
- Friedrich, G. W. (1994). *Lecture notes*. University of Oklahoma: Norman, UK.
- Galvin, M. K. ve Wilkinson, C.A. (2006). *The communication Process: Impersonal and Interpersonal Process*. Cary, NC: Roxbury Publishing.

- Gamble, T. K. ve Gamble, M. (1990). *Communication Works* (3rd Edition). USA: McGraw-Hill Publishing Company.
- Garnett, J. L., Marlowe, J. ve Pandey, S. K. (2008). Penetrating the performance predicament: communication as a mediator or moderator of organizational culture's impact on public organizational performance. *Public Administration Review*, 68 (2), 266-281, DOI: 10.1111/j.1540-6210.2007.00861.x
- Garrity, K. E. (2016). *Team Leadership and Change in a Post-ACT 10 Environment from the Team Member Perspective: An Exploratory Case Study*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (10240046)
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon* (4. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç, S. Z. (2017). *Bilgi Toplumu ve Eğitim*. Genç, S. Z. (Ed.), Değişen Değerler ve Eğitim Paradigması (2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- George, J. ve Jones, G. R. (1999). *Understanding and Managing Organizational Behavior* (2nd ed.). New York: Pearson Press.
- Geylani, H. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-23.
- Giedt, F. H. ve Thomsen M. J. (1961). Formal organization, ideological structure, and patterns of communication among hospital special service staff. *The Journal of Social Psychology*, 54 (2), 249-253.
- Gochhayat, J., Giri, V. N., ve Suar, D. (2017). Influence of organizational culture on organizational effectiveness: the mediating role of organizational communication. *Global Business Review*, 18 (3) 1-12, DOI: 10.1177/0972150917692185.
- Gordon, T. (2013). *Etkili liderlik eğitimi*. Çev. Aytolu, Z. İstanbul: Profil Yayıncılık.

- Göçmenler, H. (2014). Beden dilinin yabancılara türkçe öğretimi açısından önemi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 63-73.
- Gökbaş, M. ve Kocabaş, İ. (2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 28 (130), 8-15.
- Gökçe, D. ve Atanur Başkan, G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211.
- Gökçeli, S. (2013). Lise öğrencilerinin öğretmenlerin beden diline yönelik tutumları: adana-kozan fatih anadolu lisesi örnekleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 543-572, DOI: 10.14520/adyusbd.467.
- Gökdağ, D. (2012). *Etkili İletişim* (5. Baskı). Demiray, U. (Ed.), Etkili İletişim. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökkaya, S. (2009). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi (Kırklareli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gönenç, E. Ö. (2007). *İletişimin tarihsel süreci*. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 28, 87-102.
- Grap, S. I. H. (2011). *Principals' Perceptions of Methods of Receiving Professional Communications*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (922578206)
- Gray, D. E. ve Gabriel, Y. (2018). A community of practice or a working psychological group? Group dynamics in core and peripheral community participation. *Management Learning*, 49 (4), 395-412, DOI: 10.1177/1350507618761774.
- Gregg, R. T. (1957). The administrative process in administrative behavior in education. Campbell, R. F. & Gregg, R. T. (Eds.). New York: Harper & Brothers.

- Gulick, L. ve Urwick, L. (1937). *Papers on the Science of Administration*. New York: Institute of Public Administration.
- Guta, A. J. (2015). The role and the importance of communication in the manager activity. *Annals of the University of Petrosani, Economics*, 15 (1), 155-162.
- Guzzo, R.A. ve Dickson, M.W. (1996). Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Güçlü, N. ve Okçu, V. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 49-69.
- Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kaım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
- Gül, İ. (2017). Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 14 (2), 1370-1387.
- Güleç, S., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavramı ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 34-48.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel iletişim, iletişim doyumu ve kurumsal bağlılık*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Günel, N. (2007). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Takım Algısı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-27, DOI: 10.14686/BUEFAD.201416205.
- Güngör, N. (2016). *İletişim, kuramlar, yaklaşımlar* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2017). *Kişiler arası İletişim, Bilgiler, Etkiler, Engeller* (6. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güzeloğlu, E. B., Erel, G. Ö. ve Özdemir, E. K. (2015). *Sanal Ortamda Duygular: Bireyler, Sanal Topluluklar, Takımlar*. Erel, G. Ö. ve Güzeloğlu, E. B. (Ed.), Kalbin Yolu Bir. Sosyal Yaşamdan Kurumsal Yaşama İletişim Kodları ve Duygular. Konya: Literatürk Academia Yayınları.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126 (2), 334-345.
- Hallahan K., Holtzhausen D., Ruler B. V., Vercic D. ve Sriramesh, K. (2007). Defining strategic communication. *International Journal of Strategic Communication*, 1 (1), 3-35, DOI: 10.1080/15531180701285244
- Harvard Business School Publishing Corporation (2010). *Ekip yönetimi*. Çev. M. İnan. Optimist Yayın Dağıtım: İstanbul.
- Hatch, M. J. (2018). *Organization theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives* (4th Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Heckelman, W. (2017). Five critical principles to guide organizational change. *OD Practitioner*, 49 (4), 13-21.
- Hoegh, E. L. (2008). *Effective Practices Employed by Superintendents' Leadership Teams that Impact Student Achievement*. Unpublished doctoral thesis, University of Southern California, Los Angeles, California. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (89111794)

- Hoşgörür, V. (2002). *İletişim*. Kaya, Z. (Ed.), Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hovland, C. L. (1948). Social communication. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 92 (5), 371-375.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (7. Baskı). Çev. S. Turan, Ankara: Nobel Yayınları.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. In Huxley, R. and Ingram, E. (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (3-28). New York: Academic Press.
- Ibrahim, A. ve Sherin, M. (2017). Principals' communication styles and school performance in Al Ain government schools, UAE. *International Journal of Research Studies in Education*, 6 (1), 29-46, DOI: 10.5861/ijrse.2016.1421
- Işık, M. ve Biber, L. (2006). *İletişim, iletişim süreci ve iletişim çeşitleri*. Işık, M. (Ed.), Genel ve Teknik İletişim. Konya: Eğitim Kitapevi Yay.
- Işıksaçan, T. (2012). *Etkili iletişim*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- İlğan, A. (2012). *Örgüt ve Yönetim Bilimine Giriş* (4. Baskı). Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (69-94). Ankara: Pegem Akademi.
- İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 423-446.
- İpek, C. (2012). *Yönetim Teorileri* (4. Baskı). Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (95-139). Ankara: Pegem Akademi.
- İpek, O. (2017). Beden dili çalışmalarında unutulmuş bir eser: yüz ifadelerinin tefsiri hakkında tecrübî bir tektik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 485-492.

- İrak, H., Taşcıoğlu, R., Dal, M. ve Tunç, Y. (2017). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri: Iğdır üniversitesi örneği. *Atatürk İletişim Dergisi*, 14, 187–202, DOI: 10.32952/atauniiletisim.364869.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (gaziosmanpaşa üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 193-206.
- İzgören, A. Ş. (2014). *İş hayatı futboldan ne öğrenir?* Ankara: Elma Yayınevi.
- Jablin, F.M ve Sias, P.M (2001). *Communication Competence*. In Jablin, F. M. and Putnam, L. L. (Eds.), *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory Research and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (1991). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Jöreskog, K., G. ve Sörbom, D. (2000). *LISREL 8: New Statistical Features*. Scientific Software International.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar* (9. Basım). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kaminska, A. (2016). *One Principal's Communication Style: A Journey Toward Building a Strong School Community*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1809099948)
- Karabağ Köse, E. ve Güçlü, N. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stilleri, okullarda karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 209-224.
- Karaçor, S. ve Şahin, A. (2004). Örgütsel iletişim kurma yöntemleri ve karşılaşılan iletişim engellerine yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8, 97-117.

- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.
- Karakoç, N. (1989). Örgütsel iletişim ve örgütsel zaman arasındaki ilişkiler. *Kurgu Dergisi*, 6, 81-90.
- Karanges, E., Johnston, K., Beatson, A., ve Lings, I. (2015). The influence of internal communication on employee engagement: A pilot study. *Public Relations Review*, 41 (1), 129-131, DOI: 10.1016/j.pubrev.2014.12.003
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Karataş, S. (2015). Mesleki örgütlenmeler hakkında eğitim yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6 (11), 3-22.
- Karataş, İ. H., Kyzy, J. A. ve Topuz, C. (2015). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8 (1), 125-152.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu K. ve Çınar O. (2009). Örgütsel İletişim ve iş tatmini ilişkisi: bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim Dergisi*, 20 (63), 59-76.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaymak, M. S. (2015). *Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Çatışmayı Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kaymak, M. S. ve Keskinliç Kara, S. B. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 349-364.
- Kazancı, M. (2002). Althusser, ideoloji ve iletişimin dayanılmaz ağırlığı. *Atatürk Üniversitesi SBF Dergisi*, 57 (1), 55-87.
- Keçecioglu, T. (2000). *Takım oluşturmak*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Keçecioglu, T. (2011). *Örgüt teorisinde yenilikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, J.R. ve Barsade, S.G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86 (1), 99-130.
- Keskin-Vural, İ. (2012). *İletişim Süreci*. H. İ. Gürcan (Ed.), Medya ve İletişim. Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi Yayını No:2548 Açıköğretim Fakültesi Yayını No:1518.
- Kılınç, A. Ç. (2016). *Çağdaş Liderlik Yaklaşımları*. Güçlü, N. (Ed.), Eğitim Yönetiminde Liderlik. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B., Arslan, M. M. ve Kıral, E. (2011). Okulda oluşturulabilecek takımlar. *Dünya'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 49-55.
- Kim, M. S. (2014). *A New Perspective on Team Leadership: The Role of the Leader's Social Capital, Perceived Power and Team Commitment in Enhancing Team-Level Perceived Support, Efficacy and Cohesion*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1617960045)
- Kocayörük, E. (2011). *Etkili iletişim becerileri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Koç-Akran, S., Keskin, S. ve Yücel, S. (2019). Öğretim üyelerinin kullandığı beden dilinin öğrenme-öğretme süreçlerine katkıları. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 403-424.

- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği* (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar, çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 237-252.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kozlowski, S.W.J. ve Bell, B.S. (2003). *Work Groups and Teams in Organizations*. In Borman, W. C., Ilgen, D. R. & Klimoski, R. J. (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology (Vol. 12): Industrial and Organizational Psychology (333-375)*. New York: Wiley.
- Kozlowski, S. W. J. ve Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7 (3), 77-124, DOI: 10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x.
- Kozlu, C. (2014). *Liderin takım çantası* (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köprülü, Ö. (2014). İyi bir ilk izlenim oluşturmak, korumak ve öğrenci davranışlarını deşifre etmek için beden dilinin kullanımı. *Sakarya University Journal of Education*, 4 (2), 6-18.
- Kösterelioğlu, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1-17.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul yöneticisi girişimcilik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 235-247, DOI: 10.17679/inuefd.306628

- Köybaşı-Şemin, F. ve Uğurlu, C. T. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmen görüşlerine göre liderlik davranışlarının filmlerde ele alınan liderlik davranışları ile karşılaştırmalı analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (69), 68-89, DOI: 10.17755.esesder.399653
- Kuczma, M. J. (2008). *School Site Leadership Team Behaviors of Principal and Teachers in Selected Low Socioeconomic Elementary Schools that Exceed Their Adequate Yearly Progress Requirements*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (304385015)
- Kuhn, T., Ashcraft, K. L. ve Cooren, F. (2019). What work can organizational communication do? *Management Communication Quarterly*, 33 (1), 1-11, DOI: 10.1177/0893318918809421.
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Takım Liderliği (Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Küçük, F. (2008). Kurumlarda takım çalışmasının yenilik (inovasyon) üzerine etkileri. *Kamu-İş*, 10 (1), 167-182.
- LaFasto, F. ve Larson, C. (2001). *When Teams Work Best: 6000 Team Members and Leaders Tell What It Takes to Succeed*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement: Leading the conversation*. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Larson, C. E. ve LaFasto, F. M. J. (2014). *Teamwork what must go right / what can go wrong*. London: Sage Publications.

- Lee, H. C. and Chung, N. (2011). *The impact of leadership styles on job stress and turnover intention: Taiwan insurance industry as an example*. 10.02.2018 tarihinde <https://www.bartleby.com/essay/The-Impact-of-Leadership-Styles-on-Job-PKVY6YE-K6YYA-sitesinden-alinmistir>.
- Lee, H. H. ve Li, M. N. F. (2015). Principal leadership and its link to the development of a school's teacher culture and teaching effectiveness: a case study of an award-winning teaching team at an elementary school. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10 (4), 1-17.
- Leithwood, K., Harris, A., ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science, social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 5-41.
- Lewis, R. M. (2013). *Characteristics of School Leadership Teams in Highly Effective Elementary Schools in Southern California*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1432354388)
- Libby, R. C. (2008). *Principals and Leadership: Improving Academic Performance Through School Leadership Teams*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (304837531)
- Linke, A. ve Zerfass, A. (2011). Internal communication and innovation culture: developing a change framework. *Journal of Communication Management*, 15 (4), 332-348, DOI: 10.1108/13632541111183361
- Loperena, M. (2004). *Team Leadership Behaviors, Roles and Characteristics in Effective Teams*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (305184737)

- Lorinkova, N. M., Pearsall, M. J. ve Sims, H. P. (2013). Examining the differential longitudinal performance of directive versus empowering leadership in teams. *Academy of Management Journal*, 56 (2), 573-596, DOI: 10.5465/amj.2011.0132
- Lueoke, R. (2008). *Bir ekip yaratmak*. Çev. S. Büyükarıslan. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: the process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1 (1), 1-11.
- Macik-Frey, M. (2007). *A Communication-centered Approach To Leadership: The Relationship Of Interpersonal Communication Competence To Transformational Leadership And Emotional Intelligence*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (304707366)
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 14 (44), 145-154.
- Marriott, S. E., Bradfield, G. A. ve Wingert, J. L. (2013). *Communication as an Essential Component of Effective Leadership across Low Socio-Economic Groups*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1426825652)
- Martinez, M. (2004). *Teachers working together for school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maxwell, J. C. (2017). *Ekip çalışması her liderin bilmesi gereken şeyler* (3. Baskı). Çev. Bayraktar, N. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- McKeever, B. (2003). *Nine lessons of successful school leadership teams*. San Francisco, CA: WestEd.
- McQuail, D. ve Windahl, S. (2015). *Communication models for the study of mass communications* (Second Edition). London: Routledge.

- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7 (29), 65-77.
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Öğretmen ve yönetici algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri. *Education and Science*, 40 (177), 271-284, DOI: 10.15390/EB.2015.1677
- Memduhoğlu, H. B. ve Saylık, A. (2012). Okullarda informel ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1-21.
- Men, L. R. (2014). Strategic internal communication. *Management Communication Quarterly*, 28 (2), 264-284, DOI:10.1177/0893318914524536.
- Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetim. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 177-203.
- Miller, M. (2013). *Takımların sırrı*. Çev. D. Akbay. İstanbul: Arıtan Yayınevi
- Minger, L. (2017). *Examining Education Leadership Communication Practices around Basic Advanced Skill Sets: A Multiple Case Study*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1946680550)
- Moindi, R. C., Changeiywo, J. M. ve Sang, A. K. (2016). Effects of principals' team work capabilities on the adoption of strategic management in public secondary schools in baringo county, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7 (36), 9-15.
- Moller, J. ve Eggen, A. B. (2005). Team leadership in upper secondary education. *Journal of School Leadership and Management*, 25 (4), 331-347.

- Moore, M. (1994). *Considering competence*. In Morreale, S. P. and Brooks, M. (Eds.), 1994 NCA Summer Conference Proceedings and Prepared Remarks: Assessing College Student Competency in Speech Communication (86-92). Washington, DC: National Communication Association.
- Morreale, P.S. ve Backlund, M. P. (2002). Communication curricula: history, recommendations, resources. *Communication education*, 51 (1), 2-18.
- Morreale, S., Staley, C., Stavrositu, C. ve Krakowiak, M. (2015). First-year college students' attitudes toward communication technologies and their perceptions of communication competence in the 21st century. *Communication Education*, 64, 107-131.
- Morse, M. M. (2013). *Strategies Used by Superintendents in Developing Teams*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1400475971)
- Mumford, T. V. (2010). Just teams: the relationship between team roles, fairness and performance. *Journal of the Academy of Business Education*, 11, 12-30, DOI: 10.20472/IAC.2017.034.039.
- Munby, S. (2008). Building the perfect team: leadership in the twenty-first century. *Education Review*, 21 (1), 31-38.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf ğretmenlerinin iletişim ve kişiler arası problem zme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 493-511.
- Nartgün, ř. S. ve akmak, Y. (2012). Meslek liselerinde yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-14.
- Nişancı, Z. N. (2015). Geçmişten gnmze yönetim dşncesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 257-294.

- Norman, S. M., Avolio, B. J. ve Luthans, F. (2010). The impact of positivity and transparency on trust in leaders and their perceived effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 350-364.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- O'Connor, D. ve Yballe, L. (2007). Team leadership: critical steps to great projects. *Journal of Management Education*, 31 (2), 292-312, DOI: 10.1177/105256290528 2158.
- Okçu, V., Doğan, E. ve Dayanan, İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (2), 217-244.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 45-61.
- Okutan, M. (2013). *Yönetimle İlgili Temel Kavramlar ve Kuramlar* (2. Baskı). Akyıldız, S. (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Oskay, Ü. (2011). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Örücü, E., Kılıç, R., Yıldız, H. ve Yıldız, B. (2012). Biçimsel örgüt yapısının örgütsel iletişime etkisi: bir kamu hastanesi örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 32, 1-20.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 167-197.

- Özan, M. B. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 153-160.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış*, 1, 1-16.
- Özbek, M. F. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0 (49), 568-587.
- Özbent, S. (2007). Sınıfta beden dili. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 259-289.
- Özdemir, M. (2011). Eğitim yönetimi politikalarındaki dönüşümün yoksulluk üzerindeki olası etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 707-725.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 361-374.
- Özen, H. (2015). *Okul Müdürlerinin Kullandığı Motivasyonel Dilin İntibak Ettirici Liderlik Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (1), 190-206.
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (ziya gökalp eğitim fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (3), 1290-1301.
- Öztürk, M. (2003). *İşletme ve yönetim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

- Paksoy, M. ve Acar, A. C. (2001). *İletişim ve İletişim Modelleri*. Özalp, İ. (Ed.), Örgütsel İletişim. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 533.
- Pala, A. (2008). Öğretmenlerin adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 13-23.
- Pape, P. B. (2011). *Building Momentum: Leadership Style and Team Effectiveness for New Leaders in Transition*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (906477065)
- Parks, M. R. (1985). *Interpersonal Communication and the Quest for Personal Competence*. In Knapp, M. L. & Miller, G. R. (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Payne, H. J. (2005). Reconceptualizing social skills in organizations: exploring the relationship between communication competence, job performance, and supervisory roles. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11 (2), 63-77.
- Pease, A. (1997). *Beden dili*. Çev. Özben, Y. İstanbul: Rota Yayınları.
- Piji-Küçük, D. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri, *GEFAD*, 32 (1), 33-54.
- Phillips, J. ve Gully, S. (2011). *Communicating*. In Phillips, J. ve Gully, S. (Eds.), *Organizational Behavior: Tools for Success* (246-283). Mason, OH: Cengage Learning.
- Pokras, S. (1996). *Building high performance teams*. Kogan Page Limited: London.
- Pomroy, A. E. (2005). *A Study of Principal Communication Behaviors and School Climate in Three Maine Elementary Schools*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (304995018)

- Raina, R. ve Pande, N. (2012). Communication competence of indian engineers in IT & ITeS. *The Indian Journal of Industrial Relations, A Review of Economic and Social Development*, 47 (3), 511-526.
- Rajhans, K. (2012). Effective organizational communication: a key to employee motivation and performance. *Interscience Management Review (IMR)*, 2 (2), 81-85.
- Regan, M. D. (1999). *Takım çalışmasına yolculuk*. Çev. Kutlu, P. F. Mns Yayıncılık. Yönetim Dizisi:2.
- Richason, O. (2012). *What is effective workplace communication?* 15.12.2018 tarihinde <http://smallbusiness.chron.com/effective-workplace-communication-822.html> sitesinden alınmıştır.
- Ridder, J. A. (2004). Organisational communication and supportive employees. *Human Resource Management Journal*, 14 (3), 20-30.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Çalışma Takımlarını Anlamak* (14. Baskı). Erdem, İ. (Ed.), *Örgütsel Davranış*. Çev. Şişman, F. A. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rousseau, V., Aubé, C. ve Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37 (5), 540-570.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2012). *Örgütlerde İletişim* (2. Baskı). İstanbul: Kriter Basın Yayın Dağıtım.
- Sağır, M. ve Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 22 (76), 165-185.
- Sallis, E. (1996). *Total quality management in education* (2nd ed.). London: Korgan Page.

- Saruhan, Ş. (2012). *Yönetim Düşüncesinin ve Uygulamalarının Gelişimi*. Besler, S. ve Tonus, Z. (Ed.), *Yönetimde Güncel Yaklaşımlar*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2663 Açıköğretim Fakültesi Yayını No:1629.
- Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. Akademik Bilişim Konferansı, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Scarce, C. (2008). *122 ways to build teams* (2nd Edition). Corwin Press, A Sage Publications Company.
- Schober, O. (1994). *Beden dili-davranış anahtarı*. Çev. Özbent, S. İstanbul: Arion Yayınları.
- Selanik Ay, T. (2015). Etkili iletişim becerileri açısından eğitimciler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41 (2), 367-381.
- Selçuk, G., Yalçınkaya, M. ve Coşkun, U. (2013). Kadın okul müdürlerinin takım liderliği rollerini sergileme düzeyinin ve bu rollere verilen önem derecesinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 106-125.
- Senge, P. M. (2001). *Beşinci disiplin*. Çev. İldeniz, A. ve Doğukan, A. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, Cogito-31.
- Serimoğlu, N. (2013). *Etkili iletişim*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Sevinç, Y. S. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 56-65, DOI: 10.29217/uujss.43.
- Sezgin, F. ve Er, F. (2016). Teacher perception of school principal interpersonal communication style: a qualitative study of a Turkish primary school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 10-19, DOI: 10.1534 5/iojes.2016.04.002.

- Shannon, C. E. ve Weaver, W. W. (1972). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Sharma, P. R. (2015). *Organizational Communication: Perceptions of Staff Members' Level of Communication Satisfaction and Job Satisfaction*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1691070109)
- Sillars, S. (1997). *İletişim*. Çev. Akın, N. İstanbul: MEB Yayınları.
- Smith, D. F. (2018). Understand the behaviors of leaders and team members to improve your organization. *Journal of Financial Planning*, 31 (1), 20-22.
- Smith, E. S. (2001). Understanding leadership and teamwork in a high performance school leadership team. 15.06.2018 tarihinde <https://elibrary.ru/item.asp?id=5234110> internet sitesinden alınmıştır.
- Solansky, S. T. (2008). Leadership style and team processes in self-managed teams. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14 (4), 332-341, DOI: 10.1177/1548051808315549.
- Sophie, J. H. (2004). *A Correlation of Self-assessed Leadership Skills and Interpersonal Communication Competencies of Public School Principals in Five Illinois Counties*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (305138258)
- Soysal, A., Öke, P., Yağar, F. ve Tunç, M. (2017). Örgütsel iletişim ve iş tatmini düzeylerinin incelenmesi: bir özel hastane örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 243-253.
- Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict management. *Management*, 18 (1), 103-118.
- Spitzberg, B. H. (2000). Intercultural communication: A reader (9th edition). In Samovar, L. A. & Porter, R. E. (Eds.), *A Model of Intercultural Communication Competence* (379–392). Belmont, CA: Wadsworth.

- Sueltenfuss, P. E. (2001). *Principal and Teacher Perceptions of Communication Skills of the Principal*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (276245123)
- Susca, P. T. (2019). The value of effective management systems. *Personal Safety*, 64 (2), 18-21.
- Sutherland, I. E. (2011). *Communication Competence and Trust In Leaders: From Transactional, Through Transitional, to Transformational Exchanges*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (903793150)
- Sutherland, I. E. ve Yoshida, R. K. (2015). Communication competence and trust in leaders. *Journal of School Leadership*, 25 (6), 1039-1063, DOI: 10.1177/1052684 61502500602.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Stonkuvienne, I. (2010). *Communication as an essential element of pedagogical process*. TILTAI, 4, 189-200.
- Svanbjörnsdóttir, B. M., Macdonald, A. ve Frímannsson, G. H. (2016). Teamwork in establishing a professional learning community in a new icelandic school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (1), 90-109, DOI: 10.1080/003 13831.2014.996595.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 523-547.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, A. (2007). Türk kamu yönetiminde yönetsel iletişim ve bu konuda düzenlenen bir anket çalışmasının sonuçları. *Maliye Dergisi*, 152, 81-102.

- Şahin, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 125-143.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 1-12.
- Şanlı, Ö., Tan, Ç., ve Bozanoğlu, B. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (85), 7-20.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 133-160.
- Şen, D. (2007). *İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişiminde Yaşanan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, H. (2010). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Seçkin Yayınevi.
- Şimşek, H. (2013). *Toplam kalite yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Y. ve Altınkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış Uluslar arası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17, 1-16.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 167-182.

- Tan, Ç. (2012). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Takım Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumu, Örgütsel Adanmışlık ve Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 155-186.
- Taşçı, D. ve Eroğlu, E. (2008). Kurumsal iletişim kalitesinin oluşmasında yöneticilerin geri bildirim verme becerilerinin etkisi. *Selçuk İletişim*, 5 (2), 26-34.
- Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Taşpınar, M., (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Taşdan, Ş. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Takım Çalışması (Bolu İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Te’eni, D., Sagie, A., Schwartz, D. G., Zaidman, N. ve Amichai-Hamburger (2001). The process of organizationaş communication: a model and field study. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 44, (1), 6-20.
- Tengilimoğlu, D., Atilla, A., ve Bektaş, M. (2008). *İşletme Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tenner, A. R. ve I. J. DeToro (1992). *Total Quality Managment: Three Steps to Continuous Improvement*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Terek, E., Nikolic, M., Gligorovic, B., Glusac, D. ve Tasic, I. (2015). The impact of leadership on the communication satisfaction of primary school teachers in serbia. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (1), 73-84, DOI: 10.12738/estp.2015.1.2511.
- Timuroğlu, K. ve Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi-bir uygulamam. *U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 89-113.
- Tok, M. ve Temel, H. (2014). Beden dili ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (1), 103-122
- Topluer, A. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2007). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63.
- Tuna, B. (2003). *Takım Çalışmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri (Afyon İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tuna, Y. (2012). *İletişim kavramı ve iletişim süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tural, A. ve Duman, B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın iletişim becerisi açısından incelenmesi. Ulusoy, K. (Ed.), 3. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Tam Metinleri E-Kitabı* (81-87). Bodrum/Muğla.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. (2009). *Örgütsel iletişim* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel İletişim* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2012). *Genel ve Örgütsel Boyutuyla İletişim* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H., Yılmaz M. K. ve Erdönmez C. (2003). *Genel ve Teknik İletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tüzün, İ. K. ve Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yaşar University*, 3 (9), 1011-1027.
- Tyler, D. E. (2015). Communication strategies of principals in high-performing title I elementary schools in virginia. school leaders, communication and transformative efforts. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2 (2), 2-16, DOI: 10.17062/cj il.v2i2.51.
- Uçar, R. ve Dağlı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerden motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (60), 198-216, DOI: 10.17755/esosder.289661.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 59-67.
- Uğur, E. (2010). *Temel iletişim yöntemleri ve iletişimde etkinliği artırmak*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Ulukuş, K. S. (2010). *Örgütsel İletişim Örüntüsünün Kurum İçi İlişkilerindeki Önemi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uygur, G. (2014). İlk ve Ortaokul Müdürlerinin İletişim Yeterlikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Uzun, T. (2015). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uzun, T. ve Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 672-688, DOI: 10.17860/efd.87017.
- Uzun, T. ve Ayık, A. (2017). Relationship between communication competence and conflict management styles of school principals. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 169-188, DOI: 10.14689/ejer.2017.68.9.
- Uzun, T., Ayık, A. ve Özdem, G. (2019). İlkokullarda örgütsel iletişim ile öğretmenlerin iş motivasyonu arasındaki ilişkiler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3 (1), 26-40, DOI: 10.32960/uead.502996.
- Uzuntaş, M. (2013). Etkili iletişim: anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 11-30.
- Uztuğ, F. (2003). *İletişim Engel ve Etmenleri*. Demiray, U. (Ed.), Meslek Yüksek Okulları için Genel İletişim (188-196). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üçok, N. (2004). *Genel dilbilim (lengüistik)*. İstanbul: Multilingual.
- Ünal-Bozcan, E. ve Yalçınkaya, M. (2018). Temel eğitim kurumlarında yöneticilerin etik liderlik davranışları ile iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (27), 263-284, DOI: 10.7827/TurkishStudies.14344.
- Ünal-Çolak, F. (2012). *İletişim Türleri*. H. İ. Gürcan (Ed.), Medya ve İletişim. Eskişehir: T. C. Anadolu Üniversitesi Yayını No:2548 Açıköğretim Fakültesi Yayını No:1518.

- Üstüner, M. ve Kış, A. (2014). The relationship between communication competence and organizational conflict: a study on head of educational supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-24, DOI: 10.14689/ejer.2014.56.5.
- Vural, Z. B. A. (2012). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim* (4. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vural, Z. B. A. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi: etkinlikte iletişim odaklı bir yaklaşım* (4. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Vural, Z. B. A. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Waldeck, J., Durante, C., Helmuth, B. ve Marcia, B. (2012). Communication in a changing world: Contemporary perspectives on business communication competence. *Journal of Education for Business*, 87, 230-240, DOI: 10.1080/08832323.2011.608388.
- Walters, J. (2005). Fostering a culture of deep inquiry and listening. *The Journal for Quality & Participation*, 2, 4-7.
- Waters, J. A. (2015). *An Examination of Leadership Teams in Successful High-Poverty Middle Schools*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1678895930)
- Wee, E. L. (2011). *Principals' Communication Style and Parents' Involvement in School*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1415342211)
- Wellins, R. S., Byham, W. C. ve Wilson, J. M. (1991). *Empowered Teams: Creating Self-directed Work Groups That Improve Quality, Productivity, and Participation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- West, M. A. (2004). *Effective teamwork: practical lessons from organizational research (psychology of work and organizations)* (2nd edition). BPS Blackwell.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195- 213.

- Wilson, J. M. ve George, J. A. (1997). *Team leader's survival guide*. McGraw-Hill.
- Woods, J. M. (2016). *The Role of Group Affective Tone in Shaping Outcomes of Team-Focused Leadership*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1879420527)
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalvaç, M. ve Bayraktutan, F. (2006). Organizasyonlarda bilgi üretiminin desteklenmesi sürecinde etkili iletişimin rolü. Üstün, A. ve Konya, Ü. (Ed.), *1. Uluslararası Bilgi Hizmetleri Sempozyumu : İletişim* (151-163). İstanbul.
- Yaman, E. (2012). *Kamu yönetiminde iletişim ve yönetişim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumu müdürleri ve diğer eğitim kurumlarında görev yapan müdürlerin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 334-342, DOI: 10.21733/ibad.2120
- Yatkin, A. (2003). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. Ankara: Nobel Yayınları
- Yatkin, A. (2009). Örgütsel yöneti (ileti)şim. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 7 (2), 47-55.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Blimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yenisu, E., Şahin, F. ve Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (18), 514-527.
- Yıldız, M. L. ve Bürüngüz, H. C. (2013). Güven geliştirmede iletişimin rolünü ve örgütsel hedeflere katılım üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir yol analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (4), 63-76.

- Yılmaz, K. (2012). *Yönetim Süreçleri* (4. Baskı). Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (140-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Yörük, S. ve Kocabaş, İ. (2001). Eğitimde demokratik liderlik ve iletişim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 225-234.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 341-354.
- Yüksel, H. (2012). *İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri* (5. Baskı). Demiray, U. (Ed.), *Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zaşčerinska, J. (2008). Defining communication competence. *The database of the 1st International Conference on Engineering and Business Education at the European Centre for Engineering and Business Education of the Hochschule Wismar, University of Technology, Business and Design, the 14th-17th September 2008 Wismar, Germany: http://www.edv-hafen.de/ICEBE/paper_pdfs/jelena_zasjerinska.pdf*.
- Zappulla, P. (2003). Issues in the development of leadership teams. *Management in Education*, 17 (4), 29-34.
- Zhang, H., Ma, S., Huang, T., Cong, X., Yang, H. ve Zhang, F. (2017). A new finding on pattern self-organization along the route to chaos. *Chaos, Solitons & Fractals*, 106, 118-130.
- Zhou, L. (2014). *A Formal Model of Leadership in Team Goal Pursuit: Team Design, Team Composition and Dynamic Leader Regulatory Processes*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (1727735381)

Zillioğlu, M. (1993). *İletişim nedir?* İzmir: Cem Yayınevi.

Ziegert, J. C. (2005). *Does More Than One Cook Spoil the Broth? An Examination of Shared Team Leadership?* Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (304995886)



EKLER

EK-1. İletişim Yeterlikleri Ölçeği Kullanım İzni

EK-2. Takım Liderliği Ölçeği Kullanım İzni

EK-3. Bağcılar, Başakşehir ve Esenyurt İlçelerinde Araştırmaya Katılan Resmî Ortaokullar

EK-4. Kişisel Bilgi Formu

EK-5 İletişim Yeterlikleri Ölçeği

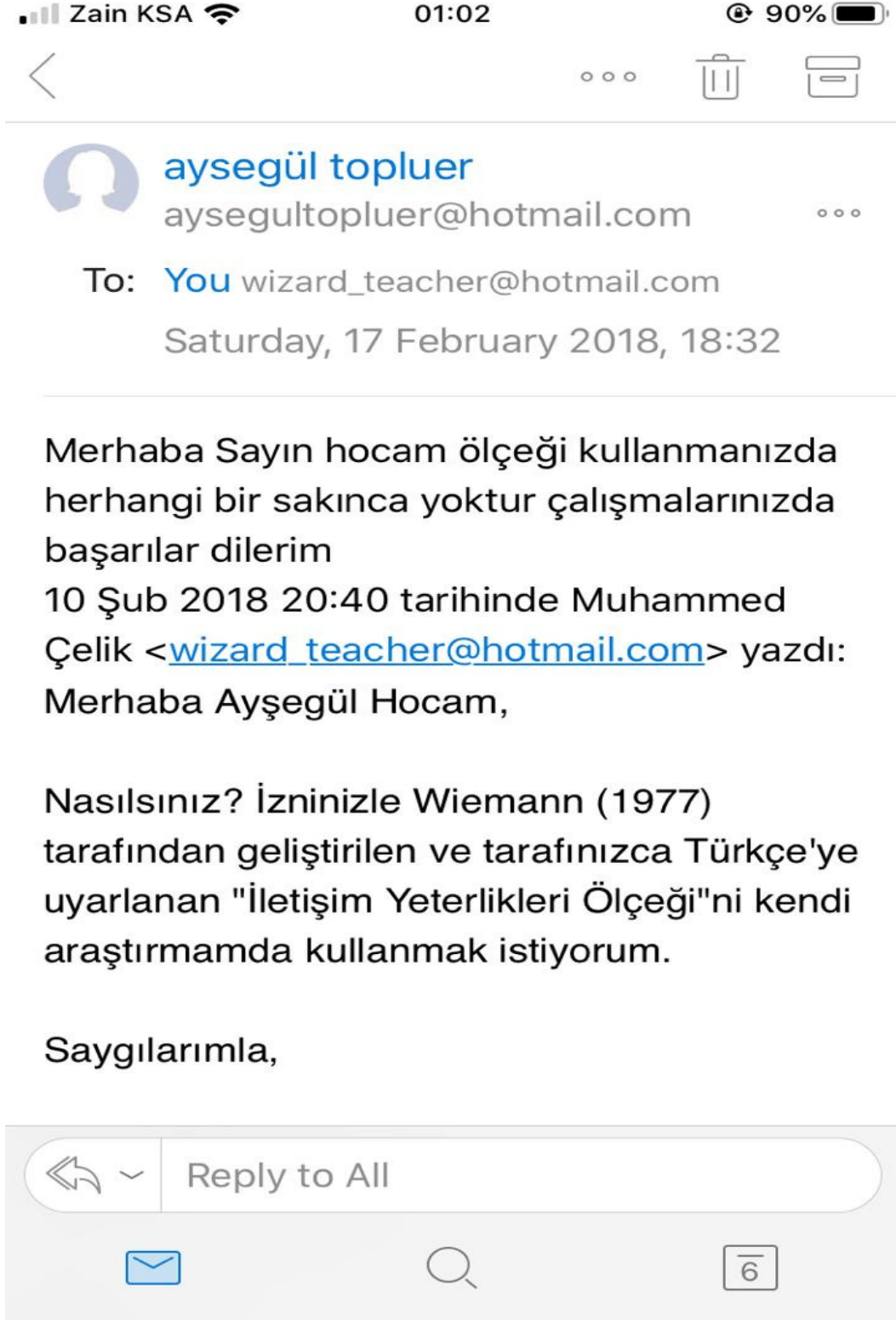
EK-6. Takım Liderliği Ölçeği

EK-7. İstanbul Valiliği Araştırma İzni

EK-8. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni

EK-9. Öz Geçmiş

EK-1. İletişim Yeterlikleri Ölçeği Kullanım İzni



EK-2. Takım Liderliği Ölçeği Kullanım İzni

📶 Zain KSA 📶

01:03

🔒 90% 🔋



Saygılarımla,

Muhammed ÇELİK



İbrahim Çankaya

ihcankaya@hotmail.com



To: **You** wizard_teacher@hotmail.com

Sunday, 11 February 2018, 06:46

Muhammed Bey merhaba,

Ölçeği araştırmanızda tabii ki kullanabilirsiniz
çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Reply



EK-3. Bağcılar, Başakşehir ve Esenyurt İlçelerinde Araştırmaya Katılan Resmî Ortaokullar

Sıra	Bağcılar	Başakşehir	Esenyurt
1	Şükrü Savaşeri OO	TOKİ Mustafa Kutlu İHO	Mehmet Akif Ersoy OO
2	Kazım Karabekir OO	Mehmet Emin Saraç İHO	Merkez OO
3	Mahir İz OO	İBB Akşemsettin OO	Osman Nuri Bakırcı OO
4	Akyiğit OO	Şair Erdem Beyazıt OO	Esenyurt İHO
5	Hayriye Kayraklı OO	TOKİ Kayaşehir OO	İbrahim Özyayın OO
6	Mustafa Kemal OO	Akşemsettin İHO	Şehitler OO
7	Hayrettin Karaman Kız İHO	Prof. Dr. Ahmet Andican OO	Yusuf Özvatan OO
8	Malazgirt OO	Kayaşehir Şeyh Şamil İHO	Ertuğrul Gazi OO
9	Türk İsveç Kardeşlik OO	Selahaddin Eyyubi İHO	Namık Kemal OO
10	Güneşli OO	Turgut Özal İHO	Tevfikbey OO
11	Ziya Gökalp OO	İMKB Alparslan OO	80. Yıl OO
12	Öznur Kahraman İHO	Boğazköy OO	Siteler OO
13	Füruzan Sadıkoğlu OO	Abdi İbrahim OO	Fahir İlkel OO
14	Hoca Ahmet Yesevi OO	Oyakkent OO	Mustafa Yeşil OO
15	Kurtdereli Mehmet OO	Güvercintepe OO	Alpaslan OO
16	Plevne OO	Şamlar OO	Bey-Koop. Ali Çebi OO
17	Vakıflar OO	Aziz Sancar OO	Esenkent Atatürk OO
18	Cemil Meriç OO	İBB Kanuni Sultan Süleyman OO	Orhan Gazi OO
19	Bağcılar Borsa İstanbul OO	-	Recep Tayyip Erdoğan İHO
20	-	-	Derviş Solak İHO

3 ilçeden toplam 57 okul araştırmaya katılmıştır.

EK-4. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Hocam,

Yapılan araştırma gereği görüşlerinize ihtiyaç vardır. Lütfen kendinize en yakın hissettiğiniz seçeneği içtenlikle işaretleyiniz. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Muhammed ÇELİK

AİBÜ EYD Doktora Öğrencisi

BÖLÜM 1**KİŞİSEL BİLGİLER**

Lütfen sizin için uygun olan bölüme (X) işareti koyunuz ve ilgili boşluklara gerekli bilgileri veriniz.

1. Cinsiyetiniz: **E** () **K** ()
2. Medeni durumunuz: **A**) Evli () **B**) Bekar ()
3. Öğrenim durumunuz: **A**) Lisans () **B**) Lisansüstü ()
4. Branşınız:
5. Yaşınız: **A**) 21-30 () **B**) 31-40 () **C**) 41-50 **D**) 51 ve üzeri ()
6. Mesleki kıdeminiz: **A**) 0-5 yıl () **B**) 6-10 yıl () **C**) 11-15 yıl ()
D) 16-20 yıl () **E**) 21 yıl ve üzeri ()
7. Şu anki okul müdürünüzle kaç yıldır çalışmaktasınız? yıl
8. Çalıştığımız ilçe ve okul:

EK-5. İletişim Yeterlikleri Ölçeği

Soru no	Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak sizin için en uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Okul müdürümüz;					
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Bizlerle iyi geçinir.	1	2	3	4	5
2.	Değişen durumlara uyum sağlar.	1	2	3	4	5
3.	Bizlere birer birey olarak davranır.	1	2	3	4	5
4.	Bizler konuşurken sözümüzü çok fazla keser.	1	2	3	4	5
5.	Bizleri konuşmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
6.	İyi bir dinleyicidir.	1	2	3	4	5
7.	Kendisi ile rahatça konuşabiliriz.	1	2	3	4	5
8.	Konuşma tarzı serttir.	1	2	3	4	5
9.	Bizlerin duygularını görmezlikten gelir.	1	2	3	4	5
10.	Genellikle neler hissettiğimizi bilir.	1	2	3	4	5
11.	Bizleri anladığımı bizlere hissettirir.	1	2	3	4	5
12.	Bizleri anlar.	1	2	3	4	5
13.	Konuşurken rahat ve sakinidir.	1	2	3	4	5
14.	Konuştuğu kişileri dikkatle dinler	1	2	3	4	5
15.	Bizlerle yakın ve samimi ilişkiler kurar.	1	2	3	4	5
16.	Nerede nasıl davranacağını bilir.	1	2	3	4	5
17.	Etkili bir konuşmacıdır.	1	2	3	4	5
18.	Bizlerin her zaman destekçisidir.	1	2	3	4	5
19.	İlk kez karşılaştığı insanlarla tanışmaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
20.	İletişimde kolaylıkla kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilir.	1	2	3	4	5
21.	Bizlerle ilişkilerinde konuşmalarına dikkat eder.	1	2	3	4	5
22.	Yeni tanıştığı kişilerle konuşurken genellikle rahattır	1	2	3	4	5
23.	Söylediklerimize önem verir.	1	2	3	4	5
24.	Bizimle konuşurken söylediklerimizle ilgilenmez.	1	2	3	4	5
25.	Yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır.	1	2	3	4	5
26.	Esnektir.	1	2	3	4	5
27.	Üst düzey yetkililerle konuşmaktan korkmaz.	1	2	3	4	5
28.	Problemlerimizi müdürümüze kolayca ifade edebiliriz.	1	2	3	4	5
29.	Genellikle, doğru zamanda doğru şeyi söylemesini bilir.	1	2	3	4	5
30.	Konuşurken sesini ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmayı becerir.	1	2	3	4	5
31.	İhtiyaç duyduğumuz anlarda bize yardım eder.	1	2	3	4	5

EK-6. Takım Liderliği Ölçeği

Okul yöneticimiz;		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<i>Uzlaştırma ve İş Birliği Sağlama</i>						
1	Öğretmenler arasındaki çatışmaları etkili yönetir.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenler arasındaki çatışmalarda tarafsız davranır.	1	2	3	4	5
3	Sık sık öğretmenlerin görüşlerine başvurur.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenleri okul ile ilgili karar sürecine katar.	1	2	3	4	5
5	Toplantılarda öğretmenlere rahat bir ortam sağlar.	1	2	3	4	5
6	Farklı branşlardaki öğretmenler arasındaki iş birliğini artırmak için,projeler üretir.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenlerin performanslarını kendi zümre grubu içerisindeki faaliyetlerine göre değerlendirir.	1	2	3	4	5
8	İşbirliğine açık olan öğretmenlere okulun tüm imkanlarını sunmaya çalışır.	1	2	3	4	5
<i>Güçlendirme ve Motive Etme</i>						
9	Okulun vizyonunu açık olarak öğretmenlere tanıtır.	1	2	3	4	5
10	Okulun temel hedefleri konusunda öğretmenleri bilgilendirir.	1	2	3	4	5
11	Mesleğine oldukça bağlıdır.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlere yeteneklerine göre görevler verir.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlere okulun geleceği ile ilgili iyimser beklentiler sunar.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenleri sürekli motive etmeye çalışır.	1	2	3	4	5
15	Sorumluluk taşıdığıının farkındadır.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenleri kariyer eğitimi için teşvik eder.	1	2	3	4	5
<i>Etkili İletişim</i>						
17	Öğretmenlerin beklentilerini dikkate alır.	1	2	3	4	5
18	Zamanının çoğunu öğretmenlerle iletişim kurarak	1	2	3	4	5
19	Öğretmenlere karşı dürüst davranır.	1	2	3	4	5
20	Davranışlarında samimidir.	1	2	3	4	5

EK-7. İstanbul Valiliği Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6505589

29/03/2018

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin 15.03.2018 tarih ve 3383 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.03.2018 tarihli tutanağı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Muhammed ÇELİK'in "Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri ile Takım Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bağcılar, Başakşehir, ve Esenyurt ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29/03/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Emirdere M. İmran Ökten Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: spb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

EK-8. AİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Muhammed ÇELİK
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

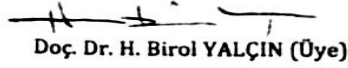
Sayın Muhammed ÇELİK,

"Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterlilikleri İle Takım Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz 08.02.2018 tarihli başvuru (Protokol NO. 2018/36) kurulumuzun 20.02.2018 tarihli ve 2018/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehipeş ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Katılmadı
Av. Zühal Demirci (Üye)

EK 9. ÖZ GEÇMİŞ

1986 Niksar/Tokat doğumlu. İlkokulu Turhal/Tokat'ta, ortaokul ve liseyi Bağcılar/İstanbul'da tamamladı. 2004 yılında başladığı Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği'nden 2008 yılında mezun oldu ve aynı yıl atandığı Bağcılar/İstanbul'da başladığı öğretmenliğe sırasıyla Esenyurt ve Başakşehir ilçelerinde 2017 yılına kadar devam etti.

2009 yılında askerlik vazifesini ifa ettikten sonra 2010 yılında başladığı Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı'ndan 2013 yılında; 2015 yılında başladığı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı'ndan 2019 yılında mezun oldu.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yurt dışında ülkemizi temsilen görevlendirildiği Suudi Arabistan Cidde Uluslararası Türk Okulu'nda hâlen İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmakta.

İletişim Adresi

e-mail: wizard_teacher@hotmail.com