



T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN
KİŞİLERARASI ÖZ YETERLİKLERİ VE İNFORMAL İLETİŞİMLERİ:
BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI
(TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)

Deniz AY

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Sivas, 2016

**ÖĞRETMENLERİN
KİŞİLERARASI ÖZ YETERLİKLERİ VE İNFORMAL İLETİŞİMLERİ:
BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI
(TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)**

Deniz AY

Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Sivas
Temmuz, 2016

KABUL VE ONAY

Deniz AY'm hazırlamış olduğu "Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlikleri ve İnfomal İletişimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması (Tokat İli Örneği)" başlıklı bu çalışma, 30.06.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet Nail YILDIRIM (Jüri Başkanı)



Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN (Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Prof.Dr.Zafer CİRHİNLİOĞLU
Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlikleri ve İnfomal İletişimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli tez çalışmasında;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

30.06.2016

Deniz AY

ÖZET

AY, Deniz, *Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlikleri ve İnfomal İletişimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması (Tokat İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2016.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile infomal iletişimlerinin düzeyleri ve bunları bazı demografik değişkenlere göre inceleyerek aralarındaki ilişkiyi betimlemektir. Araştırma deseni, yakınsayan paralel karma yöntemdir. Araştırmanın nitel kısmı, durum çalışması olup yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ise ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak “Okullarda İnfomal İletişim Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterliği Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlerden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle üç okul türünden 60 öğretmen nitel örnekleme; oranlı tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 450 öğretmen de nicel örnekleme oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde motive eden, anlayışlı ve güdüleyen oldukları; meslektaşlarıyla ilişkilerinde yardımlaşma, paylaşım gibi genel iyi ilişkilerin olduğu; yöneticileriyle ilişkilerinde resmi ama rahatça iletişim kurup yardım isteyebildikleri ve öğretmenlerin infomal iletişimi arkadaşlık, ders dışı ilişkiler olarak gördükleri; birlikte vakit geçirmek, sohbet, aktivite amaçlarıyla kafe ve ev ortamında gerçekleştirdikleri; infomal iletişim az olduğunda, öğretmenler arası soğukluk, motivasyon düşüklüğü, olumsuz okul iklimi, çok olduğunda ise suiistimal, ciddiyetsizlik, gruplaşma gibi sorunlar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin genel kişilerarası öz yeterlik algıları ve genel infomal iletişimlerinin yüksek düzeyde olduğu; demografik özelliklerde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarında, öz yeterliğin sınıf yönetimi alt boyutunda ve infomal iletişimin etkileme alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine; branş değişkenine göre öz yeterliğin sınıf yönetimi ve infomal iletişimin etkileme alt boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine; çalıştığı okul türü değişkenine göre öz yeterliğin sınıf yönetimi alt boyutunda ilkökul ve lise öğretmenlerinin lehine ve infomal iletişimin bilgi ve etkileme alt boyutlarında lise

öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu; öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, informal iletişimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Nitel ve nicel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, nitel ve nicel araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere, öğrencilerine karşı motive edici, anlayışlı, onlara değer ve güven veren bir iletişim biçimini tercih etmeleri; meslektaşlarıyla ilişkilerinde birbirlerine yardım etmeleri, bilgi, tecrübe ve sorumlulukları paylaşmaları; okul içinde ve okul dışında birbirlerini daha yakından tanıyabileceği, stres atabileceği, eğlenceler, aktiviteler, geziler, kutlamalar vb. düzenlenmeleri; yöneticilere de öğretmenlere karşı anlayışlı, çözüm odaklı, destekleyici ve objektif olmaları önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öz yeterlik, Kişilerarası Öz Yeterlik, İletişim, Örgütsel iletişim, İnfomal iletişim

ABSTRACT

AY, Deniz, *Teacher's Interpersonal Self-Efficacy and Informal Communication: A Mixed Method Study (Tokat Sample)*, Master Thesis, Sivas, 2016.

The aim of this study is to determine the perception of teacher's interpersonal self-efficacy and their level of informal communication and to describe the relation between these by examining them according to some demographic variables. The design of this study is convergent parallel mixed method. The qualitative side of the study is a case study in which data was collected by a semi-structured interview form and descriptive and content analyses were used on the data. In quantitative side of the study relational screening model was used and the data collected via "*Informal Communication in Schools Scale*" and "*Teacher's Interpersonal Self-efficacy Scale*" were analyzed with the help of SPSS.

Qualitative sample consists of 60 teachers from three school types who work at Tokat central district in 2015-2016 academic year and were chosen by maximum variation sampling method and availability sampling. Quantitative sample consist of 450 teachers who were chosen with proportional stratified sampling.

In qualitative side of the study it was concluded that teachers are understanding, motivating and incentive in their relationships with students; that they have sharing and cooperation and generally good relationships with their colleagues; they have a formal yet comfortable relationship where they can ask for help with their administrators. It was also found that teachers see informal communication as friendship and after-school relationships; that they gather at homes and cafes to spend time together and chat and do activities; that when informal communication is little, there is lack of motivation, coldness among the teachers and a negative school environment; when informal communication is much, there occurs problems such as grouping, exploitation and frivolity.

As a result of the quantitative analyses, the following findings were determined: teachers had high levels of interpersonal self-efficacy and informal communication; Male teachers had significantly higher scores in classroom management dimension of interpersonal self-efficacy and effectiveness dimension of informal communication compared to female teachers; classroom teachers had significantly higher scores in

classroom management dimension of self-efficacy and effectiveness dimension of informal communication compared to other branches; teachers working at primary and high schools had significantly higher scores in classroom management dimension of self-efficacy and high school teachers had significantly higher scores in knowledge and effectiveness dimension of informal communication; a weak and positive relationship between interpersonal self-efficacy perceptions and informal communication was determined; and the interpersonal self-efficacy perceptions of teachers significantly predicted their informal communication. When qualitative and quantitative research results are evaluated together it is determined that their results support each other.

According to study results it can be advised for teachers; to be motivating and understanding towards students, to prefer a communication style that gives value and trust to students, to be helpful in their relationships with their colleagues, to share information, experience and responsibilities with them, to organize activities, trips, celebrations, entertainments etc. both in and outside the school to get to know each other better and to let off steam. It can be advised for administrators to be understanding, solution oriented, supportive and objective towards teachers.

Key Words: Self-efficacy, Interpersonal Self-efficacy, Communication, Organizational Communication, Informal Communication.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans ders döneminde ve tez çalışma süresince fikirlerini ve bilgilerini paylaşarak bana akademik anlamda ve hayat tecrübesi olarak birçok yenilik katan, akademik ve sistemli çalışmayı öğreten, emeğini ve vaktini esirgemeyerek tüm süreç boyunca beni destekleyen ve güdüleyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU'ya sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders dönemi boyunca emeği geçen Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN hocama,

Yüksek lisans ders döneminde, güzel, uyumlu bir sınıf ortamı oluşturduğumuz dönem arkadaşlarıma ve hiçbir zaman desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, birlikte birçok paylaşımda bulunduğum grup arkadaşım Gamze ŞÖFÖRTAKIMCI' ya,

Tez çalışmasında İngilizce çeviri konusunda yardımlarını esirgemeyen meslektaşım Rabia ALKAN' a ve abisi aynı zamanda arkadaşım Arş. Gör. Fatih ALKAN'a

Okullarında uygulama yapmama izin veren ve yardımcı olan tüm okul müdürlerine ve yoğun çalışma tempolarında ölçeklerimi doldurmaya, görüşmelerimi yapmaya vakit ayıran tüm öğretmenlere gösterdikleri çaba ve anlayışlarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak tüm yaşamım boyunca olduğu gibi bu süreçte de çalışmalarımı yürütebilmem için desteklerini esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Kabul ve Onay.....	ii
Etik Sözü.....	iii
Özet ve Anahtar Sözcükler.....	iv
Abstract ve Keywords.....	vi
Önsöz.....	viii
İçindekiler Dizini.....	ix
Tablolar Dizini.....	xiii
Ekler Dizini.....	xiv
Kısaltmalar.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Varsayımlar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÖZ YETERLİK KAVRAMI.....	10
1.1.1. Öz Yeterlik Tanımı.....	10
1.1.2. Öz Yeterliğin Kaynakları.....	11
1.1.2.1. Bireyin Kendi Deneyimleri.....	11
1.1.2.2. Dolaylı Deneyimler.....	12
1.1.2.2.1. Yetişkin Modeller.....	12
1.1.2.2.2. Akran Modeller.....	12
1.1.2.2.3. Model Sayısı.....	12
1.1.2.3. Sözel İkna.....	13
1.1.2.4. Psikolojik Durum.....	13
1.1.3. Öz Yeterliğin Etkileri.....	13
1.1.4. Öğretmen Öz Yeterliği.....	14
1.1.4.1. Öğretmen Öz Yeterliğinin Etkileri.....	15
1.1.4.2. Öğretmelerin Kişilerarası Öz Yeterliği.....	16
2.2. İLETİŞİM KAVRAMI.....	18
2.2.1. İletişim Tanımı.....	19
2.2.2. İletişimin Amacı ve Önemi.....	21
2.2.3. İletişim Sürecini Oluşturan Öğeler.....	23
2.2.3.1. Kaynak.....	23

2.2.3.2. Mesaj.....	24
2.2.3.3. Kodlama ve Kod Açma.....	25
2.2.3.4. Kanal	25
2.2.3.5. Alıcı.....	26
2.2.3.6. Geribildirim (Dönüt)	27
2.2.3.7. Gürültü.....	27
2.2.4. İletişim Türleri	28
2.2.4.1. Kişi İçi İletişim	28
2.2.4.2. Kişiler Arası İletişim	28
2.2.4.2.1. Sözlü İletişim	29
2.2.4.2.2. Sözsüz İletişim	30
2.2.4.2.3. Yazılı İletişim	31
2.2.4.3. Kitle İletişim	32
2.2.4.4. Örgütsel İletişim	33
2.2.4.4.1. Örgütsel İletişimin Amaçları.....	36
2.2.4.4.2. Örgütsel İletişimin İşlevleri.....	36
2.2.4.4.3. Örgütsel İletişimi Engelleyen Faktörler.....	37
2.2.4.4.4. Örgütsel İletişim Türleri.....	38
2.2.4.4.4.1. Amaçlarına Göre İletişim Türleri.....	38
2.2.4.4.4.1.1. Bilgilendirici İletişim.....	38
2.2.4.4.4.1.2. Eğitici İletişim.....	39
2.2.4.4.4.1.3. Değerlendirici-Yorumlayıcı İletişim.....	39
2.2.4.4.4.1.4. Etkileyici-Güdüleyici İletişim.....	39
2.2.4.4.4.1.5. Düşünce üretme amaçlı İletişim.....	40
2.2.4.4.4.2. Yapısal Açıdan Örgütsel İletişim Türleri.....	40
2.2.4.4.4.2.1. Formal (Biçimsel) İletişim.....	40
2.2.4.4.4.2.1.1. Dikey İletişim.....	42
2.2.4.4.4.2.1.1.1. Yukarıdan Aşağıya Doğru İletişim.....	42
2.2.4.4.4.2.1.1.2. Aşağıdan Yukarıya Doğru İletişim.....	43
2.2.4.4.4.2.1.2. Yatay İletişim.....	43
2.2.4.4.4.2.1.3. Çapraz İletişim.....	44
2.2.4.4.4.2.2. Dışa dönük İletişim.....	45
2.2.4.4.4.2.3. İnfomal (Biçimsel olmayan) İletişim.....	46
2.2.4.4.4.2.3.1. Söylenti.....	49
2.2.4.4.4.2.3.2. Dedikodu.....	50
2.2.5. Eğitim Örgütlerinde İletişim	50
2.2.5.1. Yönetici – Öğretmen İletişimi.....	51
2.2.5.2. Öğretmen – Öğretmen İletişimi.....	53
2.2.5.3. Öğretmenlerin İnfomal İletişimi ve Kişilerarası Öz Yeterlikleri.....	54
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	56
2.3.1. Öz yeterlikle ilgi yapılan araştırmalar.....	56
2.3.1.1. Öğretmenlerin Branşlarıyla İlgili Öz Yeterlik Araştırmaları.....	56
2.3.1.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarıyla İlgili Araştırmalar.....	60
2.3.1.3. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterliğiyle İlgili Araştırmalar.....	62
2.3.2. İletişimle ilgi yapılan araştırmalar.....	64

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Deseni.....	70
3.1.1.Nitel Boyut	71
3.1.2.Nicel Boyut.....	71
3.2.Evren ve Örneklem.....	72
3.2.1.Nitel Boyut İçin Örneklem ve Özellikleri.....	72
3.2.2.Nicel Boyut İçin Örneklem ve Özellikleri.....	74
3.3.Veriler Toplama Araçları.....	75
3.3.1. Nitel Veriler Toplama Aracı.....	75
3.3.2.Nicel Veriler Toplama Aracı.....	77
3.3.2.1. İnfomal İletişim Ölçeği.....	77
3.3.2.2. Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği.....	79
3.4.Verilerin Analizi.....	80
3.4.1.Nitel Verilerin Analizi.....	80
3.4.2.Nicel Verilerin Analizi.....	81

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Nitel Araştırma Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	84
4.1.1. “Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları kapsamında sınıf yönetimindeki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.1.2. “Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları kapsamında meslektaşlarından elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	90
4.1.3. “Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları kapsamında yöneticilerden elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	94
4.1.4. “Öğretmenlerin infomal iletişim olgusuna ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99
4.1.5. “Öğretmenler infomal iletişimi hangi amaçlarla gerçekleştirmektedirler?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
4.1.6. “Öğretmenler infomal iletişimi hangi mekanlarda gerçekleştirmektedirler?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104
4.1.7. “İnfomal iletişimin öğretmenlere yaşattığı olumsuz durumlar nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	105
4.2. Nicel Araştırma Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	111
4.2.1. “Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ile infomal iletişim algı düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111
4.2.2. “Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile infomal iletişim algıları, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	112
4.2.3. “Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile infomal iletişim algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	118

4.2.4. “Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları informal iletişim algılarını nasıl etkilemektedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	118
4.2.5. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutları informal iletişimlerini nasıl etkilemektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	119

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	125
5.1.1. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	125
5.1.2. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	130
5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	130
5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	132
5.1.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	135
5.1.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	136
5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	137
5.2. Öneriler.....	140
5.2.1. Araştırma Kapsamında Uygulayıcılara Öneriler.....	140
5.2.2. Araştırma Kapsamında Araştırmacılara Öneriler.....	142
KAYNAKÇA.....	144
EKLER.....	155

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1: Nicel boyuta ilişkin çalışma grubu demografik özellikleri.....	72
Tablo 2: Nicel boyuta ilişkin çalışma grubu demografik özellikleri.....	75
Tablo 3: Öz Yeterlik ve İnfOrmal İletişime İlişkin Skewness ve Kurtosis Değerleri.....	82
Tablo 4: Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle İlişkilerine Yönelik Görüşleri	85
Tablo 5: Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Olan İlişkilerine Yönelik Görüşleri.....	90
Tablo 6: Öğretmenlerin Yöneticileriyle Olan İlişkilerine Yönelik Görüşleri.....	95
Tablo 7: Öğretmenlerin İnfOrmal İletişim Sürecine İlişkin Görüşleri.....	100
Tablo 8: Öğretmenlerin İnfOrmal İletişimi Gerçekleştirme Amaçlarına İlişkin Görüşleri	102
Tablo 9: Öğretmenlerin İnfOrmal İletişimi Gerçekleştirme Mekânlarına İlişkin Görüşleri	104
Tablo 10: Öğretmenlerin İnfOrmal İletişimin Az Olduğu Durumlarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	106
Tablo 11: Öğretmenlerin İnfOrmal İletişimin Çok Olduğu Durumlarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	108
Tablo 12: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfOrmal İletişimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	111
Tablo 13: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfOrmal İletişimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	113
Tablo 14: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfOrmal İletişimlerinin Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	114
Tablo 15: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfOrmal İletişimlerinin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	116
Tablo 16: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları ve İnfOrmal İletişimleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 17: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının İnfOrmal İletişimlerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 18: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfOrmal İletişimlerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 19: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfOrmal İletişimin Arkadaşlık Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 20: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfOrmal İletişimin Bigi Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 21: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfOrmal İletişimin Etkileme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	122
Tablo 22: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfOrmal İletişimin Eğlenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	124

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
EK-1: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfomal İletişim Algılarına İlişkin Görüşme Formu.....	155
EK-2: Okullarda İnfomal İletişim ve Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterliği Ölçeği.....	157
EK-3: Okullarda İnfomal İletişim Ölçeği Kullanım İzni.....	160
EK-4: Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni.....	161
EK-5: Tez Araştırma İzni Onay Yazısı.....	162



KISALTMALAR

- İDÖY : İdarecilerden elde edilen Desteğe ilişkin Öz Yeterlik
İİÖ : İnfomal İletişim Ölçeği
KÖYÖ : Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği
MDÖY : Meslektaşlardan elde edilen Desteğe ilişkin Öz Yeterlik
SYÖY : Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İletişim, toplumda insanlar arasındaki anlaşmanın, ayrılıkların, görüşmenin, paylaşımın kısacası etkileşimin önemli yapıtaşlarından biridir. İnsan yaratılışından bu yana doğası gereği sürekli olarak kendini başkalarına çok çeşitli şekillerde ifade etmek istemektedir. İletişim yoluyla karşılaşılan olaylara, durumlara çok çeşitli sözlü, sözsüz, yazılı tepki sistemleri geliştirerek kendisini ifade etmeye, etkileşim kurmaya, karşısındakini ve çevresini tanımaya, kısaca her şeyi anlamlandırmaya çalışmaktadır. Gürses'e (2006) göre sosyal düzen içerisinde tüm insanların iletişime ihtiyacı vardır; çünkü iletişim, insanların birbirlerini anlamaları, anlaşmaları ve etkileşim kurmaları için gerekli olan bir bağıdır. Bu nedenle iletişim, insanların sürekli kullandığı ve bundan sonra da kullanacağı ondan vazgeçemeyeceği önemli bir etkileşim aracıdır. Bilgiç'e (2006) göre insan, iletişimin toplumsallaştırıcı, kendisini ve çevreyi tanıttıcı sosyalleştirici etkisinden yoksun kalırsa, etkileşimden uzak yalnızca biyolojik bir varlık olarak kalmaktadır.

Bireyler kendileriyle veya başkalarıyla birçok şekilde iletişime geçmektedir. Bunlardan bazıları *sözlü iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişim, kişi içi iletişim, kişilerarası iletişim ve örgütsel iletişimdir*. Araştırma kapsamında daha çok örgütsel iletişim incelenmiştir. Örgütsel iletişim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşabilmek için örgütün hem kendi içinde hem de çevresi ile her türlü mesaj alışverişinde bulunduğu bir süreçtir (Eroğlu, 2005; Karlı, 2007). Örgütsel iletişim incelendiğinde yapısal açıdan biçimsel (formal) ve biçimsel olmayan (informal) iletişim

türleri olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Özarallı ve Torun'a (2011) göre biçimsel (formal) iletişim, örgütte örgütsel kurallar doğrultusunda gerçekleştirilen, kişilerden soyutlanmış, çalışanlar arasında resmi nitelikte bilgilerin paylaşıldığı bir iletişim sürecidir. İnfomal iletişim ise belli bir plan ve amaç olmadan bireylerin sosyal ve kişisel ilişkilerinden doğan, örgütlerin resmi olmayan yönünü yansıtan ilişkiler olarak çalışanlar arasında takım ruhunu ve insan ilişkilerini geliştirerek birlik, beraberlik ve bütünlüğü sağlar; çalışanların moralini yükselterek iş doyumunu artırır; haberleşme hızını artırarak işlerin daha kolay yürümesini sağlar (Kaya, 2006; Ersoy, 2006; Gürsoy, 2006; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Okul örgütlerinde ise öğretmenlerin gerek okul içindeki sohbet ve yardımlaşmaları; gerekse okul dışında görüşme, yardımlaşma, hasta ziyaretleri, düğün, nişan, doğum, yemek davetleri gibi önemli olaylarda birlikte hareket etmeleri iletişimlerini daha güçlü hale getirmektedir.

Eğitim ortamlarında iletişimin pozitif anlamda yüksek olabilmesi için öğretmenlerin bu konuda kendilerine ve yapabilirliklerine güvenmesi diğer bir deyişle etkili bir iletişim için öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerine olan inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlik inancı, "bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği veya eylemi organize edip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin inancı" olarak tanımlanmaktadır.

Bandura'ya (1997), göre güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlıdırlar. Zayıf öz yeterlik inançlarına sahip insanlarda belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz yeterlik inancına sahip olan insanlara nazaran gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkar. İstendik öğrenme ürünlerinin elde edilebilmesi için başarılı bir eğitim-öğretim sürecinin geçirilmesi gerekmektedir. Başarılı bir eğitimin gerçekleşebilmesi için de okul içinde ve dışında öğrenci, öğretmen, idareci ve çevrenin sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir. Okul içinde ve dışında öğrenci, öğretmen, idareci ve çevre iletişim döngüsünün en önemli sağlayıcısı eğitim-öğretim sürecinin de doğrudan ilgilisi olan öğretmenlerdir. Özellikle de eğitim-öğretimde başarının büyük bir kısmında öğretmenin aktif rol aldığı düşünülürse öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde hem kişilerarası iletişim kapasitelerine hem öğretme kapasitelerine hem de öğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine güvenmesi ve bu

konuda kendini yeterli hissetmesi gerekmektedir. Bu konularda kendine ve kapasitesine güvenen bir öğretmen öz yeterlik inancı yüksek bir öğretmendir. Başarıya ve kendi iletişim kapasitesine dair inancı yüksek olan bir öğretmen daha başarılı bir eğitim öğretim süreci yürütür. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algısına göre davranış geliştirdikleri ve bunu da iletişimle özellikle de informal iletişimle gerçekleştirdikleri düşünüldüğünden bu iki kavramın birlikte incelenmesi uygun bulunmuştur. Bu sebeple, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inancının, bu inancın bağlantılı olduğu düşünülen değişkenlerden biri olarak informal iletişim ile ilişkisi incelenmiştir.

Öğretmen öz yeterlik inancını farklı şekillerde ele alan yurt içinde ve dışında çok sayıda araştırma yapıldığı, ilgili kaynaklar incelendiğinde görülmektedir. Görev alanlarıyla ilgili (Bıkmaz, 2004; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Küçükıylmaz ve Duban, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Ercan, 2007; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Gürsoy ve Ersoy, 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; İpek ve Bayraktar, 2009; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Duban ve Gökçakan, 2012); örgütsel alanla ilgili (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004a; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004b; Önen ve Öztuna, 2005; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Gençtürk ve Memiş, 2010) gibi birçok araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin “görev alanı” ve “örgütsel alan” ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin araştırmalar olmasına rağmen *öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inancı* ve bu inanca ilişkin nedenlerin belirlenmesine ilişkin araştırmalar oldukça azdır (Çapri ve Kan, 2006; Çapri ve Kan, 2007; Seçer, 2011; Saltalı, Arslan ve Budak, 2012; Saracaloğlu ve Aydoğdu 2012). Aynı şekilde informal iletişimle ilgili araştırmalara bakıldığında daha çok *yönetici-öğretmen* iletişimine yönelik olduğu görülmektedir (Celep, 1992; Yıldız 1996; Canlıer, 1997; Öksüz, 1997; Değer, 1998; Döndar, 2001; Gültekin, 2003; Çubukçu ve Döndar, 2003; Gültekin, 2003; Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Ateş, 2005; Başyigit, 2006; Gürses, 2006; Bilgiç, 2006; Ersoy, 2006; Özcan, 2006; Yıldız, 2006; Arısoy, 2007; Karlı, 2007; Okkalı, 2008; Oktay, 2008; Yüksel, 2008; Aydoğan ve Kaşkaya 2010; Kösterelioğlu ve Argon, 2010; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Çankaya ve Aküzüm, 2010; Özarallı ve Torun, 2011; Doğan, Uğurlu, Yıldırım ve Karabulut, 2013). Buna rağmen *öğretmenler arasındaki informal iletişime* ilişkin araştırma oldukça azdır (Bulut, 2003; Atak, 2005; Memduhoğlu ve Saylık, 2012; Uğurlu, 2014; Bektaş ve Erdem, 2015). Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin informal

iletişim düzeylerinin ayrı ayrı incelendiği araştırmalar bulunmasına rağmen bu iki kavramın birlikte incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu bağlamda araştırmada, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ve informal iletişim algılarını nitel ve nicel olarak betimlemek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ve informal iletişim düzeylerinin cinsiyet, branş, çalıştığı okul türü gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının informal iletişimlerinin alt boyutlarına etkisinin olup olmadığını nicel verilerle ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu yüzden araştırmada nitel ve nicel veriler elde edilerek bu iki kavram arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını ve birbirini destekleyip desteklemediğini belirlemeye yönelik karma desen kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın alan yazındaki eksikliği gidermesi beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik algıları ve İnfomal İletişim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik algıları ve İnfomal İletişim düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Bu amaçla araştırma sürecinde aşağıdaki nitel ve nicel boyutlara ilişkin alt sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları kapsamında sınıf yönetimindeki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları kapsamında meslektaşlarından elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları kapsamında yöneticilerden elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin informal iletişim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin informal iletişimi hangi amaçlarla gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Öğretmenlerin informal iletişimi hangi mekânlarda gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin informal iletişimin öğretmenlere yaşattığı olumsuz durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.2. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ile informal iletişim düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri, öğretmenlerin cinsiyet, branş, çalıştığı okul türü gibi demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları informal iletişimlerini nasıl etkilemektedir?
5. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutları birlikte informal iletişimlerinin alt boyutlarını nasıl etkilemektedir?
 - 5.1. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, Öğretmenlerin informal iletişimlerinin alt boyutu olan “Arkadaşlık” alt boyutuna etkisi var mıdır?
 - 5.2. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, Öğretmenlerin informal iletişimlerinin alt boyutu olan “Bilgi” alt boyutuna etkisi var mıdır?
 - 5.3. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, Öğretmenlerin informal iletişimlerinin alt boyutu olan “Etkileme” alt boyutuna etkisi var mıdır?
 - 5.4. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, Öğretmenlerin informal iletişimlerinin alt boyutu olan “Eğlenme” alt boyutuna etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarını ve informal iletişim sürecine ilişkin görüşlerini nitel ve nicel olarak betimlemek, ayrıca öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının ve informal iletişimlerinin cinsiyet, branş, çalıştığı okul türü gibi bazı demografik

değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasındaki ilişki düzeyini belirleyerek birbirlerini nasıl etkilediklerini ortaya çıkarmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

İletişim, toplumsal düzende insanlar arasındaki etkileşimin temelinde olduğu gibi eğitim öğretimin kurumsal yeri olan okullarda da önemli bir yere sahiptir. Okulun paydaşları olan idare, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki temel iletişim döngüsünün merkezinde olan öğretmenlerin bu döngüyü sağlamada sürekli kullandığı ve ondan vazgeçmesi mümkün olmayan önemli bir araçtır. Eğitim ortamlarında iletişimin pozitif anlamda yüksek olabilmesi için öğretmenlerin bu konuda kendilerine ve yapabilirliklerine güvenmesi diğer bir deyişle etkili bir iletişim için öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerine olan inançlarının yüksek olması gerekmektedir.

Bireyde öz yeterlilik inancı ne oranda yüksek ise onda o oranda çaba, ısrar ve direnç görülmekte; zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olmaktadır. Herhangi bir konuda öz yeterlik algısı yüksek olan birey, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi göstermektedir. Çünkü öz yeterlik algısı yüksek olanlar, karşılaştıkları problemleri çözmeye daha başarılı olmaktadır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Yeşilyaprak, 2009). Öz yeterlilik inancı düşük olan birey ise olayların görüldüğünden zor olduğu kanısındadır ve dar bakış açısı ile baktığından problemlerini ya da çalışmalarını başarı ile tamamlayamamaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerini ya da görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları sergileyebileceklerine olan inançlarını kapsamaktadır (Ashton, 1984; Akt. Duban ve Gökçakan, 2012). İletişim konusunda ve diğer konularda öğretmenlerden beklenen performanslarda kişilerarası öz yeterliklerine olan inançları yüksek olan öğretmenlerin az olanlara göre başarılı olma olasılıklarının artacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerini Brouwers ve Tomic (2002; Akt. Çapri ve Kan, 2007) sınıftaki öğrenci davranışını yönetmek, meslektaş desteğini sağlamak ve okul idarecilerinin desteğini sağlamak biçiminde üç boyutta açıklamaktadır. Kişilerarası öz yeterliği yüksek olan öğretmenler düşük olanlara göre sınıf içinde daha etkili olup öğrencilerine daha fazla katkı sağlamaktadırlar. Aynı zaman meslektaşlarıyla daha rahat iletişime geçerek ihtiyaç duydukları konularda bilgi

alışverişinde bulunabilmekte ve sorun olduğunda yardım alabilmektedir. Yöneticilerle iletişim konusunda da daha rahat davranarak ihtiyaç duydukları konularda yardım alabilmekte ve sorunlarını iletebilmektedirler.

Araştırma daha çok bu kapsamda alan yazın incelenerek yürütülmüştür. *Öğretmen öz yeterlik inancını* farklı şekillerde ele alan yurt içinde ve dışında çok sayıda araştırma yapıldığı, ilgili kaynaklar incelendiğinde görülmektedir. Görev alanlarıyla ilgili (Bıkmaz, 2004; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Ercan, 2007; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Gürsoy ve Ersoy, 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; İpek ve Bayraktar, 2009; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Duban ve Gökçakan, 2012); örgütsel alanla ilgili (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004a; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004b; Önen ve Öztuna, 2005; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Gençtürk ve Memiş, 2010) gibi birçok araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin “görev alanı” ve “örgütsel alan” ile ilgili öz yeterlik inançlarına ilişkin araştırmalar olmasına rağmen *öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inancı* ve bu inanca ilişkin nedenlerin belirlenmesine ilişkin araştırmalar oldukça azdır (Çapri ve Kan, 2006; Çapri ve Kan, 2007; Seçer, 2011; Saltalı, Arslan ve Budak, 2012; Saracaloğlu ve Aydoğdu 2012). Aynı şekilde informal iletişimle ilgili araştırmalara bakıldığında daha çok *yönetici-öğretmen* iletişimine yönelik olduğu görülmektedir (Celep, 1992; Yıldız 1996; Canlıer, 1997; Öksüz, 1997; Değer, 1998; Döndar, 2001; Gültekin, 2003; Çubukçu ve Dündar, 2003; Gültekin, 2003; Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Ateş, 2005; Başyigit, 2006; Gürses, 2006; Bilgiç, 2006; Ersoy, 2006; Özcan, 2006; Yıldız, 2006; Arısoy, 2007; Karlı, 2007; Okkalı, 2008; Oktay, 2008; Yüksel, 2008; Aydoğan ve Kaşkaya 2010; Kösterelioğlu ve Argon, 2010; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Çankaya ve Aküzüm, 2010; Özarallı ve Torun, 2011; Doğan, Uğurlu, Yıldırım ve Karabulut, 2013). Buna rağmen *öğretmenler arasındaki informal iletişime* ilişkin araştırma oldukça azdır (Bulut, 2003; Atak, 2005; Memduhoğlu ve Saylık, 2012; Uğurlu, 2014; Bektaş ve Erdem, 2015).

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin informal iletişimlerinin ayrı ayrı incelendiği araştırmalar bulunmasına rağmen bu iki kavramın birlikte incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inancının, bu inancın bağlantılı olduğu düşünülen değişkenlerden biri olarak informal iletişim ile ilişkisi incelenmiştir. Böylece bu çalışma özgün olması, alan

yazındaki eksikliği gidermesi ve öğretmenlere bu konuda katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2015–2016 Eğitim-Öğretim yılında Tokat ili sınırları içerisinde Merkezden alınan örnekleme göre İlk ve ortaokullar ile liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Değişkenler, kuramsal kısmında açıklanan iletişim, okullarda informal iletişim ve öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliği boyutlarıyla sınırlıdır.
3. Nitel veri toplama aracı araştırmacının hazırladığı sorularla sınırlıdır.
4. Nicel veri toplama araçları " Okullarda İnfomal İletişim Ölçeği" ve " Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği" ile sınırlıdır.
5. Araştırma, değişkenleri ölçmek için kullanılan ölçeklerden toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğretmenlerin nicel veri elde edilmesi kullanılan ölçeklere ve nitel veri toplamak için kullanılan açık uçlu sorulara verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
3. Öğretmenlerin informal iletişim algıları İnfomal İletişim Ölçeği (İİÖ) ile kişilerarası öz yeterlik algıları ise Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ) ile belirlenebilir.
4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçmek istenilen niteliği saptadığı varsayılmıştır.
5. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları: “Sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik”, “Meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik” ve “İdarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik” şeklinde üç alt boyutta incelenebilir.

6. İlk ve ortaokul ile lisede görev yapan öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ve informal iletişim algıları öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenebilir.
7. Araştırmada seçilen okulların Tokat Merkez ilçesindeki tüm ilk ve ortaokullar ile liseleri temsil edebileceği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Bu bölümde, araştırmada kullanılan anahtar kavramların tanımları ile birlikte araştırmada sıkça kullanılacak öteki kavramlar aşağıda verilmiştir.

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocuklarının temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan veya açılmasına izin verilen eğitim öğretim kurumları (Türk Dil Kurumu, TDK, 2014) şu anki sistemle dört yıllık okul.

Ortaokul: Öğrencileri genel eğitim yoluyla bir yandan hayata, bir yandan da liseye hazırlayan eğitim öğretim kurumları (TDK, 2014a), şu anki sistemle ilkokuldan sonraki dört yıllık okul.

Lise: İlk ve ortaokuldan sonra en az dört yıllık bir eğitimle hayata veya yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim kurumu (TDK, 2014b).

İletişim: Davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, duygu ve becerilerin paylaşılması için gerçekleşen etkileşim sürecidir (Çetinkanat, 1998).

Örgütsel İletişim: Örgütün işleyişini sağlamak ve örgütü hedeflerine ulaştırmak amacıyla, örgütün hem kendi içinde hem de çevresi ile her türlü mesaj alışverişinde bulunduğu bir süreçtir (Demir, 2000).

Formal İletişim: Örgütün biçimsel yönü ile ilgili olup yetki çizgisini izleyerek resmi nitelik taşıyan bilgilerin paylaşıldığı iletişimdir (Özarallı ve Torun, 2011)

İnformal İletişim: Bireyler arası ilişkilerin doğal sonucu olarak doğan iletişim, belirli bir plan ve amacı olmayan ve kendiliğinden oluşan iletişim türüdür (Sabuncuoğlu, 1998).

Öz yeterlik: Bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapabilmek için gerekli olan beceri, tutum ve bilgiye sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1986, 391).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kişilerarası öz yeterlik ve öğretmenlerin informal iletişimi konularının genelden özele doğru ayrıntılı incelendiği kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. ÖZ YETERLİK KAVRAMI

2.1.1. Öz Yeterlik Tanımı

Öz yeterlik (self-efficacy), ilk kez Bandura tarafından ortaya konulmuştur ve Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarından biridir.. Öz yeterlik kavramı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapabilmek için gerekli olan beceri, tutum ve bilgiye sahip olduğu konusundaki inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Bireyin karşılaştığı bir durumda yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp başarılı olup olamayacağına ilişkin kendisi hakkındaki düşüncesi, inancıdır (Yeşilyaprak, 2009). Aşkar ve Umay'a (2001) göre öz yeterlik, bireyin karşılaşılabileceği durumlarda başarılı olup olamayacağına ilişkin kendi hakkındaki inancıdır. Başka bir ifadeyle öz yeterlik, bir bireyin hedeflenen bir davranışı gerçekleştirebilme yeteneği hakkındaki algısıdır (Ajzen, 1987; Akt. Kahraman, Yılmaz, Erkol ve Yalçın, 2013).

Öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2009). Bireylerin karşılaşılabileceği durumlarla başa çıkabilmek için o durumun gerektirdiklerini yapabileceklerine ilişkin bireysel düşüncesidir (Bıkmaz, 2004). Öz yeterlik inancı, bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan görevleri ne kadar iyi yapabildiğine yönelik yargılarıyla ilgilidir (Koballa ve Crawley, 1985; Akt. Yalçın, 2011). Gürcan'a göre (2005) öz yeterlik, bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür.

Algılanan, gözlenen bir beceri değil, bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili hissettiği iç inanç (Snyder ve Lopez, 2002; Akt. Kılıçoğlu, Karakuş, ve Demir, 2011) şeklinde de tanımlanmaktadır.

Öz yeterlik kavramı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak öz yeterlik kavramı kısaca bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançları olarak tanımlanabilir. Öz yeterlik yetenekli olmaya değil, ama kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelir (Yıldırım ve İlhan, 2011). Öz yeterlik, bireyin ne kadar yetenekli olduğu ile değil, kendi yeteneklerine olan inancı ile ilgilidir. Bu inançlar onun davranışlarını ve performansını etkiler (Bandura, 1977). Eğer bireyin bu yargıları olumlu ise birey karşılaştığı durumla ilgili yapacaklarını kendisini başarıya götürecektir biçimde planlar. Eğer bu yargılar olumsuz ise birey, başarısızlık kaygısı yaşamaktadır (Koballa ve Crawley, 1985; Akt. Yalçın, 2011).

2.1.2. Öz Yeterliğin Kaynakları

Öz yeterlik inancı birtakım kaynaklardan etkilenmektedir. Başarı veya başarısızlıklarının bulunduğu *bireyin kendi deneyimleri*, başkalarının başarı ve başarısızlıklarına tanık oldukları *gözleme dayalı dolaylı deneyimler*, aile, arkadaş grubu, meslektaşlar tarafından söylenen cesaret verici sözler, nasihatlerin olduğu *ikna süreci*, heyecan, korku gibi fizyolojik tepkiler, yoğun duygular yaşadığı *psikolojik durum* gibi kaynaklardan etkilenmektedir (Kan, 2011).

2.1.2.1. Bireyin Kendi Deneyimleri

Bireyin bir yaşantı sonucunda elde ettiği bilgiler sonraki yaşantılarını etkilemektedir. Bireyin geçmişte doğrudan kendi karşılaştığı etkinliklerdeki başarı ya da başarısızlıkları, gelecekte karşılaşacağı durumlara ilişkin başarılı ya da başarısız olacaklarına ilişkin inançlarını etkilemektedir. Geçmişteki başarılı yaşantılar öz yeterliği yükseltirken, başarısız yaşantılar öz yeterliği düşürmektedir (Kan, 2011; Özdemir, 2010; Yeşilyaprak, 2009). Bireylerin kendi kişisel deneyimlerine dayandığı için öz yeterliğin en etkili kaynağıdır.

2.1.2.2. Dolaylı Deneyimler

Başka bireylerin yaşantılarını gözlemlemek bireyin o yaşantıda kendisiyle ilgili karar vermesinde etkili olmaktadır. Başkalarının bireyin kendi bulunacağı davranışa benzer davranışlarda gösterdikleri başarı veya başarısızlıklar bireyin başarıp başaramayacağı konusunda öz yeterliğini etkilemektedir. Başarı elde edilen yaşantılar, aynı ve benzer yaşantılarda öz yeterliği artırırken başarı elde edilemeyen yaşantılar öz yeterliği düşürmektedir (Kan, 2011; Özdemir, 2010; Yeşilyaprak, 2009). Bireyin yaşantılarını gözlemlediği kişilerin özellikleri de öz yeterlik konusunda bireyi etkilemektedir.

2.1.2.2.1. Yetişkin Modeller

Bireylere kendinden yetişkin modeller sunmak onların öz yeterliklerini ve iyi performans göstermelerini etkilemektedir. Yaşantı sürecinde kararlı olmayan fakat sonucunda başarılı bir yetişkin model bireyin öz yeterliğini artırırken kararlı ve inatçı olan ama sonucunda başarısız bir yetişkin model bireyin öz yeterliğini düşürmektedir (Schunk, 1990/2011).

2.1.2.2.2. Akran Modeller

Bireylere yetişkin modellerde olduğu gibi akran modeller de sunmak onların öz yeterliklerini ve iyi performans göstermelerini etkilemektedir. Akranlarının başarılı olduğunu gözlemlemek benzer durumlarda bireyin öz yeterliğini daha da artırmaktadır. Öz yeterliğin artmasında akran modelleri gözlemlemek yetişkin modellere göre daha etkili olmaktadır (Schunk, 1990/2011).

2.1.2.2.3. Model Sayısı

Öz yeterliğin dolaylı kaynaklarından biri de model sayısıdır. Bir modelin yaşantısını gözlemlemek ile birçok modelin yaşantısını gözlemlemek birbirinden farklı olmaktadır. Yaşantı sayısı arttıkça başarı ve başarısızlık konusunda birey daha fazla bilgi sahibi olacağından kendi öz yeterliğini buna göre değerlendirmektedir. Başarılı sonuçlar arttıkça bireyin öz yeterliği de artmaktadır (Schunk, 1990/2011).

2.1.2.3. Sözel İkna

Bireyin, başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin başkalarından aldığı cesaret verici sözler teşvikler, nasihatler, öğüt ve öneriler bireylerin öz yeterlik algılarını değişik derecelerde etkilemektedir (Kan, 2011; Özdemir, 2010; Yeşilyaprak, 2009). Birey çevresinden gelen ikna edici sözler ile geçmişte başarılı bir biçimde üstesinden geldikleri durumların olumlu etkilerini karşılaştıkları durumlarda da sürdürme eğiliminde ve daha sonra karşılaştıkları benzer durumlarda öz yeterlikleri yüksek olarak hareket etmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

2.1.2.4. Psikolojik Durum

Bireyin davranışa girişeceği sıradaki ruh hali onun girişimde bulunma olasılığını etkilemektedir. Bireyin stresli olduğu bir durumda ortaya çıkan korku, yorgunluk, ağrı ve sancı gibi fizyolojik tepkileri gelecekteki başarılı veya başarısız olma inançlarını etkilemektedir. Bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması bireyin girişimde bulunma ihtimalini ve isteğini artırmaktadır (Kan, 2011; Senemoğlu, 2009; Yeşilyaprak, 2009).

2.1.3. Öz Yeterliğin Etkileri

Öz yeterliğin yüksek veya düşük olması bireyi birçok konuda etkilemektedir. Bireyde öz yeterlilik inancı ne oranda yüksek ise onda o oranda çaba, ısrar ve direnç görülmekte ve zor işlerde, olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olmaktadır. Herhangi bir konuda öz yeterlik algısı yüksek olan birey, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi göstermektedir. Çünkü öz yeterlik algısı yüksek olanlar, karşılaştıkları problemleri çözmede daha başarılı olmaktadır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Öz yeterlilik inancı düşük olan birey ise olayların görüldüğünden zor olduğu kanısındadır ve dar bakış açısı ile baktığından problemlerini ya da çalışmalarını başarı ile tamamlayamamaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Bandura'ya göre (1997) öz yeterliği düşük ve yüksek olanları ayırt eden en önemli özellik, öz yeterliği yüksek olanların başarısızlıkları karşısında çabuk toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları, yani yılmamalarıdır. Yeşilyaprak'a göre (2009) öz yeterliği yüksek olan birey karmaşık olaylarla ve problemlerle baş edebilmekte, çalışmalarında başarılı olmak için sabırlı ve kendine güvenmekte fakat öz yeterliği düşük olan birey olaylar karşısında kendini yetersiz bularak onunla baş edemeyip

umutsuzluğa kapılmakta ve mutsuz olmaktadır. Ayrıca ilk denemelerinde başarısız olursa tekrar denemekten kaçınmakta ve gayretlerinin de sonucu pek değiştirmeyeceğine inanmaktadır. Bir eylem başarısızlıkla sonuçlandığında, öz yeterliği yüksek olan bir birey, bu başarısızlığı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağlamaktadır. Hata ya da yenilgilerden sonra öz yeterlik duygularını çok hızlı onarabilmektedir (Yıldırım ve İlhan, 2011).

2.1.4. Öğretmen Öz Yeterliği

Bir işi başarılı olarak yapabilmek için gerekli olan birtakım beceri, tutum ve bilgi bulunmaktadır ve birey de bu konudaki inancına göre o işte uygulamaya geçme hususunda hareket etmektedir. Bu nedenle öncelikle birey o işin gereklerini öğrenerek onlara sahip olmak için çabalaması gerekmektedir. Birçok iş için geçerli olduğu gibi bu durum, öğrenme ve öğretme işi için de geçerlidir. Erden'e göre (1998) öğretme işi çok eski bir uğraşı olmasına karşın öğretmenliğin bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) öğretmenlik, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmakta ve öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığı belirtilmektedir.

Bir bilim dalı olarak eğitimin kabul görmesiyle birlikte öğretme işini büyük ölçüde gerçekleştiren öğretmenlik mesleği için bireylerin, özel ilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Erden,1998). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ([MEB ÖYGM], 2009) öğretmen yeterliğini "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlamaktadır. MEB ÖYGM'e göre (2009) yeterlik alanları ise kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olarak belirlenmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004a). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarına bilgi ve onun uygulamalarının yanı sıra daha fazlası da sunulmaktadır, mesleğin

gerektirdiklerini yerine getirebilecek inanca sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin belli bir performansı başarılı bir şekilde tamamlamalarında, kendilerine olan inançları büyük önem taşımaktadır (Erden, 1998). Bu durum öğretmen öz yeterliği kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Öz yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak vurgulanmaktadır. Öğretmen öz yeterliği kavramı; öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerini ya da görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları sergileyebileceklerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır (Ashton, 1984; Akt. Duban ve Gökçakan, 2012).

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'a göre (2001) öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istendik öğrenme ürünlerini ortaya çıkarmaya dönük yeterliğine ilişkin inancı ya da algısı olarak tanımlanmaktadır (Akt. Kan, 2007). Başka bir ifadeyle öğretmen öz yeterliği bir öğretmenin, *“görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?”* sorusuna verdiği cevap olarak tanımlanmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004; Akt. Üstüner ve Demirtaş, 2009).

2.1.4.1. Öğretmen Öz Yeterliğinin Etkileri

Öğretmenin öz yeterliği, öğretimin niteliği, kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencinin öğrenmeye katılımı ve öğrencilerin öğretilenleri anlaması gibi birçok konuda etkili olmaktadır. Bu nedenle öğretmen öz yeterliği öğrencilerin başarılarında ve eğitim-öğretimdeki birçok konuda önemli bir değişken olarak yer almaktadır (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Tuckman & Sexton'un (1990) araştırmasına göre öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin sınıf içindeki performanslarını etkilediği; öz yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğretimde daha istekli olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Bozdoğan ve Öztürk, 2008). Kendi yeteneklerinin ve kapasitesinin farkında, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen, öğretmenliğe uygun kişisel özelliklere sahip, öğretim yöntemlerini etkili şekilde kullanmakta, alanına hâkim olmakta ve bunu da çevresinde hissettirmektedir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içinde olumlu davranışlar sergiledikleri, öğrenci başarısını olumlu etkiledikleri, yeni fikirlere açık ve herhangi bir konuyu öğretirken daha istekli oldukları da ifade edilmektedir (Yılmaz vd, 2004a). Bandura'ya göre (1997) öğrencilerine bir şey öğretme konusunda yeterli olduklarını düşünen öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları, yetenekleri konusunda şüpheleri olan, başarılı olamayacağını düşünen öğretmenlerin ise zayıf öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir.

Henson'a göre (2001) öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaktadırlar. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise öğretmen merkezli dersler işlemekte, öğrencilere pek fazla uygulama şansı vermemekte ve derslerini ders kitaplarından okuyarak işlemektedirler (Akt. Duban ve Gökçakan, 2012).

Öğretmen öz yeterlik inancı konusunda yapılan bu çalışmalara bakıldığında, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlere göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirerek daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturdukları, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullanarak öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları, yeni fikirlere daha açık oldukları, öğrenci başarısında sorumluluk kabul ederek öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni öğretim planları, yöntemler ve öğretim materyalleri kullanmaya istekli oldukları ve böylece öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu nedenle öz yeterliği yüksek olan öğretmenler öğrencilerine daha çok yardımcı olarak gelişen ve değişen dünya ile uyumlu bireyler yetiştirme sürecinde daha başarılı olmaktadır.

2.1.4.2. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterliği

Eğitim-öğretimde olumlu sonuçlar elde edilebilmesi, öğretmenler, yöneticiler, aileler ve eğitime katkıda bulunan bütün paydaşlar arasında işbirliğine dayalı etkin bir iletişimle gerçekleşmektedir. İstenilen sonuç özellikle de öğretmenlerin etkili iletişim sürecine aktif katılımlarıyla gerçekleşmektedir. Öğretmenler okul içinde ve dışında geçen zamanlarda diğer öğretmenlerle ve idarecilerle iletişime girmeyi ve işbirliği yapmayı gerektirecek birçok durumla karşılaşmaktadırlar. Böyle durumlarda karşıdaki

bireyle iletişimi başlatma, sürdürme ve işbirliği yapma gibi eylemler daha çok öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilerarası öz yeterliklerdendir (Haynes, 2002; Akt. Saltalı, Arslan ve Budak, 2012).

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerini Brouwers ve Tomic (2002; Akt. Çapri ve Kan, 2007) sınıftaki öğrenci davranışını yönetmek, meslektaş desteğini sağlamak ve okul idarecilerinin desteğini sağlamak biçiminde üç boyutta açıklamaktadır. Kişilerarası öz yeterliği yüksek olan öğretmenler düşük olanlara göre sınıf içinde daha etkili olup öğrencilerine daha fazla katkı sağlamaktadırlar. Aynı zaman meslektaşlarıyla daha rahat iletişime geçerek ihtiyaç duydukları konularda bilgi alışverişinde bulunabilmekte ve sorun olduğunda yardım alabilmektedir. Yöneticilerle iletişim konusunda da daha rahat davranarak ihtiyaç duydukları konularda yardım alabilmekte ve sorunlarını iletebilmektedirler.

Ülkemizde öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançları ile ilgili çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, daha çok, öğretmen ve öğretmen adaylarının görev alanlarıyla ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi ve çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkilerinin değerlendirilmesi (Bıkmaz, 2004; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Ercan, 2007; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Gürsoy ve Ersoy, 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; İpek ve Bayraktar, 2009; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Duban ve Gökçakan, 2012) ile öğretmen ve aday öğretmenlere yönelik öz yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesi, uyarlama ve uygulama çalışmalarının yapılması (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004a; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004b; Önen ve Öztuna, 2005; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Gençtürk ve Memiş, 2010) üzerine olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarının yeterince incelenmediği, çeşitli demografik, psikolojik ve eğitimle ilgili değişkenlerle olan ilişkilerini belirlemeye yönelik çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Çapri ve Kan, 2006; Çapri ve Kan, 2007; Seçer, 2011; Saltalı, Arslan ve Budak, 2012; Saracaloğlu ve Aydoğdu 2012).

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarına göre davranış geliştirdikleri ve bunu da informal iletişim ile gerçekleştirdikleri düşünüldüğünden bu iki kavramın

birlikte incelenmesi uygun bulunmuştur. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin ayrı ayrı incelendiği araştırmalar bulunmasına rağmen bu iki kavramın birlikte incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inancının, bu inancın bağlantılı olduğu düşünülen değişkenlerden biri olarak informal iletişim ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda iletişim kavramı ve bu kavramın bağlantılı olduğu etkenler ve iletişim türleri informal iletişim ekseninde incelenmiştir.

2.2. İLETİŞİM KAVRAMI

İletişim, toplumda insanlar arasındaki anlaşmanın, ayrılıkların, görüşmenin, paylaşmanın kısacası etkileşimin önemli yapıtaşlarından biridir. İnsan yaratılışından bu yana doğası gereği sürekli olarak kendini başkalarına çok çeşitli şekillerde ifade etmek istemektedir. İletişim yoluyla karşılaşılan olaylara, durumlara çok çeşitli sözlü, sözsüz, yazılı tepki sistemleri geliştirerek kendisini ifade etmeye, etkileşim kurmaya, karşısındakini ve çevresini tanımaya, kısaca her şeyi anlamlandırmaya çalışmaktadır. Gürses'e göre (2006) sosyal düzen içerisinde tüm insanların iletişime ihtiyacı vardır; çünkü iletişim, insanların birbirlerini anlamaları, anlaşmaları ve etkileşim kurmaları için gerekli olan bir bağıdır. Bu nedenle iletişim, insanların sürekli kullandığı ve bundan sonra da kullanacağı ondan vazgeçemeyeceği önemli bir etkileşim aracıdır. Bilgiç'e göre (2006) insan, iletişimin toplumsallaştırıcı, kendisini ve çevreyi tanıtıcı sosyalleştirici etkisinden yoksun kalırsa, etkileşimden uzak yalnızca biyolojik bir varlık olarak kalmaktadır.

İletişim kavramı (communication), Latince communis kavramından gelmektedir. Communis kavramı paylaşmak, ortak, bir aradalık anlamına gelen common sözcüğünden türemektedir. İletişim kavramı batı dillerinin çoğunda "communication" olarak kullanılmaktadır (Bursalıoğlu, 1998, 116). Türkçede ise aynı anlamı karşılamak için önceleri komünikasyon ve haberleşme kavramları kullanılırken (Karademir, 2008) günümüzde ise bu kavramları da içeren *iletişim* sözcüğü kullanılmaktadır (Büyükbaykal, 2003).

2.2.1. İletişim Tanımı

İletişim kavramı, eğitim, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimleri, dil bilim vb. pek çok bilim dalının ilgilendiği, inceleme alanına aldığı bir kavramdır (Kaya, 2011). İletişim, farklı kişiler için farklı anlamlara gelen esnek bir kavram olduğu için tanımı üzerinde anlaşmaya varmakta güçlük çekilmekte, bu nedenle kavram karmaşası ortaya çıkmaktadır (Karademir, 2008). Bu yüzden herkesin kabul edeceği ortak bir iletişim tanımı yapmak oldukça zordur. Araştırmacılar buldukları bilim dalı ve çalışma alanı kapsamında iletişim sözcüğünün tanımını yapmaya çalışmaktadırlar. Aşağıda bazı araştırmacıların iletişim kavramı ile ilgili tanımlamalarına yer verilmektedir.

İletişim kavramının öncelikle sözlük anlamına bakıldığında iletişim, “Duygu, düşünce veya bilgilerin her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2013). Aydın (2010) iletişimi duyguların, düşüncelerin ve olayların bireyler ve gruplar arasında iletilerek aynı anlamların anlaşılacağı etkileşimsel bir süreç; Çetinkanat (1998) ise davranış değiştirmek amacı ile bilgi, duygu, düşünce ve becerilerin paylaşılması için gerçekleşen etkileşim süreci olarak tanımlamıştır.

İletişim etkileşimin gerçekleştiği bir süreçtir. İletişim, sözcüklerin, resimlerin, şekillerin vb. ortak sembollerin kullanılarak bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin kaynaktan alıcıya aktarılması sürecidir (Ergin, 1995). İletişim, katılanlar arasında bilginin üretildiği, aktarıldığı ve herkes tarafından aynı olacak şekilde anlamlandırıldığı (Dökmen, 2002), iki kişiyi etkileşim içine sokan psiko-sosyal bir süreçtir (Cüceloğlu, 2000). Tutar ve Yılmaz’a göre (2003) ise duygu, düşünce, fikir, bilgi ve kültürü kapsayan anlamların ortak semboller yardımıyla karşılakilere aktarıldığı bir süreçtir.

İletişim, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişki yoluyla bir insan ya da insanlardan diğerlerine bazı kanallar kullanılarak, bilinen ortak simgeler aracılığıyla aktarılması sürecidir (Yüksel, 2007). İletişim toplumsal bir etkileşimdir. İletişim insanları birbirine bağlayan, yakınlaştıran, toplu halde yaşamalarını ve paylaşımında bulunmalarını sağlayan sosyalleşme aracıdır (Eren, 2001).

İletişim, kaynakla hedef arasında anlamlı iletilerin üretilip paylaşıldığı bir süreçtir (Güz, 1998). Kağıtçıbaşı’ya göre (1996) iletişimi; bir kaynaktan bir hedefe

yöneltiren, tutum ve davranışı değiştirme amacını taşıyan bir haberleşme işi şeklinde tanımlamaktadır. İletişim; çeşitli araçlar kullanılarak, bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin bir başka yere aktarılması sürecidir (Kösterelioğlu ve Argon, 2010).

İletişim, empati ve saygıyı etkili bir biçimde kullanarak duygu ve düşüncelerini karşısındakine doğrudan ve ben dili ile iletebilme başkaları ile doyum verici ilişkiler kurarak toplum ile yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır (şahin, 1998). Burada önemli olan iletişimde bulunan kişilerin birbirlerine gönderdikleri mesajları algılayıp algılamamalarıdır. İletişimde bulunan kişiler birbirlerini doğru bir şekilde anladıysalar, etkili bir iletişim olmuş ve iletişim amacına ulaşmış demektir. Konuşması etkili, diksiyonu düzgün ve kendini ifade etme gücü gelişmiş bireyler toplumda daha sağlıklı, kolay anlaşılabilir ve etkili iletişim kurarlar ve böylece kendilerini daha çok kabul ettirirler (Ersoy, 2006).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak Sabuncuoğlu ve Tüz (1998), iletişimi dar ve geniş anlamda tanımlamaktadır: Dar anlamda iletişim, bireyler arası düşünce, duygu ve bilgi alışverişi olarak; geniş anlamda ise iletişim, toplumsal yapının temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli ve sağlıklı işleyişini sağlayan bir araç ve bireysel davranışları etkileyen bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Bu yapısıyla iletişim, örgütün bütünlüğünü sağlayan ve örgütün her yanını saran örgüt için vazgeçilmez bir olgudur.

Yapılan tanımlardan da yola çıkarak iletişimin temel özellikleri şu şekilde belirlenebilir (Gürses, 2006):

- İletişim bir süreçtir.
- İletişim bir bütündür.
- İletişim insan davranışlarının bir ürünüdür.
- İletişim amaçlı ya da tesadüfi gerçekeleşebilir.
- İletişim dinamik bir olgudur.
- İletişim belirli kalıplara bağlıdır.
- İletişim sembollerle gerçekeleşir.
- İletişim sadece bilgi alışverişi değil aynı zamanda anlamı paylaşmadır.

2.2.2. İletişimin Amacı ve Önemi

Belirli bir topluluk içerisinde yaşayan ve çevresindeki diğer canlılarla ilişki içerisinde bulunan bütün varlıklar, iletişime gereksinim duymaktadırlar. Ancak yaratılışı ve sosyal gruplar halinde yaşamaları sebebiyle canlılar içerisinde en fazla iletişime gereksinim duyan insanlardır. Belirli ilişkileri sürdürmeleri ve belirli bir yapı içerisinde anlaşmalarını sağlama ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamada iletişimin büyük önemi vardır. İletişim insanları birbirine bağlayan, onların sosyal bir grup olarak denge ve düzen içerisinde anlaşmalarını sağlayan bir etkileşim olayıdır. Kişilerin amaçsız etkileşmelerinden çok, bir etki oluşturmaya yarayan bilgi, fikir ve duyguların aktarılması, insanların diğerlerini etkileme amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktadır (Eroğlu, 1996). Günümüzde iletişim dünden daha önemli ve daha da zorunlu hale gelmektedir. Çünkü günümüzde güç kaynağı olan bilginin hem iletimi hem paylaşımı dikkat edilmesi gereken bir durum arz etmektedir (Okkalı, 2008).

İletişim sayesinde insanlar zihinlerindeki kavram ve fikirleri açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme olanağına sahip olmaktadır. Başkalarını etkileme ve onlardan etkilenme, yararlanma, yararlı olma ve bir başarı gösterme iletişim sayesinde mümkün olmaktadır. Öğrenmek, öğretmek, anlamak, anlatmak, etkilemek, etkilenmek, paylaşmak ve sahip olmak için iletişim kurulmaktadır. Bunların dışında yeme, içme, barınma gibi temel fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri de iletişim kurarak karşılanır. İnsanlar arasında yaşanan bu ilişkilerin sürmesi iletişim sayesinde mümkün olur. Kısacası insan ilişkilerinin temelinde iletişim vardır (Gürses, 2006).

İletişimin birey açısından amacı ne olursa olsun, temeldeki amacı çevre üzerinde etkin olmak, başkalarında davranış tutum geliştirmek ve değiştirmektir. İletişim her husustan önce insanın kendisini bir insan olarak gerçekleştirmesi ve sosyal süreçlere girmesi bakımından önemlidir (Okkalı, 2008). İletişim toplumsal yaşamı gerçekleştirmesini sağlar, bu nedenle toplumsal yaşamın temelidir. İletişim olmadan toplumsallaşma süreci olamaz. İletişim, toplum yaşamı içinde kurulan insan ilişkilerinde paylaşılan ve geliştirilen anlamların zaman ve mekânlara ulaşmasını sağlar (Altıntaş ve Çamur, 2001).

İnsan ister tek başına, ister toplumla birlikte yaşasın, amaçlarına iletişim kurarak ulaşabilir. İletişim, ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek için olsun fark

etmez asıl amaç, bilgi verme ve karşısındaki bu bilgiye göre etkilemektir. Özellikle örgütsel ve grup iletişimde, birlikte çalışan insanların davranışlarını kontrol etmek ve belli bir amaç doğrultusunda yönlendirmenin vazgeçilmez aracı iletişimdir (Tutar, 2003). Bu yönüyle iletişim, sadece basit bir ileti alışverişi değil, insanın toplumsallaşma sürecinde ortak bir etkinlik biçimidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Sosyal ve örgütsel yapının temelini oluşturan iletişim düzeni, bireyler, gruplar ve örgütler arası ilişkiler kurmayı hedefleyen bir olgudur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). İletişim, aynı zamanda, insanları birbirine bağlayan, grup halinde ve eşgüdümlü çalışmalarını sağlayan bir etkileşim sürecidir (Eren, 2001). Bir örgüt içinde iletişimin en önemli amacının, birbirinden uzak ve dağınık olan ilişkilerin bir düzene sokulması ve bu doğrultuda bireysel, grupsal veya örgütsel amaçlar arasında bir dengenin sağlanması olduğu söylenebilir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Toplumsal yaşamın temelinde yer alan, örgütsel yapının özünü oluşturan iletişim düzeni, gruplar ve örgütler arasında ilişkiler kurmayı amaçlayan bir süreç olup bir örgütte işlerin daha iyi yapılabilmesi ve sorunların daha hızlı çözülebilmesini sağlamaktadır. Eğer iletişimle gereken etkileşim olmazsa örgütte oluşan sorunları bilmek ve çözmek mümkün olmaz (Nazik ve Bayazıt, 2005).

Kaya (2006) iletişimin sağladığı yararları şu şekilde sıralamaktadır:

- İletişim bireyin kendisini ifade etmesini ve karşısındaki tanımasını sağlar.
- İletişim bireyin bilgilenmesini ve donanımını sağlar.
- İletişim bireyler arasındaki dostluk ve arkadaşların kurulmasına zemin hazırlar.
- İletişim bireyi etkilemeyi ve davranışa yöneltmeyi sağlar.
- İletişim bireyin olumlu düşünmesini ve olumlu davranmasını sağlar.
- İletişim insanların ortak hareket etmesini ve birlikteliğini temin eder.
- İletişim bilgisizlikten kaynaklanan yanlış yapımların ve bireyler arası çatışmaların önüne geçer.
- İletişim bireyin fizikî ve sosyal çevreye uymalarını sağlar.
- İletişim amaçların gerçekleştirilme sürecinde bireyi moral ve motivasyon açısından olumlu etkiler.
- İletişim bireyi ikna etmeyi ve etkilemeyi sağlar.

- İletişim bireylerde değer yargısı tutum ve davranışların oluşmasına yardımcı olur.

Özet olarak iletişimin amaçları (Çavdar, 1999; Akt. Okkalı, 2008) ;

- Verici alıcı açısından:
 - Bilgi vermek,
 - Öğretmek,
 - Alıcıyı memnun etmek,
 - Mesajla ilişkin öneride bulunmak,
- Kişisel ve toplumsal açıdan ise:
 - Çevresel koşulların olumsuz etkilerini azaltmak,
 - Kişilerin bilgi ve becerilerini yükselterek verimli kullanımlarını sağlamak,
 - Kişilerin belirli amaçlara yönelmesine yardımcı olmak,
 - Kişilerin çevreye uyumlarını sağlamaktır.

2.2.3. İletişim Sürecini Oluşturan Öğeler

İletişim süreci, kaynağın bir mesajı anlaşılır biçimde kodlayarak, alıcıya göndermesiyle başlar. İletişim sürecinde kaynak iletmek istediği mesajı, önce hedef tarafından algılanabilir ve anlaşılabilir işaretlere dönüştürür; yani kodlar. Kodladığı mesajı bir araç (sözel ve görsel) veya kanal aracılığıyla gönderir. Mesajı alan hedef, gönderilen mesajın kodunu açar, onu algılar; yani yorumlar ve bu yorumuna göre tepkisini kodlayıp geri gönderir (geri-bildirim). Kaynak, hedefin tepkisine göre, kendi amacının, karşısındakinin algılamasıyla aynı olup olmadığını kontrol etme imkânına sahip olur (Kaya, 2011; Karademir, 2008).

2.2.3.1. Kaynak

İletişimin temel öğelerinden biri olan kaynak iletişim sürecini başlatan kişidir (Eren, 2001). Kaynak, çeşitli durumlarda ürettiği mesajları semboller aracılığı ile gönderen kişi ya da kişilere denir (Zıllıoğlu, 1998). Mutlu' ya göre (1998) kaynak, mesajları yaratan küme, örgüt ya da aygıttır. Kaynak herhangi bir kişi olabileceği gibi internet, radyo ya da televizyon gibi kuruluşlar da olabilir. Kaynağın bilgi ve becerisi, eğitsel ve kişisel yeterlilikleri, saygınlığı, güvenilirliği iletişimin başarısını etkileyen en önemli etkenlerdir (Ersoy, 2006).

Ergin'e göre (1995) bir iletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişide düşünce ya da davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Küçük'e göre (2012) kaynak, algılama, düşünme, yorumlama süreçlerinde ürettiği anlamlı iletileri ortak simgeler aracılığı ile gönderen kişidir. İletişim sürecinin başlangıcında kaynak iletmek istediğini, kendisinin ve alıcının anlayabileceği şekilde kodlamaktadır.

Kaynağın olayları algılayış biçimi, tutumu, bilgi düzeyi ve sosyo-kültürel yapısı gibi etkenler iletişim için bir iletinin nasıl hazırlanacağını, iletilip ileilmeyeceğini belirlemektedir (Gençipek, 1991). İletişim sürecinin başarıya ulaşması, kaynağın bilgi, beceri ve niteliğinden önemli ölçüde etkilenir. Bu nedenle kaynağın bazı özellikler taşınması gerekmektedir. Kaynağın saygınlığı (uzmanlığı) ve güvenilirliği inanılabilirliğini artırmaktadır. İletişim kaynağının sevilen, hoş biri olması alıcının etkilenme oranını artırmaktadır. Araştırmalara göre, zamanla aktarılan bilgiler kaynağın kişisel özelliklerinden ayrılmakta yani kaynak unutulmakta, ama kaynağın önemi sayesinde bilgiler hatırlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu noktadan hareketle, kaynağın etkisinin geçici olduğu düşünülse de; kaynağın taşıdığı önem unutulmamalıdır.

2.2.3.2. Mesaj (İleti)

Mesaj, kaynağın alıcıya iletmek istediği bilgi, anlam duygu ya da düşüncedir (Başaran, 1993). Başka bir ifadeyle bir yaşantıya ait duygu ve düşüncenin kodlanarak, sözlü, sözsüz ve yazılı ortak bir anlatımla karşıdaki kişiye ulaşmasını sağlayan her türlü sembollere mesaj denir (Baltaş ve Baltaş, 1999). Küçük'e (2012) göre kaynağın duygu ve düşüncelerini konuşarak, yazarak jest ve mimikler eşliğinde aktardığı sözel, görsel bir üründür.

Mesaj, bir düşünceyi, duyguyu, bilgiyi aktarmaya, bildirmeye, paylaşmaya yarayan ve kaynak tarafından üretilen sözel, görsel, görsel- işitsel, dokunsal olabilen fiziki bir üründür (Zıllıoğlu, 1998). Mesaj her türlü bilgi, duygu, düşünce, resim ya da sözü içerebildiği gibi kaş göz hareketleri, vücut hareketleri ya da tutum ve davranışları da içerebilir (Özkan, 2010). Mesaj alıcıya ulaştığında alıcının ne kadar çok duyu organına hitap ederse, iletişim de o derece etkili olmaktadır. Bu sebeple iletişim sürecinde görme, işitme, dokunma ve hatta koku ile ilgili faktörlerin yer alması mesajın etkisini olumlu yönde artırmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1999).

İletişim sürecinin başarılı olabilmesi için mesajlar anlamlılık, doğruluk, gerçekçilik, açıklık, anlaşılabilirlik özelliklerine sahip olmalıdır (Yüksel, 2008). Mesaj alıcının ilgi ve dikkatini çekecek biçimde düzenlenmeli, kaynak ile alıcının ortak yaşantısına hitap edecek sembollerle ifade edilmelidir (Gürses, 2006). Mesaj, alıcı ve kaynak tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için açık bir şekilde ifade edilmelidir. Aksi halde iletişimdeki doğruluk azalacak, gürültü artacaktır (Eren, 1998).

2.2.3.3. Kodlama ve Kod Açma

Mesajlar kaynaktan alıcıya iletilirken birtakım işaretlerle iletilmektedir. Bunlar: harfler, sözcükler, semboller, simgeler vb. işaretlerdir. İletişimde bunlara kod denilmektedir. Mesajı bu şekilde kodlara dönüştürme işlemine ise kodlama denilmektedir (Güngör, 2011). Kodlama bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların alıcı tarafından anlaşılmasını sağlayacak şekilde iletme uygun hazır bir mesaja dönüştürülmesidir. İletişim sisteminin işleyişi, kaynağın merkezi sinir sisteminde oluşan düşünceleri başkaları tarafından algılanabilir ve anlaşılabilir örgütlenmiş simgelere yani kodlara dönüştürme işlemine dayanmaktadır (Zıllıoğlu, 2007: 199).

Kod açma ise kaynak tarafından gönderilen mesajların, alıcı tarafından anlamlandırılması; başka bir ifadeyle, iletinin içerdiği anlamın çözümlenmesi işlemidir. Kaynak tarafından gönderilen iletiler başlangıçta alıcıya anlamsız gelen işaretler ve sembollerden, alıcı tarafından çözümlenerek anlamlı bir yapıya dönüştürülmektedir. Kod açma işleminin başarılı olması için kodlama işleminin yapıldığı kaynak ve kod açma işleminin yapıldığı alıcının ortak deneyimlerde buluşması gerekmektedir (Küçük, 2012).

Kaynağın aktardığı bilginin alıcıya istenen şekilde ulaşması ve beklenen davranışın ortaya çıkması, iletinin ortak yollardan doğru kodlanmasına ve bu kodun doğru çözümlenmesine bağlıdır. Aksi halde alıcı ve kaynak arasındaki ileti alışverişinde ortak olmayan yollardan yollanan iletiler karşılık bulamayacaktır (Küçük, 2012).

2.2.3.4. Kanal

Kanal, iletişim sürecinde kaynağın amaçları doğrultusunda alıcıya gönderdiği mesajların aktarılmasına olanak sağlayan, yol, geçit, ortam, yöntem ve tekniklerdir (Cüceloğlu, 1998). Bilgi, duygu ve düşüncelerin, kaynak ve alıcı tarafından

paylaşımının gerçekleşmesi sürecinde, iletilerin taşındığı araçlardır (Demiray, 1994). Kanal, kaynaktan yola çıkan mesajın hedefe ulaşmasını sağlayan tüm doğal ve yapay iletiler, araçlardır (Dökmen, 2002; Tabak, 2002).

Kanal, iletişim sürecinde kaynağın alıcıya gönderdiği mesajları taşıyan ortam, araç, gereç, yöntem ve tekniklerdir (Ergin, 1995). İletişimin başarılı ya da başarısız olmasında bu iletişim araçlarının önemli bir işlevi vardır. Bir mesaj basılı veya görsel iletişim araçları yolu ile iletilebileceği gibi davranış, söz, jest ve mimikler ile de gönderilebilir (Gökçe, 1998). İletişimde kanal ne kadar çok duyu organına hitap ederse o derece etkin bir iletişim gerçekleşmektedir.

İletişim sürecinde anlamın bozulmadan alıcıya ulaşabilmesi için mesajı alıcıya taşıyacak kanalı özenle seçmek gerekmektedir. Bu aşamada ya mesajın, elde bulunan gönderme kanallarına göre hazırlanması ya da mesaja uygun bir gönderme kanalı kullanılması önemlidir. Bu iki durumda da çeşitli sıkıntılar yaşanabilmektedir. İletişimde mesaj iletirken ortamın en az bozulduğu gönderme biçimi, kaynaktan çıkan mesajın, hiç aracı kullanılmadan doğrudan alıcıya ulaştırılmasıdır. Bir başka deyişle yüz yüze yapılan konuşmada, kaynaktan alıcıya aracısız ulaştırılan mesajlar daha kolay iletilmekte ve doğru anlaşılma olasılığı daha yüksek olmaktadır (Başaran, 1989).

2.2.3.5. Alıcı

İletişim sürecinde alıcı (hedef), gönderilen mesajı algılayan ve mesajın anlamını bildiğini göstermek suretiyle, iletişimin genel amacı olan anlamların ortak kılınmasını gerçekleştirmeye çalışan kimsedir (Gökçe, 1998). Kaynaktan gelen mesajın, iletilici, araç ve yöntemleri takip ederek ulaştığı kişidir. İletişimin gerçekleşmesi, gönderilen mesajın alıcı tarafından alınması ve kaynak ile alıcının mesaja aynı anlam vermeleri ile sağlanmaktadır (Doğan, 1995).

İletişimin gerçekleşmesi için gönderilen mesajın alıcı tarafından doğru anlaşılması gerekir. Alıcı gelen mesajı kendi kültürüne, hazır bulunuşluğuna, anlayış yeteneğine ve biraz da duymak istediği şekilde değerlendirmektedir. Bu nedenle iletişimin etkinliği, kaynak ile alıcının, mesaja aynı anlamı yüklemeleri ile sağlanmaktadır. Aksi takdirde iletişim ya gerçekleşmez ya da amaç dışı bir iletişim söz konusu olmaktadır. Alıcı iletişim sürecinde sadece mesajı almakla yetinmez mesajı alıp

anladıktan sonra yeni mesajlar üreterek aldığı mesajın kaynağına iletirse kendisi de kaynak durumuna geçmektedir (Gürses, 2006).

2.2.3.6. Geribildirim (Dönüt)

İletişim sürecinde kaynak, alıcıya gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa doğru anlaşılıp anlaşılmadığını ya da ne kadar anlaşıldığını yani gönderdiği mesajla ilgili bilgileri alıcıdan kendisine gelen tepkilerden anlamaktadır. Alıcıdan kaynağına gelen mesajla ilgili bu tepkilere “geri bildirim” denilmektedir (Ergin, 1995). Geribildirim, alıcının mesajın kendisinde meydana getirdiği etkileri, doğru ve yanlış anlamaları tekrar kaynağına ifade etme yolu, mesaj için cevabıdır (Gürses, 2006).

Geribildirim, bir kaynağın mesajına alıcı tarafından gösterilen tepkidir (Mutlu, 1998). Geribildirim olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu geribildirim; mesajın alıcı tarafından doğru anlaşılıp uygun davranış gösterildiğini ifade etmektedir. Olumsuz geribildirim ise, mesajın alıcı tarafından yanlış anlaşıldığını göstermektedir. Olumsuz geri bildirim olduğunda kaynak, mesajı alıcının anlayacağı biçimde kodlayarak iletişim sürecini yeniden başlatmaktadır (Nazik, 2005). İletişimin başarılı ya da başarısız olduğunu algılamak iletişim sürecini etkilemekte ve buna göre süreci tekrardan yönlendirmektedir (Gökçe, 1998).

2.2.3.7. Gürültü

İletişim sürecinde mesajın niteliğini etkileyen, doğru ve etkin bir biçimde karşı tarafa aktarılmasını engelleyen unsurların tümü gürültü kavramı altında ele alınmaktadır (Küçük, 2012). Bir kaynak mesajı gönderirken eğer kodlamada veya anlatmakta yeterli değil ise gürültü yaratmaktadır. Aynı şekilde alıcı tarafından mesajın anlamı, yeterli sembollerle açıklanamıyorsa, kod açma sürecinde de gürültü meydana gelmektedir. Gürültü iletişimin doğruluğunu veya güvenilirliğini azaltan bir unsurdur (Eren, 2001).

Kaynak sağlıklı bir şekilde iletiyi alıcıya ulaştırmıyorsa, sağlıklı bir kodlama yapamıyorsa gürültü olur. İletişim sürecinde birçok etken doğru kullanılmazsa gürültü olabilmektedir. En basitinden gereksiz tekrar ve imlâ hataları doğru anlaşmayı zorlaştıran bir gürültüdür (Ersoy, 2006).

2.2.4. İletişim Türleri

2.2.4.1. Kişi İçi İletişim

Bireyler diğer bireylerle iletişim kurdukları gibi kendileriyle de iletişim kurarlar. Bireyin iç dünyasında kurduğu iletişim onun diğer bireylerle kurmuş olduğu iletişimden süreç olarak pek farklı değildir. Birey iç dünyasında mesaj üretir, bu mesajları kendisine gönderir, bunları alır yorumlar ve sonunda bu mesaja ilişkin yeniden bir mesaj üreterek gönderir. Kişi içi iletişimde kaynak da, hedef de, mesajı gönderen de alıp yorumlayan da bireyin kendisidir (Kaya, 2011).

Bir bireyin düşünmesini, duygulanması, kişisel ihtiyaçlarının farkına varması, iç gözlem yapması ya da kendisine sorular sorarak bunlara cevaplar üretmesi kişi içi iletişim olarak nitelendirilebilir (Tutar, 2003). Aslında her türlü iletişimin temelinde kişinin kendi kendisiyle iletişimi mutlaka bulunmaktadır. Çünkü birey herhangi bir iletişim faaliyetine geçmeden önce zihninde onunla ilgili bir tasarım yapar ve öyle iletişime başlar. Bu tasarım sürecinde birey kişi içi iletişim gerçekleştirmiş olmaktadır (Güngör, 2011). Bu durum da bireyin bilgi üreterek kaynak olmasına ve bilgileri yorumlayarak da hedef olmasına neden olmaktadır (Ateş, 2005).

Bireyler kendi içerisinde bir takım mesajlar üreterek ve bunları yorumlayarak kişi içi iletişimde bulunmaktadırlar. Bireyin kendi içinde kurduğu iletişim, dış dünya ile kurduğu iletişimden daha önemlidir (Gürses, 2006). Kişi içi iletişim sayesinde bireyin duygu, düşünce, amaç, istek, beklenti, yetenek ve sorumluluklarının farkına varması kolaylaşacak, böylece sorunlarını daha çabuk fark edip, akılcı çözümler üretebilecektir. Bu süreçte birey içinde bulunduğu toplumda doğru zamanda, doğru biçimde davranma ve iletişim kurma becerisini de edinerek topluma ve kendisine daha faydalı hale gelmektedir (Ateş, 2005) Aksi halde kendi kendine çatışma içinde bulunan bireyin, dış dünya ile de sağlıklı bir iletişim kurması mümkün değildir (Dökmen, 2002).

2.2.4.2. Kişiler Arası İletişim

Günlük hayatta en fazla kullanılan iletişim türüdür. İki veya daha çok kişinin bir araya gelerek yüz yüze ya da birtakım araçlar yoluyla gerçekleştirdikleri iletişimidir (Güngör, 2011). Hem alıcı, hem de gönderici birer insan ise, bu iletişim kişiler arasında gerçekleşmesi sebebi ile kişiler arası iletişim şeklinde isimlendirilir. İnsanların yüz yüze ya da iletişim araçlarıyla gerçekleştirdiği iletişim türüdür (Gürses, 2006).

Bir iletişimin kişiler arası iletişim olarak nitelendirilmesi için üç unsurun sağlanması gerekmektedir. Birincisi, kişiler arası iletişime katılanların (kaynak ve alıcı) belirli bir ortam içerisinde yüz yüze olmaları ya da farklı ortamlardaysalar teknolojik ya da mekanik bir kanal ile karşı karşıya olmaları gerekmektedir. İkincisi, iletişime katılanlar arasında çift yönlü bir mesaj alışverişi olması gerekmektedir. Üçüncüsü ise, mesajın yazılı, sözlü veya sözsüz olması gerekmektedir (Yatkın, 2003).

Tek tek ya da pek çok kişinin duyularına mesaj yönelterek kurulan kişiler arası iletişimde sözlü, sözsüz ve yazılı simgelerin etkileşimi söz konusudur ve bu etkileşime göre kişiler arası iletişim; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olarak çeşitlenmektedir (Tutar, 2003).

2.2.4.2.1. Sözlü İletişim

Dil, bireyin kendini ve çevresini anlama ve anlamlandırmasında önemli bir rol oynamaktadır. İnsanlar ürettikleri bilgileri dil yardımıyla birbirlerine aktararak anlamlandırır ve böylece sözlü olarak iletişim kurarlar. (Yatkın, 2003). Sözlü iletişim insanoğlunun en geleneksel ve en çok tercih ettiği haberleşme yöntemidir. Sözlü iletişim bilgi, duygu, düşünce ve emirlerin sözcükler yoluyla iletilmesidir. Sözlü iletişim, iletişimin daha hızlı olmasını, kişiler arası ilişkilerin pekişmesini ve gelişmesini sağlamaktadır (Gürses, 2006).

Mesajları göndermenin en etkili yolu sözlü ve yüz yüze yapılan iletişimle mümkündür. Sözlü iletişimi jest ve mimiklerle de güçlendirmek söz konusudur. Burada sesin tonu, hızı, şiddeti ve vurgusu ayrı bir önem kazanmaktadır (Ersoy, 2006). Sözlü iletişimin birçok avantajı vardır, verilen haberin anlaşılma derecesi anında denetlenmekte, soru sorulabilmekte, verilen cevaplar kontrol edilip anlaşılmayan konu varsa anında açıklık getirilebilmektedir (Tutar, 2003). Sözlü iletişimin en büyük yararı, anlaşılmayan mesajların anında sorulması veya yanlışlıkların anında düzeltilmesidir. Bu nedenle sözlü iletişim, hızlı olması ve anında geri bildirim alınması bakımından önemlidir.

Sözlü iletişimin bu üstünlüklerine karşın sözlü araçların tartışmalarda belgelenememesi, uzun konuşma ve görüşmelerle yapılacak işlerin aksaması, çeşitli ve çok sayıda hiyerarşik basamaklardan geçtikçe sözlü mesajın amacını ve özünü yitirmesi gibi sakıncaları da bulunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Sözlü iletişimde,

söylenen bir kelimenin yazıyla ifade edilen bir kelimeye nispeten, yanlış anlaşılma ihtimali daha yüksek olmaktadır. Bu nedenle planlar, politikalar ve stratejilerle ilgili kalıcı ve uzun süreli olması istenen iletişim için, sözlü iletişim uygun bir iletişim şekli olmamaktadır (Tutar, 2003).

2.2.4.2.2. Sözsüz İletişim

Kişiler arası iletişimde, iletişime geçen bireyler arası mesafenin, bedenin duruşunun, jest ve mimiklerin, temasın, giysilerin, konuşma tarzının, ses tonunun, vurgulamaların, sessizliliğin ve iletişim ortamının verdiği mesajlar vardır. Bunlar, sözlü iletişimi pekiştirmek, zenginleştirmek ve kuvvetlendirmek için kullanılabileceği gibi, başlı başına birer iletişim olarak da ortaya çıkabilmektedir (Ateş, 2005). Duygu ve düşüncelerin kelimelere dökülemediği durumlarda bir bakış, bir jest ve mimik, binlerce kelimedenden daha fazla anlam taşımaktadır (Tutar, 2003). Bu nedenle çoğu kez konuşurken, duygular ya da heyecanlar ifade edilirken mimiklere, el kol hareketlerine başvurulmaktadır (Yatkın, 2003).

Sözsüz iletişim, mesajların vücut dili ile jestlerle, mimiklerle, oturuşla, duruşla ve bunun gibi tavırlarla aktarılmasıdır. Sözlü mesajlar, mimik ve jestlerle güçlendirilebilmektedir. Bazı durumlarda beden dili ile verilen mesajlar, sözlü ya da yazılı mesajlardan çok daha etkili olmaktadır (Ergin, 1995). Duygu ve ilişkiyle ilgili en etkili mesajlar sözsüz mesajlardır. Bu nedenle sözsüz iletişim daha çok duyguları belirtir. Düşünceler sözlü iletişimle, duygular ise, sözsüz iletişimle daha iyi ifade edilmektedir. (Tutar, 2003).

Sözsüz iletişim, yüz yüze iletişim içinde yer alan bireylerin söz ve yazıyla anlatamadıkları, ancak kendilerini bir şekilde ifade ettikleri her türlü mesajı içeren bir iletişim şeklidir. Sözsüz ifadeler, heyecanları, duyguları, gizlemeye çalışılan ya da anlatılamayan pek çok mesajı da barındırdığından etkisi oldukça fazla olmaktadır (Artan, Tevrüz ve Bozkurt, 1999).

Sözsüz iletişimde konuşma ya da yazı olmadan insanlar birbirlerine birtakım mesajlar iletirler. Bu iletişim şeklinde; insanların ne söyledikleri değil, ne yaptıkları ön plana çıkmaktadır (Dökmen, 2002). Başın, kolların, ellerin ve vücudun diğer unsurları ile yapılan jestler, sözsüz iletişimin kapsamına girmektedir. Duruş, genel tavırlar, kol ve bacakların rahatlığı güçlüğü, açıklığı, beden konumu ve dokunma sözsüz iletişimde

kullanılan belli başlı sözsüz iletişim araçlarıdır (Gürses, 2006). Bu nedenle sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. Kişiler arası iletişimde mesaj iletmek için başvurduğumuz yollardan birisi de, birtakım araçlar kullanmaktadır. Rozetler ya da takılar takarak, kokular sürerek, belirli kıyafetlere bürünerek, çevreye çeşitli mesajlar iletebilmektedir (Dökmen, 2002).

Kişiler arası iletişimde kaynağın tutumları, yetenekleri, sosyal rolleri, sosyal statüsü, benlik kavramı, karşısındakine ilişkin algıları, konuya ilişkin bilgi düzeyi gibi faktörler mesajın oluşturulma ve iletilme süreci üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Cüceloğlu, 1998). İletişimin amacına ulaşabilmesi için mesajların doğru iletilmesi gerekir. Eğer sözlü iletişimi destekleyen sözsüz iletişim doğru kullanılmaz ise iletişim gerçekleşmez ya da beklentilerin ve amaçların dışında gerçekleşir. Bu faktörleri başarılı kullanan kişiler iletmek istedikleri mesajları, duygu ve düşüncelerini çok iyi ifade edebilmektedirler. Kelimelerle ifade ettikleri mesajları, sözsüz iletişimin araçları ile zenginleştirerek daha etkili, doğru ve güvenilir bir iletişimin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadırlar. (Gürses, 2006).

2.2.4.2.3. Yazılı İletişim

Kaynak tarafından gönderilecek mesajın nitelik ve içeriği önemli olduğunda mesajın kalıcı olması istenmektedir. Böyle durumlarda bilginin gerçek niteliğini ve içeriğini yitirmeksizin iletebilmesi amacıyla yazılı iletişime başvurularak yazılı iletişim araçları kullanılmaktadır. (Sabuncuoğlu ve Tüz,1998; Yatkın, 2003). Bu nedenle yazılı iletişimi diğer iletişim türlerinden ayıran en önemli özellik, bu iletişimin bir metin ya da bir belge üzerinde yapılmasıdır.

Örgüt içinde mesajlar iletilirken örgütün yönetim düzeninde birden fazla örgütsel basamaktan geçmekte ve işgörenin sorumluluk alması istenmektedir. Bu durumda, mesajın örgütsel basamaklarda iletilirken değişme olasılığını azaltmak için sözlü iletişim yerine nitelik ve niceliğini yitirmeden iletme olanağı sağlayan yazılı iletişime başvurulur. Yazılı olarak iletilen mesajın geçerliği daha fazla olduğundan bu sayede hem mesajın kalıcı olması hem de iş görenin sorumluluk alması sağlanmaktadır (Oktay, 2008; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Yazılı iletişim kapsamında dergiler, raporlar, afişler, kitaplar, broşürler, gazeteler, birer iletişim aracı olarak sayılmaktadır. Okullarda, üst kademelerden gelen

yasa, yönetmelik, tüzük, genelge, yönerge ve emirler gibi yazılar, okulların eğitimine yön veren yönetsel olarak yazılı iletişim araçlarıdır. Okullardaki öğrenci gazeteleri, köşesal grafikler ve yazılar yine birer yazılı iletişim aracıdır (Oktay, 2008).

Yazılı iletişim, sözlü iletişime göre zahmetli ve zaman alıcı bir işlem olsa da, birey ve toplum açısından çok önemli işlevler yerine getirmektedir. Toplumsal ve kurumsal hafızayı sürekli kılan ve böylece toplum üyelerinin birbirleri olan iletişimini ve ilişkilerini kolaylaştırmaktadır. Yazılı iletişim, yazılı belgelerle gerçekleştirildiğinden kalıcılık sağlanmakta ve böylece geçmişe erişimi sağlamakta, bununla birlikte geçmişin analizini ve buradan hareketle de geleceğe ışık tutma imkânı sunmaktadır. (Gökçe, 2006; Akt: Yüksel, 2008).

Yazılı iletişimde yazı ile anlatılmak istenen mesajın yanı sıra kullanılan yazının ayrı bir önemi vardır. Yazının yanlış yazılması veya doğru yazının yanlış yorumlanması yanlış uygulamaların ortaya çıkmasına olabilmektedir. Bu nedenle yazılı iletişimin etkin ve başarılı bir biçimde yürütülebilmesi için, kullanılacak yazı dilinin açık, anlaşılır ve sade olması, cümlelerin yanlış anlamaya neden olacak kadar uzun olmaması gerekmektedir (Yatkın, 2003). Yazılı iletişim araçlarının bu kadar üstünlüğüne karşılık bazı dezavantajlı yanları da vardır. Yazılı iletişimin zayıf yönü geribildirim geç alınması ve zaman kaybının olmasıdır. Özellikle kırtasiyeciliğin fazla olması ekonomik kayba, neden olmaktadır (Gürses, 2006). Bu nedenle yazılı iletişimde süreç diğer iletişim türlerine göre daha yavaş ilerlemektedir.

2.2.4.3. Kitle İletişim

Kitle iletişim araçları çok sayıdaki kitlesel alıcıya aynı anda ulaşmaktadır. Kitle iletişimi, çeşitli sorunların ve konuların etkin bir biçimde duyurulması gereksinimi kitle iletişim araçlarından yararlanmayı zorunlu kılmıştır (Yatkın, 2003). Kaynaktan doğrudan değil belirli bir vasıta aracılığıyla hedef kitleye ulaşılır. Kurumsal bir süreçten geçilerek ve profesyonel iletişim uzmanları tarafından hazırlanıp sunulan bir iletişim biçimidir (Büyükbaykal, 2003).

Kitle iletişimi, birtakım bilgi veya sembollerin, kaynaklar tarafından üretilmesi, geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2002). Kitle iletişiminde hedef, mümkün olduğunca toplumun tamamıdır (Doğan, 1993).

Kitle iletişimi, önceden tasarlanmış çok yönlü mesajın, çok fazla sayıda insana kişisel olmayan yollarla dağıtılmasıdır (Oğuz, 2012). Bu tanımda dikkat çeken önemli olan nokta kitle iletişiminin kişisel olmayan yollarla gerçekleştiğidir. Kitle iletişimde, kaynak ve alıcı arasındaki araçlara kitle iletişim araçları adı verilmektedir. Kitle iletişim araçları denildiğinde genellikle, radyo televizyon, gazete, dergi internet ve benzeri yayınlar akla gelmektedir. Tanımın biraz geniş tutulması ve basılı her türlü yayının kitle iletişim aracı olarak sayılması daha doğru olmaktadır. El ilanları, romanlar, çizgi romanlar, tiyatrolar, hikâye, masal kitapları ve benzerlerini de kitle iletişim aracı olarak kabul edebilir (Tan, 2003).

Kitle iletişimi toplumsal sistemin her gün kendini yenilemesi, toplumda ortak bir fikrin hakim olması için çok etkilidir. Toplumları etkileme konusunda özellikle de televizyonun hem göze hem de kulağa hitap etmesi nedeniyle tartışılmaz üstünlüğü vardır (Gürses, 2006). Kitle iletişimi toplumsallaşmayı, toplumsal denetimin sağlanması, toplumda geleneksel yapının yerine, yeni yapıların yerleştirilmesi ya da geliştirilmesi ve böylece etkili bir değişimin sağlanması gibi işlevleri yerine getirmektedir (Künüçen, 2001).

2.2.4.4. Örgütsel İletişim

Örgütler, teknoloji, insan, insan ilişkilerinin oluşturduğu yapı ve süreçlerden oluşmuş bir sistemdir (Ersoy, 2006). Tutar ve Yılmaz (2003) örgüt sözcüğünü, dar ve geniş anlamda tanımlamaktadır. Dar anlamda örgüt; herhangi bir amaç için gerekli faaliyetleri belirlemek ve bunları grup ilişkileri şeklinde düzenlemektir. Geniş anlamda örgüt ise; insanların, fiziksel araç ve olanaklarını, belli bir amacı gerçekleştirecek biçimde bir araya getiren ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen yapıdır.

Bir başka tanıma göre örgüt; iş ve işlev bölümü yaparak, yönetsel bir düzen içinde, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların faaliyetlerinin koordinasyonudur. Bu tanım, bir örgütte görev alan kişilerin, birtakım rollere girerek, yönetsel bir düzen içinde bu rollerinin gereğini yerine getirmeye çalıştıkları anlamına gelmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2001; Dökmen, 2002).

Gerçek bir örgüt karmaşık insan ilişkilerinden oluşan, yaşayan dinamik bir yapıdır. Dolayısıyla bir örgütün işleyişi, kâğıt üzerinde planlanan yazılı kurallarla istense de sınırlandırılmaz. Yazılı kurallar, örgütün iskeletini oluşturmaktadır. Ancak,

örgütün ana malzemesinin insan olduğu ve kişilerarası ilişkilerin de örgüt yönetiminde rol oynadığı unutulmaması gerekmektedir (Bilen, 2004).

Birey, toplumsal rolü gereği, üyesi bulunduğu tüm örgütsel yapılarda gerek kendi kişisel niteliklerini kanıtlamak ve var olmak gerekse örgütsel hedeflere ulaşmak adına sürekli iletişim halinde bulunmaktadır. Birey, yöneticiler, çalışma arkadaşları, patronlar, müşteriler, denetçiler vb. pek çok kişi ve kuruluşla resmi ve resmi olmayan ilişkiler çerçevesinde iletişim kurmakta ve etkileşimde bulunmaktadır (Oğuz, 2001; Akt: Karlı, 2007).

Her örgüt, bir takım amaçları gerçekleştirmek için kurulmakta ve bu amaçları gerçekleştirmek için çalışmaktadır. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için örgüt içinde etkili bir iletişim ağı kurmaları gerekmektedir. (Demir, 2000). İletişim olmaksızın örgütlerin hayatlarını devam ettirmeleri oldukça zor olmaktadır. Çalışanların koordinasyonu ancak iletişimle gerçekleşen işbirliği sayesinde gerçekleşmektedir. Bireyler, birbirlerinin ihtiyaçları ve duygularından haberdar olmadıklarında işbirliği de mümkün olmamaktadır (Ersoy, 2006). Örgütlerin kuruluş amacı, işbirliğine dayalı bir yapı ortaya çıkararak, bireylerin tek başlarına başaramayacakları işleri bir araya gelerek işbirliği içinde gerçekleştirmektir. Hangi düzeyde olursa olsun, örgüt içerisindeki işbirliği ancak örgütsel iletişim sayesinde gerçekleşmektedir (Tutar, 2003).

Örgütsel açıdan iletişim, örgütü oluşturan yapıları birbirlerine bağlayan ve kendi aralarındaki uyumu sağlayan bir süreçtir (Eroğlu, 2005). Örgütsel iletişim, örgüt üyesi olan kişi ve grupların, örgütün ortak amaçları doğrultusunda gerçekleştirdikleri mesaj alışverişidir (Tutar, 2003). Aydın'a (2010) göre örgütsel iletişim, örgütün işleyişini sağlamak ve örgütü hedeflerine ulaştırmak amacıyla, gerek örgütü oluşturan çeşitli bölümler arasında, gerekse örgüt ile çevre arasında sürekli bir bilgi alışverişine olanak tanıyan toplumsal bir süreçtir.

Örgüt yönetiminde planlama, eşgüdüm, karar verme, güdüleme ve denetimin gibi süreçlerin paydaşlar açısından sağlıklı yürümesi, etkili bir örgütsel iletişim sayesinde gerçekleşir (Aydın, 2010). Örgütsel iletişim, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli eylemlerin eşgüdümlenmesi amacıyla mesajların üretilmesi, iletilmesi ve yorumlanıp değerlendirilmesi sürecidir (Karademir, 2008). Her türlü bilginin aktarılması, işlerin koordine edilmesi, değer yargılarının ve sembollerin oluşturulması

gibi birçok faaliyet iletişim sayesinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle örgütlerin yaşamında iletişim hayati bir önem arz etmektedir (Özutku, 2011).

Örgütsel iletişim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için hem kendi içinde hem de çevresi ile her türlü mesaj alışverişinde bulunduğu bir süreçtir (Eroğlu, 2005; Karlı, 2007). Örgütsel iletişim, bir örgütte amaçlara ulaşmak için ortak bir anlayışın geliştirilmesine katkı sağlaması nedeniyle örgütün başarısına ve başarısızlığına doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle örgütsel iletişim, örgütün toplum içindeki yerini belirlemede önemli bir etkidir (Dal, 2012).

Örgütsel iletişimin biçimi ve niteliği; çalışanların performansını, işten duydukları memnuniyetlerini, motivasyonlarını ve örgütsel bağlılıklarını etkileyerek örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında önemli rol oynamaktadır (Memduhoğlu ve Saylık, 2012). Örgütsel iletişim sadece örgütün yönetim işleri boyutunda etkili olmakla kalmayıp örgüt paydaşlarını birbirine bağlayıp onların birbirlerini benimsemelerini sağladığından örgütün informal yapısında da önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2010).

Örgütsel iletişim aynı zamanda örgütsel verimliliğin ve kalitenin temelidir; bilinçli bir yönetimin vazgeçilmez aracıdır (Tutar, 2003). Örgüt içinde eylemlerin sürdürülmesi, alınan kararların çalışanlara, çalışanlarca hazırlanan raporların üst yönetime aktarılması, sorunların çözülmesi, işlerin başlatılması, kurum kültürüne uyarlanması etkili bir iletişim sürecine dayanmaktadır (Eroğlu, 2005). Bir örgütte yapı ne kadar sağlıklı olursa olsun, planlama ne kadar iyi yapılırsa yapılsın eğer iletişim yetersiz ise bu durum örgüt amaçlarının gerçekleşmesini olumsuz yönde etkileyecektir. Yetersiz iletişim, toplumsal, kişisel ve örgütsel pek çok soruna neden olmaktadır. (Bursalıoğlu,1994).

Çalışma koşullarının olumlu oluşu, çalışanların birbiri ile uyumlu olmasını, yapılan işin sahiplenilmesini, çalışıp başarıya ulaşmak için güdülenmeyi sağlamaktadır. Güdülenme sevgi, saygı kazanma yoluyla çalışanlarda verimi artırmaktadır. Çalışanların beklenti ve amaçları arasında denge ve uyum sağlama, bireylerin işine bağlılığını ve doyumunu artırır. Böylece çalışanlar arasında sağlıklı ve etkili iletişim kurulur ve bunun devamlılığı sağlanır (Demir, 2000). Bu nedenle bireyler arası iletişim örgütteki insan ilişkilerini geliştirilmesi ve bu iletişimde devamlılığın sağlanmasında önemli bir etkidir.

2.2.4.4.1. Örgütsel İletişimin Amaçları

Örgütsel iletişimin temel amaçları şu şekilde sıralanabilmektedir (Akıncı, 1998; Gürgen, 1997; Varol, 1993):

- Örgütün amaçları, hedefleri ve politikalarının çalışanlarca bilinmesini ve buna yönelik güdülenmeyi sağlamak,
- İş ve işlemlere ilişkin bilgi vermek ve bu yolla iş ve beceri eğitimini kolaylaştırmak,
- Örgütün sosyal ve ekonomik sorunları konusunda bilgi vermek ve çalışanları bunların genel sosyal ve ekonomik sorunlar ile bağlantıları konusunda aydınlatmak,
- Örgüt içi duygusal ve çatışmalı sorunlar konusunda aydınlatmak,
- Yenilik ve yaratıcılığı özendirerek, çalışanları deneyim, sezgi ve akıllarına dayanarak, yönetime bilgi ve geri bildirim sağlamaları konusunda özendirmek,
- Yeni teknoloji ve yönetim anlayışına ilişkin bilgiler ilgili taraflara aktarılarak bunlara uyumlarını sağlanmak,
- Örgütün etkinlikleri, önemli olaylar ve kararlar, başarılar konusunda aydınlatmak,
- Örgütle ilişkisi bulunan kimselere sürekli bilgi verilerek örgütsel bağlılığı sağlamak ve artırmak,
- Yöneticiler ve çalışanlar arasında iki yönlü-karşılıklı iletişimi özendirmek,
- Çalışanların iş sırasında veya iş sonrasında örgütü temsil niteliklerini geliştirmek,
- İşte ilerleme olanakları, çeşitli çalışanlarla ilgili, gelişmeler, geleceğe ilişkin beklentiler vb. konularda bilgilendirmek veya aydınlatmak,
- İletişim etkinlikleriyle bir örgüt iklimi, kültürü ve kimliği yaratmaya ve bunu sürdürmeye çalışmak.
- İş güvenliğine yönelik bilgilerin devamlı tekrar edilmesi ve üyelerin iş güvenliğine ilişkin tedbirler almalarını sağlamak.
- Geleceğe ilişkin beklentiler, ilerleme olanakları, ücret ve ödüllendirme vb. konularda bilgilendirilmek.

2.2.4.4.2. Örgütsel İletişimin İşlevleri

İletişim örgütü bir arada tutan ve örgüt için hayati öneme sahip bir unsurdur. Örgütsel iletişimin önemi ve sağlıklı işlediğinde sağladığı faydalar şu şekilde

özetlenebilir (Zıllıoğlu, 2007; Ergeneli ve Eryiğit, 2001; Türkmen, 2000; Usluata, 1995; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1991)

- Örgütün bütünlüğünü ve çalışanların örgüte bağlılık duygularının geliştirilmesini sağlamaktadır.
- Çalışanların örgüte bağlılığını artırarak, hizmetlerin iyileşmesini sağlamaktadır.
- İş tatmini, motivasyon, örgütsel bağlılık gibi çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratarak örgütsel performansı arttırmaktadır.
- Çalışanların paylaşım duygusunu arttırmaktadır.
- Örgütsel faaliyetlerin istikrar ve iş birliği içinde gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır.
- Örgütsel değişime karşı güven oluşturmada ve değişim sürecini hızlandırmaktadır.
- Örgütte ortak bir dil oluşturarak örgüt kültürünün oluşmasını ve aktarılmasını sağlamaktadır.
- Hızla değişen çevre koşulları karşısında örgütlerin yeni koşullara ayak uydurmalarını sağlamaktadır.
- Daha az hata yapılmasına ve sonuçta giderlerin azalmasına imkân tanımaktadır.
- Yönetime karar almada ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etme imkânı sunmaktadır.
- Yöneticilerin aldığı kararların çalışanlar tarafından algılanması ve uygulamaya dönüştürülmesini sağlamaktadır.
- İş ortamındaki sürtüşme ve baskıları azaltmaktadır.
- Örgütsel iletişim, örgüt yönetiminin en önemli aracıdır. Örgütte planlama, eşgüdüm, karar verme, güdüleme ve denetimin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

2.2.4.4.3. Örgütsel İletişimi Engelleyen Faktörler

Örgütsel iletişimi engelleyen başlıca faktörler şunlardır (Bakan ve Büyükbeşe, 2004):

- **Kültürel farklılıklar:** Aynı kültürde yaşayan insanların farklı kültürdeki insanlara göre sahip olduğu daha fazla ortak nokta bulunmaktadır. Bu nedenle iletişim aynı kültür içindeki insanlar arasında çok daha kolay ve hızlıdır. Farklı kültürde yaşayan insanların iletişiminde mesajların iletilmesinde kullanılan semboller, değer yargıları ve beklentilerin farklı oluşu iletişimi bazı durumlarda güçleştirmektedir.

- **Geribildirim olmaması veya yetersiz geribildirim:** Geribildirim örgütte iletilen mesajın alıcı tarafından doğru ve zamanında alındığının belirlenmesi açısından önemlidir.
- **Statü farkı:** Hiyerarşik yapıdan kaynaklanan yetki farklılıkları iletişimde engel oluşturabilmektedir.
- **Mesaj alımında motivasyon ve ilgi eksikliği:** Birçok mesaj, alıcının ilgisizliği ve isteksizliğinden dolayı iletilmemekte veya iletilse de yanlış anlaşılabilir.
- **Bilgi yüklemesi:** Bireye taşıyabileceğinden fazla bilgi yüklemesi iletişime engel oluşturur.
- **Elektronik iletişim araçlarından kaynaklanan sorunlar:** Örgütte kullanılan ileri teknoloji sorunlara yol açabilmektedir.
- **Fiziksel şartlar:** Daha çok iletişim kanalı ve bunu engelleyen çevre ile ilgilidir. Fiziksel engel olarak karşımıza en çok gürültü çıkmaktadır.
- **Güvensizlik:** Alıcının mesaja inanmaması kaynağa güvenmemesinden kaynaklanmaktadır.
- **Örgütlenme hataları:** Yetki ve sorumlulukların iyi tanımlanmaması sorunlara yol açmaktadır.
- **Kişisel farklılıklar:** Kaynak ve alıcının bireysel amaçları, hisleri, duyguları, alışkanlıkları, algılama farklılıkları gibi kişisel özellikleri, mesajın kodlanmasını, algılanmasını ve mesajlara karşı tutumunu etkilemektedir.

2.2.4.4.4. Örgütsel İletişim Türleri

Örgütsel iletişim, amaçlarına göre ve yapısal açıdan olmak üzere iki başlık altında çeşitlenmektedir.

2.2.4.4.4.1. Amaçlarına Göre İletişim Türleri

2.2.4.4.4.1.1. Bilgilendirici İletişim

Örgütlerin verimli bir şekilde çalışarak uzun ömürlü olmalarında öncelikli şart bilgi paylaşımıdır. Örgüt üyelerine ve çevresine yönelik olarak yeterli, açık ve zamanında ulaştırılan bilgi, yönetimin tüm süreçlerinin daha etkili olmasını sağlayan bir öğedir. Bilgilendirici iletişim genelde konuyla ilgili derinlemesine bilgisi olan veya konunun uzmanı olan kişilerin başlatması gereken bir iletişim türüdür. Örgütteki uzmanlar, yönetici ve çalışanlara istekleri doğrultusunda bilgi akışını sağlarlar

(Açıklan, 1998). Bilgilendirici iletişim etkili olabilmesi için mesajlar şu özelliklere sahip olması gerekmektedir:

- Mesaj, alıcı için yeni olması gerekmektedir.
- Mesaj bir gereksinime yanıt niteliğinde olması gerekmektedir.
- Mesaj, açık ve net olması gerekmektedir.
- Mesaj, hem alıcı için hem yönetim için olumlu sonuçlar doğurması gerekmektedir. (Türkmen, 2000)

2.2.4.4.1.2. Eğitici İletişim

Çalışanların göreve ilişkin performanslarını artıran bir iletişim türüdür. Örgüt ortamında, iş başında örgüt üyelerinin ya da konunun ilgililerin yetkinleştirilmesi için tasarlanan formal ya da informal eğitim ortamlarında örgüt üyelerinin ya da konunun ilgililerin eğitilmesi eğitici iletişim olarak tanımlanmaktadır. Örnek olarak yeni uygulamaya konulan ders geçme yöntemine ilişkin olarak merkez örgütünden gelen bir uzmanın, tüm yönetici ve öğretmenlerle velileri aydınlatan konuşmalar yapması, sorularını yanıtlamaları, eğitici bir iletişim olarak nitelendirilebilir (Açıklan, 1998). Eğitici iletişim sonunda astların belirli konularda tutum ve davranışlarını değiştirmeleri beklenmektedir. Bu iletişim türü doğrudan sonuç almaya yöneliktir. Bu nedenle otoriter bir yanı vardır ve hiyerarşik bir düzenek içinde ilerlemektedir (Türkmen, 2000).

2.2.4.4.1.3. Değerlendirici – Yorumlayıcı İletişim

Örgütlerin etkili ve verimli bir iş ortamı oluşturabilmeleri için dış dünyadan gelen bilgileri değerlendirmesi, yorumlaması gerekmektedir. Değerlendirici-yorumlayıcı iletişim örgütün bütünüyle içeriden veya dışarıdan aldığı bilgileri değerlendirmesi, yorumlaması sürecidir. Okul yöneticilerinin velilerden gelen bir kısmı yakınmaları, eleştirileri öğretmenlerle tartışıp değerlendirdikleri grupla tartışma süreci değerlendirici-yorumlayıcı iletişime örnek olarak verilebilir (Açıklan, 1998). Örgüt içinde geri bildirim süreci sonunda elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi ile yönetim daha sağlıklı karar verme şansına sahip olabilmektedir (Türkmen, 2000).

2.2.4.4.1.4. Etkileyici – Güdüleyici İletişim

Bu iletişim türü örgüt ortamında en çok yaşanan iletişim türüdür. Çalışanların iş performansını artırmak amacıyla yöneticinin düzenlediği mesajlar, örgütün türüne,

kültürüne, yöneticinin yetişmişliğine ve yönetim anlayışına göre değişmektedir. Bu kapsamda tehdit, korku, cezadan başlayarak övgü, takdir, ödüle kadar uzanan bir çizgi üzerinde her yönetim biçimi kendi iletişim biçimini bulmaktadır (Açıkalın, 1998). Örgütsel iletişimde, astların motive edilmesi ve grup dinamiği içinde çalışmalarının sağlanması önemli bir yer tutmaktadır (Türkmen, 2000).

Bu iletişimin sadece yöneticinin kullandığı yönetsel bir araç olarak düşünmek yanlış olur. Yöneticiler astlarını motive etmek isterken astlar da yöneticilerini etkilemek ister ve bunun için değişik iletişim teknikleri uygulamaktadırlar. Her ast yöneticilerce beğenilmek, takdir edilmek, ödüllendirilmek ister ve yöneticileri kendi kişiliği, iş performansı ve örgüte bağlılığı ile etkileme çabası içindedir. Bu nedenle etkileyici ve güdüleyici iletişim çift yönlüdür. (Türkmen, 2000; Açıkalın, 1998).

2.2.4.4.1.5. Düşünce Üretme Amaçlı İletişim

Örgütlerde sorun çözme ve öneri geliştirme amacıyla yapılan toplantılarda gerçekleştirilen iletişim şekline düşünce üretme amaçlı iletişim adı verilmektedir. Düşünce üretme amacıyla düzenlenen toplantılarda yöneticilerin astların fikirlerini açıklamaları için onları isteklendirmesi cesaretlendirmesi gerekmektedir. Düşüncelerini özgürce ifade edebilen insanlar başkalarının düşüncelerinden de etkilenerek kendi düşüncelerini geliştirebilmektedir (Türkmen, 2000).

Düşünce üretme amaçlı iletişim, insan kaynaklı yönetimde önemli bir yer tutmaktadır. Sorun çözme, öneri geliştirme gibi düşünce üretme amaçlı iletişim aslında bir tür grup iletişimidir. Birbiri ile etkileşen parçalardan oluşan bütün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha büyüktür. Bu nedenle grup üyeleri arasındaki etkileşimin oluşturduğu sinerji ile grup içinde daha fazla enerji açığa çıkar. Bu enerji ile grup içinde etkileşimli ve bilgi destekli iletişim gerçekleştiren insanların kendilerini daha fazla geliştirebilmeleri mümkündür (Türkmen, 2000).

2.2.4.4.2. Yapısal Açıdan Örgütsel İletişim Türleri

2.2.4.4.2.1. Formal (Biçimsel) İletişim

Örgütsel iletişimin alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde yapısal açıdan biçimsel (formal) ve biçimsel olmayan (informal) iletişim türleri olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Formal iletişim örgütte belirlenmiş kurallar, amaçlar, mesajlar

doğrultusunda yapılan hiyerarşik pozisyonlar ve üst sistemler arasında gerçekleşen bir iletişimdir (Aydın, 2010). Örgütün kendi içinde yetkili kişilerce önceden belirlenen kurallar çerçevesinde sürdürülen bilgi akışına formal iletişim denilmektedir (Dal, 2012).

Formal iletişim ile örgüt kurallarının ve kararlarının bütün kademelere ve çalışanlara iletilmesi, çalışanların tepkilerinin yönetime ulaştırılması ve bütün çalışanların örgütün amaçları çerçevesinde yönlendirilmesi ile koordinasyonun sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için ise, basılı metinler, resmi yazı, bilgi, toplantılar, konferanslar, duyurular, yayınlar, raporlar, broşürler, ilan tahtaları gibi formal iletişim kanalları kullanılmaktadır (Canlıer, 1997).

Özarallı ve Torun'a göre (2011) biçimsel (formal) iletişim, örgütte örgütsel kurallar doğrultusunda gerçekleştirilen, kişilerden soyutlanmış, çalışanlar ve birimler arasında resmi nitelik taşıyan bilgilerin paylaşılmasını sağlayan bir iletişim türüdür. Bu nedenle formal iletişim, örgütte çalışanlar arasında koordinasyon ve bütünlüğün sağlanmasında, işlerin gerektiği gibi yapılmasında önemli olmasına rağmen örgütsel iletişimi yeterli olarak sağlayamaz bu yüzden informal iletişime ihtiyaç duymaktadır.

Formal iletişim, resmi iletişim olduğu ve örgüt gerçeğini tam olarak yansıtmadığı için genelde ağır işler, esnek değildir ve etkinliği de örgüt üyelerinin bu iletişim türünü kabulüne göre değişir. Formal iletişimde üstler astlara yeterli bilgi vermeyebilir yine astlar da üstlerin hoşlanmayacağı durumlar hakkındaki bilgileri üstlerine iletmeyebilir. İletilmek istenen mesaj da alıcıda istenilen anlamı oluşturamaz veya farklı anlamlar çıkabilir. Formal iletişim iletilmek istenen anlamı tam olarak yansıtamaz ve çalışanlar tarafından kabul edildiği ölçüde etkili olur. Bu nedenle örgütteki formal iletişim informal iletişim tarafından desteklenmelidir (Canlıer, 1997).

Formal iletişim türleri olarak kurumun hiyerarşik düzeninde, üst basamaklarla alt basamaklar arasında emir ve bilgi akışını sağlayan *dikey iletişim* (Aydın, 2010); aynı kademede bulunan yöneticilerin yöneticilerle; çalışanların ise çalışanlarla daha üst kademelerin emir vermesine gerek duymadan, işbirliği amacıyla kendilerini ilgilendiren konularda bilgi alışverişinde buldukları *yatay iletişim* (Ersoy, 2006); aynı örgütte farklı birimlerdeki çalışanların olağanüstü durumlarda benzer faaliyetleri yerine getirirken dikey kanalları kullanmadan kısa sürede işbirliği yapmak için gerçekleştirdikleri *çapraz iletişim* (Karlı, 2007; Ersoy, 2006); değişen ve gelişen bir çevrede yer alan örgütün

yaşamını sürdürebilmek için dış çevreyle etkileşimde bulunduğu *dışa dönük iletişim* (Gürgen, 1997) yer almaktadır.

2.2.4.4.2.1.1. Dikey İletişim

Örgütlerin hiyerarşik düzeninde üst kademeler ile alt kademeler arasında emir, talimat ve bilgi akışını sağlamak amacıyla yapılan iletişime dikey iletişim denmektedir (Kaya, 2006). Kurumun hiyerarşik düzeninde, üst basamaklarla alt basamaklar arasında emir ve bilgi akışını sağlayan iletişim kanallarıdır. Dikey kanallar, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru iki yönlü çalışır (Aydın, 2010; Tabak, 2002).

2.2.4.4.2.1.1.1. Yukarıdan Aşağıya Doğru İletişim

Hiyerarşik düzeni izleyerek yönetimin üst basamaklarından alt basamaklarına doğru emir, haber, bilgi vb. akışını izleyen iletişimdir. Bir işin nasıl yürütüleceğine ilişkin yönergeler, örgütlerin çalışma işleyişi, kural ve koşulları hakkında açıklamalar, çalışanların başarı değerlendirmeleri, örgütsel amaçların açıklanması, işin yapılmasının gerekliliği ve önemi yukarıdan aşağıya doğru iletilen mesajlar arasında yer almaktadır (Aydın, 2010).

Yukarıdan aşağıya doğru iletişim genellikle yazılı olarak hiyerarşik basamaklar üzerinde bulunan çalışanlardan geçerek alıcıya ulaşan bir iletişimdir. Basamak sayısının arttığı ve tüm basamakların kullanıldığı bu tür iletişim biçimlerinde iletişim yavaş olup zaman kaybına ve yanlış anlamalara neden olmaktadır. Bu nedenle bu iletişimde yanlış anlamalara meydan vermemek için içeriğin açık ve anlaşılır olmasına, sade bir dil kullanılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Oktay, 2008; Gürsel, 1997).

Dikkat edilecek diğer bir nokta da, astlara gereğinden çok ya da az bilgi iletilmesidir. Astlara gereğinden çok bilgi iletildiğinde ast bu bilgi akımı içinde kendi işi için gerekli olanları ayırmakta güçlük çekmektedir. Öte yandan, asta gereğinden, az bilgi iletilmesi, onu çaresiz bırakacak ve ast gerekli bilgileri almak için, sık sık üste gitmekte böylece gereksiz yere üstün zamanını almaktadır (Gürsel, 1997).

Yukarıdan aşağıya iletişimin etkili olması, haberi ileten yöneticinin astlar tarafından kabul görmesine bağlıdır. İletişim kaynağı olan yönetici hakkında olumsuz düşünceye sahip olan çalışan kendisine gelen mesajı olumsuz karşılayabilir. Yönetici hakkındaki görüşü olumlu ise yöneticinin mesajına sonuç açısından kuşkulu baksalar

bile alıcılar mesajları olumlu karşılamaktadırlar. Aynı şekilde iletişimde yöneticilerin kullandıkları dil, teknik veya bilimsel kavramlar taşıyorsa kavramların çalışanın anlayacağı düzeyde verilmesi gerekmektedir (Oktay, 2008).

2.2.4.4.2.1.1.2. Aşağıdan Yukarıya Doğru İletişim

Yukarıya doğru iletişim, hiyerarşinin alt kademelerinden, üst kademelerine iletilen bilgi ve haberleri ifade etmektedir. Aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşen iletişimin konusunu genellikle astın üste verdiği rapor, teklif, istek ve tepkilerden oluşturmaktadır. Bunların yanında kişisel performans, kişisel problemler, iş ilişkilerindeki problemler ve astların yetki alanında çalışanlarla ilgili verdiği bilgiler, aynı kademede çalışanlarla ilgili bilgi ya da problemler ve yapılması gerekenlerle ilgili tutum ve algılar bu iletişimin içeriğini oluşturmaktadır. Yukarıya doğru iletişimde esas olan çalışanların yaptıkları iş ve yönetim hakkındaki fikirlerini üst makamlara rahatça ulaştırabilmeleridir (Demir, 2000; Karip, 1999; Gürsel, 1997). Kendi sorunlarına ve düşüncelerine önem verildiğine tanık olan çalışanın hem motivasyonu artıracak hem de psikolojik olarak rahatlayacaktır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 198).

Yöneticilerin, emirlerinin, yerine getirilip getirilmediği, aşağıdan gelen bilgilerle anlaşılmaktadır. Bu tür bilgiler, yöneticilere işlerin yapılışıyla ilgili sonuçları kontrol etme imkânı ve geribildirim sağlamaktadır (Kaya, 2006). Yukarıya doğru iletişim, yöneticilerin örgütün gerçek koşullarını ve uygulama durumunu tespit ederek çalışanların bilgilerinden yararlanarak, doğru ve etkili kararlar almalarına yardım etmektedir (Oktay, 2008).

Mesajların her zaman yukarıdan aşağı akması çalışanın dikkate alınmaması nedeniyle çalışanın motivasyonunu, performansını düşürme gibi sakıncalara neden olmaktadır. Yukarı doğru iletişim bu tür sakıncaları ortadan kaldırmakta ve iletişimi daha sağlıklı hale getirmektedir. Bu nedenle yukarı doğru iletişim, üstten gelen mesajlara cevap niteliği taşıyarak aşağı doğru iletişimin tamamlayıcısı konumundadır. Yukarı doğru iletişim ve aşağı doğru iletişim aynı yoğunlukta olduğu zaman örgütte daha etkin bir iletişimden söz edilebilir (Gürses, 2006).

2.2.4.4.2.1.2. Yatay İletişim

Aynı kademedeki yöneticilerin yöneticilere; çalışanların çalışanlarla üst kademelerden emir almaya gerek duymadan, kendilerini ilgilendiren konularda işbirliği

yapmaları halinde meydana gelen iletişimidir. Yatay iletişim örgütsel birimler arasında eşgüdümün sağlanması açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirme ve örgütsel etkinlik açısından gerekli olan bilgilerin, farklı görüşlerin örgüt çalışanları tarafından paylaşılmasını sağlamaktadır. Bu tür bir iletişim çalışanların mesleki ve sosyal açıdan bütünleşmesini sağlayarak örgütte birliği, performansı ve iş doyumunu artırmaktadır (Oluç, 1959; Akt: Ersoy, 2006).

Örgütte aynı kademede olan kişiler arasında veya birbiri üzerinde yönetsel açıdan doğrudan otoritesi olmayan farklı kademedeki kişiler arasında gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle, yatay ilişkiler, aynı kademedeki çalışanların bağlı oldukları üst kademeye gitmeksizin ya da üst kademenin emrine gerek kalmaksızın sorumlu oldukları konularda işbirliği yapmak amacıyla bu çalışanlar arasında meydana gelen iletişimidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Yatay iletişimin temel amacı, örgütsel koordinasyon, problem çözme, bilgi paylaşma ve çatışmaların giderilmesini sağlamaktır. Bu yolla, örgütsel iletişimde belli prosedürleri devre dışı bırakarak daha yalın ve etkin bir iletişim sağlanır. Yatay iletişim, örgütsel faaliyetleri koordine etme işlevinin yanında duygular konusunda da bilgi edinmek amacıyla kurulur ve böylece bireye toplumsal ve duygusal destek de sağlar (Tutar, 2003). Bu nedenle yatay iletişim, örgüt içi iletişimde yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.2.4.4.2.1.3. Çapraz İletişim

Örgüt hiyerarşisinin farklı düzeyindeki bölümlerin basamaklı kanalları kullanmadan gerçekleştirdikleri iletişime çapraz iletişim adı verilmektedir. Çapraz iletişim farklı fonksiyonel birimlerde çalışan ast ve üstlerin arasında kurulan iletişimidir. Çapraz iletişim çok kademeli hiyerarşik yapılarda dikey kanalların sakıncalarını gidermek ve olağanüstü durumlarda kısa sürede gereken işbirliğinin gerçekleştirilmesi için kurulan bir iletişimidir (Kaya, 2006; Tutar, 2003; Tabak, 2002; Erdoğan, 2000).

Açıkgöz'e (1994) göre örgüt üyeleri bazı durumlarda aynı örgütte kendi birimlerinden farklı birimlerde kendileri ile aynı düzeyde, alt ya da üst düzeyde bulunan kişilerle de iletişimde bulunurlar. Bu şekilde yapılan iletişim çapraz iletişimidir. Bu tür iletişim bireylerin çeşitli psikolojik gereksinimlerini karşılamak üzere gerçekleştirebileceği gibi çalışanların işleri nedeniyle çeşitli örgüt birimleri ile farklı

bağlarının olması nedeniyle de gerçekleştirilebilir. Çapraz iletişim farklı birim ve kurumlar arasındaki bilgi ve fikir alışverişini hızlandırılması açısından etkilidir.

Çapraz iletişim, karmaşık ve çoğu kez uzun olan dikey kanallarının sakıncalarının giderilmesi ve olağanüstü durumlarda kısa sürede gereken işbirliğinin gerçekleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak, çapraz iletişim kanallarının sık kullanılması zaman zaman yetki karmaşası sorununu yaratabilmektedir. Bu nedenle, ilke olarak, kurumlarda zorunlu olmadıkça çapraz iletişim kanallarını kullanmamak gerekir. (Tabak, 2002).

2.2.4.4.2.2. Dışa Dönük İletişim

Örgüt bir yandan bir sosyal organizma olarak kendi içinde yer alan insan topluluklarının sorunlarına eğilirken, öte yandan örgüt dışında yer alan geniş kesimlerle ilişkiler kurar, toplumun çeşitli kesimlerini yakından izler. Örgütü her yanından saran toplumun bileşimi, demografik yapısı, kültürü, gelenek ve alışkanlıkları örgütü önemli ölçüde etkilemektedir (Onal, 1997).

Dış çevre ile kurulan iletişim, örgüt ve örgüt bünyesinde çalışanların dışarıdakiler ile kurdukları ilişkileri kapsamaktadır. Bu iletişim, örgütün yapısal özelliklerine, hedeflerine göre değişkenlik göstermektedir. Çalışanlar açısından örgütün sahiplenilme derecesine bağlı olarak bu ilişki zayıf ya da güçlü olabilmektedir. Sahiplenmenin az olması durumunda, firma içinde kurulan ilişkiler dışarıdakilere göre çok daha zayıf olmakta, sahiplenmenin çok olduğu durumlarda ise çalışanlar kendilerini firma kimliği ile özdeşleştirerek hem kendileri hem de firma için kimlik satışı yaparlar (Okkalı, 2008).

Kurumlar toplumun bir parçasıdır ve ondan soyutlanamazlar. Sürekli değişen ve gelişen bir çevre içinde yer alan kurum, yaşamını amaçlara dönük bir biçimde yürütebilmesi için yeni koşullara uymak ve toplumsal ilişkiler kurmak zorundadır. Bu nedenle, yalnızca içyapıyı oluşturan iletişim düzeni kurmak ve işletmek yeterli değildir. Çağın gerçeklerine uygun olarak kurum dışı ilişkilerin de belirli bir düzen içinde geliştirilmesi gerekir. Dışa dönük kanallar aracılığı ile toplumun çeşitli kesimleri ile bilgi alışverişi gerçekleştirilerek etkileşim oluşturulur. Böylece kurum-toplum bütünleşmesi sağlanabilir. Amaç, kurum içinde ve dışında yer alan herkesle etkili bir iletişim kurarak kurumun amaçlarına daha kolay ulaşmasını sağlamaktır (Tabak, 2002).

2.2.4.4.2.3. İnfomal (Biçimsel Olmayan) İletişim

Kurumların resmi yapılarının ortaya koyduğu iletişim sistemi ne çalışanların ne de örgütün gereksinmelerine tam anlamıyla yanıt verememektedir. Formal yapının gerektirdiği iletişim her zaman ve her konuda başarılı olamamakta ve resmi iletişim kurum çalışanlarının beklentilerinin büyük bir bölümünü karşılamaktan uzaktadır. Çünkü örgüt yapısının yarattığı resmi iletişim, her zaman gerçeği yansıtmaz ve belirli konularda susar, belli konularda da gerçeği saklayabilir. Resmi iletişim kişilerin özel durumlarını dikkate almaz, içeriği ciddidir, kurudur ve esprisizdir. Formal iletişimin yetersiz kaldığı böyle ortamlarda, informal iletişim ortaya çıkmaktadır (Kazancı, 2004).

İnfomal iletişim, belli bir plan ve amaç olmadan bireylerin sosyal ve kişisel ilişkilerinden doğan, örgütlerin resmi olmayan yönünü yansıtan ilişkilere dir. İnfomal iletişimin yazılı kuralları olmasa da bireylerin gelenekleri, inançları, tutum ve davranışlarına göre şekillenir ve gelişir (Kaya, 2006; Sabuncuoğlu ve Tüz,1998). Bu iletişim şekli, formal iletişimin dışında kurumun günlük çalışması sırasında sürekli olan ve genellikle resmi iletişimden fazla gerçekleşen iletişimdir. Bu yüzden informal iletişimin formal iletişimle birlikte gerçekleşmesi engellenemez bir süreçtir. Formal iletişimin yetersiz kaldığı durumlarda, çalışanlara amaca ulaşmada ihtiyaçlarını karşılamak için etkileşim imkânı sağlamak ve formal yollarla ulaşılamayan bilgilere ulaşma fırsatı vermektedir (Gürses, 2006). İnfomal iletişim, çalışanlar arasında takım ruhunu ve insan ilişkilerini geliştirerek birlik, beraberlik ve bütünlüğü sağlar; çalışanların moralini yükselterek iş doyumunu artırır; haberleşme hızını artırarak işlerin daha kolay yürümesini sağlar (Ersoy, 2006). Formal iletişim, karşı tarafa iletilen bilginin gerçekliği yönünden; informal iletişim ise bilginin karşı tarafa ulaştırılma hızı yönünden avantajlıdır (Özarallı ve Torun, 2011). Çünkü informal iletişim kanallarında dolaşan yönetim mesajları, çalışanların anlayabileceği şekilde oluştuğu için hızlı bir şekilde kavranmakta ve yayılmaktadır. Bu nedenle informal iletişim önemli bir bilgi kaynağıdır (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012).

İnfomal iletişimin örgütlere sağladığı yararlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Dicleli ve Akkaya, 2000; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998):

- İnfomal iletişim, örgütteki iletişim yükünün önemli bir kısmını taşıyarak, örgütün iletişim gereksinimini karşılamak bakımından formal iletişime yardımcı olur ve onu tamamlar.

- İnfomal iletişim, örgüt çalışanlarının moralinin yükselmesini ve örgütte takım ruhunun gelişmesini sağlar. Örgüte olan bağlılık artar.
- İnfomal iletişim iyi kullanıldığı takdirde, yöneticiler için etkili bir yönetim aracı olabilir.
- İnfomal iletişim, özellikle dilek ve yakınmaların üstlere ulaştırılmasında, aşağıdan yukarıya haberleşmenin etkili bir aracıdır.
- İnfomal iletişim, örgütün çevresindeki değişiklikleri zamanında haber almasını ve değişen koşullara uymak üzere içyapısında gerekli değişiklikleri devamlı ve etkin bir biçimde yapmasını sağlar.
- İnfomal iletişim, örgütlerde bazı önemli kararların zamanında alınmasını sağlar.
- İnfomal iletişim, örgütlerde takım çalışmasına ve görevlerin etkin ve verimli bir şekilde yerine getirilmesine olanak sağlar.
- Yöneticiler, biçimsel yollarla öğrenme olanağını bulamadıkları, astlarının örgüt içi ve örgüt çevresiyle ilgili çeşitli yakınma ve önerilerini kısa zamanda öğrenip gerekli önlemleri alabilirler. Böylece bazı olayları iş işten geçtikten sonra öğrenmenin doğuracağı örgütsel zaman kayıpları önlenebilir.
- Formal iletişim sistemi, uygulamada bazen çalışmalarını yavaşlatmakta ve zaman kaybına neden olmaktadır. Bu nedenle yöneticiler, formal iletişim sistemini hemen değiştirmenin sakıncaları karşısında, informal yollarla iletişim kurabilmektedirler. Bu uygulama örgüt amaçlarına hizmet ettiği ve kargaşalık yaratmadığı sürece örgütsel zaman kazancı yaratabilir.

İnfomal iletişim, örgütsel amaçlarından çok bireysel amaçlara hizmet etmektedir. İnfomal örgüt ve onun iletişim sistemi örgütsel amaçlardan çok bireysel amaçlara göre ayarlanmıştır. Bu nedenle, informal iletişim sistemi formal sistemle uyumlu ve tutarlı olmayabilir. Bu iki iletişim sisteminin birbiri ile tutarlı olması ya da olmaması, örgütsel amaçların bireysel amaçlarla uyumlu hale getirmelerine bağlı olup bu durum da örgütün amaçlarına ulaşıp ulaşmama konusunda etkilidir (Aydın, 2010).

Küçük ya da büyük her örgütte var olan, bu iletişim türü etkili biçimde denetim altına alınmazsa örgütsel düzeni sarsan ve formal iletişimin etkisini ortadan kaldıracak kadar ileri gidecektir. İnfomal iletişime karşı yöneticilerin yapması gereken onu örgüt amaçları doğrultusunda yöneltmek ve zararsız kılmaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Bazı durumlarda informal iletişim örgüt amaçlarını engelleyici bir etken olabilir.

Çalışanlar yönetime karşı gruplar oluşturarak bilgilerin yanlış yorumlanmasına veya mesajların iletiminin engellenmesine sebep olabilir (Aydın, 2010).

Yöneticiler tarafından yönetilme gereği duyulmayan informal iletişim örgütün içine veya çevresi ile birçok soruna neden olmaktadır. Formal iletişim sisteminin bozuk olması, informal iletişimi de etkiler, bozulmaya neden olur. Bunların sonucu olarak, örgütle asıl görevi kaynaştırma olan iletişim, çalışanlar arasında çözülme görevi yapar (Bursalıoğlu, 1998).

İnformal iletişimin örgütler açısından avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. İnformal ilişkilerin aşırı olması örgütlerde klikleşmelere, klikleşmeler de çatışmalara ve disiplin sorunlarına dönüşebilir aynı zamanda yöneticilerin ciddiyetini kaybetmesine, kontrolün zayıflamasına ve işlerin aksamasına neden olabilir (Memduhoğlu ve Saylık, 2012). Bilgi akışının formal kanallara bağımlı kalması iletişimin esnekliğini önlemekte; formal kanalların aşırı dışında gerçekleşmesi ise dedikodu ve söylentilerin yayılmasına yol açmaktadır (Özarallı ve Torun, 2011). *Dedikodu*, bireyin duyduğu bir bilgiyi doğru veya yanlış bir şekilde örgüt içinde herkese ulaştırmasıdır. *Söylenti* ise bir kişinin örgüt içinde herhangi bir kaynaktan elde ettiği bilgiyi kendi çıkar ve amaçlarına göre değiştirerek iletmesidir (Okkalı, 2008). Burada örgütsel ve kişisel çıkarların çatışması söz konusu olduğundan örgütün amaçları bundan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenecektir. Dedikodu ve söylentinin kötü amaçla kullanımı örgütlerin verimini düşürücü, örgüt iklimini bozan hatta yıkıcı bir etkiye sahiptir. Bu durumu engelleyecek en önemli yöntem iletişim kanalları yoluyla çalışanlara doğru bilgilerin iletilmesidir, diğer bir deyişle yeterli ve doğru enformasyonun gerçekleşmesidir (Gürses, 2006; Erdoğan, 2005).

Dedikodu ve söylenti zararlı olduğu gibi iyi kullanılırsa da yönetim için geribildirim sağlar, güncel haberleri daha hızlı iletir, mesajları daha anlaşılır hale getirir, çalışanların örgütle ilgili gerçek algılarını açığa çıkarır (Özarallı, Torun, 2011). Çünkü informal iletişim kuru değildir, esprilidir, esnektir, ağır işlemez, her yere sızar, çalışanların ilişkilerinde önemli bir ağırlığa sahiptir ve insanların beklentilerine cevap verir. İşte bu tür iletişimin en güzel örneği dedikodu ve söylentilerdir (Kazancı, 2004). Bu yüzden söylenti ve dedikodular informal iletişim kanalları olarak iletişim sürecinde etkili olan sosyal olgulardır. Bu yönüyle dedikodu ve söylentiler, yönetim açısından iletişim açıklarını kapatır.

2.2.4.4.2.3.1. Söylenti

Bir kişinin örgüt içinde herhangi bir kaynaktan elde ettiği bilgi ya da haberi kendi kişisel amaçlarına göre değiştirerek iletmesidir. Örgütsel ve kişisel amaçlar ya birbirini bütünleyip ya da birbiriyle tutarsızlık gösterdiğinden söylenti konusu bilgilerde, örgütün amaçlarını ya güçlendirir ya da zayıflatır (Okkalı, 2008).

Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlükte söylenti; “Ağızdan ağıza dolaşan, kesinlik kazanmayan haber, rivayet; belli bir olayın olduğu yolunda bir topluluk ya da toplumsal kümede dolaşan doğrulanmamış haber” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Söylentinin iki ucu da açıktır, ne kaynağı ne de hedefi belli değildir. Aktaranın bir sorumluluğu yoktur çünkü başlangıçtaki halinden sıyrılarak kulaktan kulağa daha geniş kitlelere yayılabilir (Solmaz, 2006).

Söylenti ve dedikodunun doğmasına formal iletişimdeki belirsizlik, düzensizlik ve çıkarlar neden olmaktadır. Söylenti insanların çıkar ve anlayışlarına bağlı olduğu için iletişim sırasında yapı ve içerik olarak köklü değişikliklere uğrayabilir. Söylenti ve dedikodu ortamları, kurumların iş verimi düşürücü, örgüt iklimini bozan hatta mevcut düzenini yıkıcı etkiye sahiptir. Söylenti akımı informal iletişimin en tehlikeli yönüdür. Çalışanlarda kaygı, endişe, korku, huzursuzluk gibi moral çöküntülerine yol açar. Söylenti akımını önlemek için, iletişim kanalları iyi çalıştırılmalı çalışanlar doğru bilgilendirilmelidir. İşgörenler, aralarında oluşturdukları informal iletişim bağları ile çok güçlü iş birliği ve dayanışma oluşturabilirler. Bu tür informal gruplar kurumlardaki değişikliklere karşı oldukça duyarlıdırlar ve çıkarlarına ters düşen durumlarda direnç gösterirler. Gösterilen direnç akılcı olmaktan tamamen uzak, duygusal ve yıkıcıdır (Tutar, 2003; Yıldırım, 2001; Gürgeç, 1997).

Söylenti, doğruluğu kanıtlanmamış ve güvenilir olmayan bir kaynaktan alınan, çoğunlukla şifahen yayılan bilgidir. Söylentiler pozitif veya negatif olabilir, tamamen ya da kısmen yanlış olabilmektedir (Solmaz, 2006). Söylentilerin başlayabilmesi için üç temel ögenin gerçekleşmesi gerekir. Bu ögeler: 1. *Bilgi eksikliği*; çalışanların kendi dünyalarında neler olduğunu bilmedikleri durumlarda, durum hakkında spekülasyonlarda bulunulmasıyla söylentiler harekete geçer. 2. *Güvensizlik*; bu durumda çalışanlar negatif algılama eğilimindedirler ve endişelerini diğerleriyle paylaşırlar.

3.Çelişkiler; söylentilerin başlamasındaki bir diğer etkidir (Dessler, 1998; Akt. Solmaz, 2006).

2.2.4.4.2.3.2. Dedikodu

TDK Türkçe Sözlükte dedikodunun tanımı: “Başkalarını çekiştirmek ve kınamak üzere yapılan konuşma, kov, gıybet, kılükal” olarak yer almaktadır (TDK, 2015). Okkalı’ya (2008) göre dedikodu, herhangi bir haberin örgüt içinde doğru veya yanlış bir şekilde yayılmasıdır. Diğer bir deyişle, bir bireyin duyduğu bir haberi örgüt içinde ilişkide bulunduğu herkese ulaştırmasıdır.

Dedikodu, bireylerin başkaları ve toplum hakkında bilgi edinme ihtiyacını karşılar, ayrıca diğer insanların hareketleri üzerinde kontrol olanağı kazandırır. Samimiyet fonksiyonu ise dedikodunun bireyler arasında arkadaşlık ilişkisinin kurulması veya ortak değerlere sahip bir gruba girmek gibi sosyalleşme amacıyla gerçekleştirilebildiğini ifade etmektedir (Akdoğan, Mirap ve Cingöz, 2009).

İnsanlar dedikoduyu ilk olarak gruptaki diğer insanlarla ilgili bilgileri onlarla görüşmek zorunda kalmadan öğrenmek için kullanırlar. İkincisi dedikodu insanları birbirlerine bağlayarak sosyal ağ kurmalarına yardım eder. Üçüncü olarak sosyal ağ yapıları ve değişimleri sadece bağ kurmayla değil rekabet yaratan bağları kopararak da elde edilir. Negatif dedikodu bunu sağlar. Dördüncüsü dedikodu grup içinde sosyal statü, güç ve prestiji artırır. Son olarak dedikodu sosyal ağlarda yer edinmek ve bunu sürdürmek için ne yapmamız gerektiğine dair bizi bilgilendirir (DiFonzo ve Bordia, 2007; Akt: Arabacı, vd, 2012).

Dedikodu, örgütteki kişilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilir. Ancak yöneticiler, dedikodunun olumsuz yönlerini de dikkate almalıdırlar (Okkalı, 2008). Ancak kurum içinde birleştirici işlevi görebilecek güçlü bir malzeme de olabilmektedir. Aslında dedikodu, çalışanlar arasında iletişimi güçlendirecek iyi bir araçtır. Kullanmayı iyi bilmek koşuluyla işe yaradığı da görülmektedir (Solmaz, 2006).

2.2.5. Eğitim Örgütlerinde İletişim

Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de belli bir amacı gerçekleştirebilmek için kurulmuştur. Okullar eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için kurulmuş eğitim örgütleridir. Eğitimin hedeflerine ulaşmak için okulların etkili ve verimli çalışmaları

gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin girdisinin ve çıktısının insan olması nedeniyle okuldaki çalışanların işleri ile bütünleşmesi, doyum alması ve bu doğrultuda güdülenmesi çok önemlidir. Bu da ancak okuldaki sağlıklı, olumlu ve etkili iletişim ile sağlanabilir (Demir, 2000).

Okullar eğitim ve öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek için kurulurlar ve bu amaçlara yönelik olarak çalışmalarını sürdürürler. Okulların hedefledikleri amaçları gerçekleştirmeleri için etkili bir iletişim ağı kurmaları gerekir. Başka bir deyişle, okulların etkili ve başarılı olabilmesi, eğitim ve öğretimin amaçları doğrultusunda etkili bir iletişim politikasının oluşturulabilmesine bağlıdır (Ersoy, 2006). Eğitim örgütlerindeki iletişim yönetici, öğretmen, diğer personel ve öğrenci gibi örgüt içi ile çevre arasında gerçekleşen kapsamlı bir iletişimden oluşur. Başaran'a (1989) göre, okul içi iletişimin önemini ikiye katlayan neden, öğretimin de iletişime dayanmasıdır. Eğitim bir etkileşme sürecidir. Etkileşimin aracı ise iletişimdir. Bu yüzden, okulda iletişim süreci hem yönetim, hem de eğitim için temel gereklilik olmaktadır.

Bilginin sürekli çoğaldığı günümüzde eğitim örgütlerinin uygulama birimi olan okullara büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukları gerçekleştirecek işgörenlerin başında öğretmenler ve yöneticiler gelmektedir. Eğitim sürecinin amacına ulaşması için bu ikilinin uyum içinde çalışması gerekir. Aralarında etkin bir iletişim olmadan bir amaç doğrultusunda bireylerin uyum içinde çalışması mümkün değildir (Öksüz, 1997). Bunun sağlanmasında ise en önemli görev okul yönetimine düşmektedir. Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki başarıları, örgütün verimliliği ve etkinliği üzerinde belirleyici rol oynamaktadır.

2.2.5.1. Yönetici - Öğretmen İletişimi

Öğrenci sayısının hızla artması ve okullaşma oranının hızla yükselmesi, eğitim felsefesindeki yeni gelişmeler ve kamu kurumlarında verim faktörünün önem kazanması; etkili bir okul yönetiminin gerekliliğini ortaya koymuştur. Etkili bir okul yönetimi ise okul içinde ve dışında etkili bir iletişimle gerçekleşmektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerle etkili ve sağlıklı bir iletişim ağı kurabilmeleri için olumlu, açık, destekleyici, saygı, sevgi ve güven çerçevesine oturtulmuş bir okul iklimi yaratmaları zorunludur (Demir, 2000). Okulda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulması ve dostane ilişkilerin kurulabilmesi için gerçek bir yönetici, sadece kısa

vadeli başarılar getiren korku ve güç yönetimine başvurmak yerine, oluşturduğu sevgi ve saygı ortamı ile kurduğu ilişkilerle sonucunda öğretmenlerini rahatlatan, yüreklendiren, uzun vadede kalıcı sonuçlar elde etme çabası içinde olması gerekmektedir (Erdoğan, 2000).

İletişim; planlama, örgütlenme, koordinasyon ve kontrol gibi temel yönetim fonksiyonlarının yerine getirilmesine yardımcı olur. Öğretmenler açısından bakıldığında, etkili bir iletişimin performansı geliştirme ve iş doyumunu artırma gibi olumlu etkileri vardır. Etkili iletişimin sayesinde öğretmenlerin işine bağlılığı ve iş verimi de artmaktadır (Demir, 2000). Öğretmenlerin birikimlerinden yararlandığı ve karar sürecine katıldığı kurumlarda, sorumluluk alan öğretmenin daha özverili çalıştığı ve konuya vakıf olduğu için daha verimli olduğu gözlemlenmiştir (Erdoğan, 2000).

Öğretmenlerin okul müdürlerine sorunlarını, önerilerini, isteklerini aktarmak için kolay ve rahat bir şekilde ulaşabilmeleri, o okulda iletişimin çift yönlü işlediğini, öğretmenlerin iletişimde önemli bir engel teşkil eden iletişim korkusunu yaşamadıklarını ve yönetici ile öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin ise öğretmenlerini dinlemek için vakit ayırdıkları olumlu insan ilişkilerine dayanan demokratik bir yönetim anlayışı benimsediklerini ve uyguladıklarını göstermektedir (Demir, 2000).

Bir okulda yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sağlıklı, başarısız ve bozuk ise, okulun da başarılı olması ve eğitim amaçlarını gerçekleştirme imkânsızdır. Eğer okulda sağlıklı ve hızlı bir bilgi akışı yoksa okuldaki işler yürümez, çalışanlar arasında eşgüdüm sağlanamaz, bütün işler kördüğümüne döner ve okulun düzeni bozulur. Kısacası öğretmen yeterli ve etkili iletişim olmadan neyi nasıl yapacağını bilemez (Ersoy, 2006). Yönetici ve öğretmenler arasındaki koordinasyon ve işbirliği ancak iletişim ile sağlanabilir. Yönetici ve öğretmenler birbirlerinin beklenti ve duygularından haberdar değillerse aralarında işbirliği de sağlayamazlar (Demir, 2000). Bunun sonucunda da okulda etkinlik ve başarı az olur.

Okullarda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde resmiyetten uzak, doğal bir ilişki görünümü ağırlık kazansa da bazen yöneticiler kendi otoritelerini kabul ettirmek için statü farklılıklarını kullanabilir ya da öğretmenlerin makamını tecrit ederek onlara üstünlük sağlamaya çalışabilir. Bunun sonucunda yöneticilerle aynı eğitim

seviyesinde olan ve yöneticinin üstünlüğünü kabul etmek istemeyen öğretmenlerin verdiği tepkisel davranışlara rastlanmakta ve bu da yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimi bozmaktadır (Ateş, 1991).

Bir kurumdaki iletişimin etkili ve sağlıklı olabilmesi için aşağıdaki ilkelere uyulmalıdır (Karagözoğlu, 1985; Akt: Karlı, 2007):

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

2.2.5.2. Öğretmen - Öğretmen İletişimi

Kişilerarası ve örgütsel iletişim ile grup dinamiği, eğitim örgütleri için büyük önem taşır. Bu durum, okulun informal yanının ağır basmasından kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 1998). Formal yapıları örgütler olan okullarda yazılı kurallara dayalı ilişkilerin olacağı düşünülse de bu insanın başkalarıyla iletişim kurma isteğinden dolayı çoğu zaman uygulamada değişmektedir. Uygulamada çalışanlar arasındaki informal yapı, formal yapının yerini almakta ya da onu tamamlayıcı olmaktadır. (Onaran, 1975; Akt: Celep, 1992). Dolayısıyla okullar, formal ilişkilerin yanında informal ilişkilerin de yoğun olarak yaşandığı örgütlerdir.

Okullarda yazılı kurallardan çok, yüz yüze ve samimi ilişkilerin kurulması söz konusudur (Kösterelioğlu ve Argon, 2010). Bu yönüyle okullar, hiyerarşik yapıda

olmasına rağmen, çoğunlukla yatay iletişimin ve informal ilişkilerin gerçekleştiği kurumların başında gelir (Onaran,1975; Akt: Celep, 1992). Gerek okul içindeki sohbet ve yardımlaşmalar; gerekse okul dışında görüşme, yardımlaşma, hasta ziyaretleri, düğün, nişan doğum gibi önemli olaylarda birlikte hareket etme, yemek davetleri gibi etkinlikler çalışanların iletişimlerini daha güçlü hale getirmektedir.

Öğretmenlerin okul içindeki görevlerini doyum alarak ve verimli olarak gerçekleştirmesinde; kendini güvende hissetmesi, okul örgütünün bir parçası olduğunu düşünmesi, görüş ve düşüncelerine önem verildiğini bilmesi, açık ve anlaşılır iletişim sayesinde yanlış anlaşılmaların olmaması, kendisine saygı duyulduğunu bilmesi büyük önem taşır (Ateş, 1991).

Öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri iş doyumlarını etkilemektedir. Yani öğretmenler, çalışma ortamında birbirleriyle kurdukları etkileşim oranında işlerinden doyum almakta ve hoşnut kalmaktadırlar. Çalışan, örgüt içindeki iletişimden memnun ise, işini yapmaya daha istekli hale gelecektir. Dolayısıyla iletişim, örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlandıracak bir iş ortamı yaratarak çalışanların görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayacaktır. Böyle bir ortamda çalışanların harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi söz konusu olmaktadır. Aynı şekilde etkili bir iletişimin sağlandığı örgüt atmosferinde çalışanların motive edilmesi daha da kolaylaşabilmektedir (Can, 1992).

Etkili iletişim ortamında çalışan ve meslektaşları ile iyi geçinen öğretmenlerin, okulun başarısı üzerinde de olumlu etkileri olmaktadır (Elmacıoğlu, 2003; Akt: Okkalı, 2008). Bu durumun tersine katı kurallar ve yasaklar altında çalışmak, eğitim çalışanlarının içlerindeki yaratıcılıkları söndürmektedir. Katı kurallar altında çalışan çalışanlarda bürokratik davranışlar artmakta, bunun sonucunda çalışanlar arasındaki iletişim zayıflamaktadır. Buda eğitim örgütlerinin kolay kolay yenileşememesine ve iş görenlerin de değişime ve yeniliklere adapte olamamasına sebep olmaktadır (Balcı, 2001).

2.2.5.3. Öğretmenlerin İnfomal İletişimi ve Kişilerarası Öz Yeterlikleri

Bireyin bir davranışı gerçekleştirmesinde o davranış hakkındaki tutumu ve düşünceleri harekete geçme konusunda önemli rol oynamaktadır. Davranışa karşı tutumu olumlu ise o davranışı gerçekleştirme isteği duymaktadır. Davranışı

gerçekleştirdikten sonra elde edeceği kazanımlara, dönütlere göre de o davranışı devam ettirme arzusu hissetmektedir. Bireyin çevresiyle etkileşiminin en önemli temel kaynaklarından biri olan iletişim konusunda da bireyin kendi kapasitesine ve yeterliğine olan inancı yüksek olması gerekmektedir. Çevresiyle etkileşim konusunda kişilerarası öz yeterliği yüksek olan birey, iletişim için daha rahat bir biçimde davranış geliştirme ve gerçekleştirme çabası içine girecektir. İletişim için gerçekleştirdiği davranışlar sonucundaki olumlu dönütlere göre de kişilerarası öz yeterlik inancı daha da artarak ilerleyen süreçte iletişim için özellikle de informal iletişim için çok daha rahat bir biçimde davranışlarını sergileyecektir.

Eğitim-öğretimde de başarının büyük bir kısmında öğretmenler aktif rol aldığından öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde hem öğrencilerle hem yöneticilerle hem de meslektaşlarıyla olan iletişim becerilerine dair kendine güvenmesi ve bu konuda kendini yeterli hissetmesi gerekmektedir. Kişilerarası öz yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmen daha verimli bir eğitim öğretim süreci yürütebilmek için çevresiyle iletişimini özellikle de informal iletişimini ön planda tutmaktadır. Bu nedenle öğretmenler informal iletişimlerine yönelik davranışlarını kişilerarası öz yeterliklerine olan inançları ölçüsünde tasarlayıp gerçekleştirmektedirler.

İnformal iletişimle ilgili alan yazın incelendiğinde ilgili araştırmaların daha çok *yönetici-öğretmen* iletişimine yönelik olduğu görülmektedir (Celep, 1992; Yıldız 1996; Canlıer, 1997; Öksüz, 1997; Değer, 1998; Döndar, 2001; Gültekin, 2003; Çubukçu ve Dündar, 2003; Gültekin, 2003; Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Ateş, 2005; Başığit, 2006; Gürses, 2006; Bilgiç, 2006; Ersoy, 2006; Özcan, 2006; Yıldız, 2006; Arısoy, 2007; Karlı, 2007; Okkalı, 2008; Oktay, 2008; Yüksel, 2008; Aydoğan ve Kaşkaya 2010; Kösterelioğlu ve Argon, 2010; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Çankaya ve Aküzüm, 2010; Özarallı ve Torun, 2011; Doğan, Uğurlu, Yıldırım ve Karabulut, 2013). Buna rağmen *öğretmenler arasındaki informal iletişime* ilişkin araştırma oldukça azdır (Bulut, 2003; Atak, 2005; Memduhoğlu ve Saylık, 2012; Uğurlu, 2014; Bektaş ve Erdem, 2015).

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algısına göre davranış geliştirdikleri ve bunu da iletişimle özellikle de informal iletişimle gerçekleştirdikleri düşünüldüğünden bu iki kavramın birlikte incelenmesi uygun bulunmuştur. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin ayrı ayrı incelendiği araştırmalar bulunmasına rağmen bu iki kavramın birlikte incelendiği bir çalışma

bulunmamaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inancının, bu inancın bağlantılı olduğu düşünülen değişkenlerden biri olarak informal iletişim ile ilişkisi incelenmiştir.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Öz Yeterlikle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin “görev alanı” ve “örgütsel alan”da öğretmen öz yeterlikleriyle ilgili alan yazınında yer alan araştırmalar özet halinde verilmiştir.

2.3.1.1. Öğretmenlerin Görev Alanıyla İlgili Öz Yeterlik Araştırmaları

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) yapmış oldukları “*Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği)*” isimli çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretimi konusunda yeterli görme düzeyleri ve problem çözme becerileri incelenmektedirler. Tarama modeli ile yapılan bu çalışma sonunda, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyinin gelişmesine paralel olarak problem çözme becerisinin de gelişebileceği tespit edilmektedir.

Küçükylmaz ve Duban (2006) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri* isimli araştırmalarında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik yeterlikleri ile ilgili düşüncelerini belirlemekte, öz yeterlik inançlarının artırılabilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri ortaya koymaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının; alan bilgisi, öğretimi öğrenci düzeyine indirgeme, deney yapma ve yaptırma, özel öğretim yöntemlerini ve teknolojiyi işe koşma gibi konularda genelde kendilerine inandıkları bulgusuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adayları ayrıca, bu konuda kendilerine olan inançlarının artırılabilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin olarak laboratuvar, fen öğretimi, alan bilgisi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle, liseden mezun olunan alanla ve kendi üzerlerine düşen görevlerle ilgili görüşler öne sürmüşlerdir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi* isimli çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedirler. Araştırma kapsamında toplam 491 (kız 253, erkek 258) öğretmen adayının katılımıyla “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi” adında bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim türlerine göre ele alındığında ise fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı görülmektedir.

Ercan (2007) *Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri İle Fen Bilgisi Öz Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi* isimli tezinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ve fen bilgisi öz yeterlik inanç düzeyleri belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ile öz yeterlik düzeylerini karşılaştırmaktadır. Araştırma sonunda öğretmenlerin fen bilgisi öz yeterliğinin ele alınan tüm değişkenler açısından bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine İlişkin Görüşleri* isimli çalışmada ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleğe geçmeden önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelemektedirler. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi’nde okuyan toplam 330 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmada “Öğretmen adayı öz yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmektedir.

Gürsoy ve Ersoy (2007) *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretiminde Yeterlilik Düzeyi Algıları* isimli çalışmalarında, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarını araştırmışlardır. Araştırma, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programının 4. sınıfına devam eden 146 son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmektedir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarını yeterli ve iyi arasında ifade ettikleri, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının cinsiyet, öğretim devresi ve not ortalamalarına göre değişmediği gözlenmektedir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) *Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi* isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemektedirler. Araştırma grubu, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158'i erkek 92'si ise bayan olmak üzere toplam 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmektedir.

Saracaloğlu ve Yenice (2009) *Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* isimli çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini, branş, cinsiyet, mesleki kıdem, haftalık ders yükü, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleğinden memnun olma durumu, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve görev yaptıkları okulun çalışma ortamından memnun olma durumu gibi değişkenlere göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin fen öz yeterlik algısının cinsiyete, kıdeme, ders yüküne, hizmet içi eğitim alma ile çalışma ortamından memnun olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, buna karşın branşlara ve mesleğinden memnun olma durumu açısından anlamlı farklılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada, haftalık ders yükü ile fen öz yeterlik inancı ($r = -.178$) ve fen öğretiminde sonuç

beklentisi ($r = -.177$) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişkilerin olduğu, bu nedenle öğretmenlerin ders yükü arttıkça, fen öz yeterlik inançlarının düştüğü ifade edilmektedir.

İpek ve Bayraktar (2009) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları* isimli araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik öz yeterlik algıları belirlenmektedir. Araştırma; Artvin, Rize ve Giresun Eğitim Fakülteleri ile Fatih Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği programlarındaki aday sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Teorik bilgi, uygulama becerisi ve formasyon becerisi olmak üzere üç boyutlu olarak hazırlanan veri toplama aracı, sözü edilen programlarda beden eğitimi öğretimi dersini tamamlamış olan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, erkek sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik öz yeterlik algılarının, teorik bilgi ve uygulama becerisi boyutları açısından kız adayların öz yeterlik algılarından daha yüksek bulunmaktadır. Ayrıca fakültede bu dersleri spor salonunda işleyen sınıf öğretmeni adaylarının bu derse ilişkin öz yeterlik algıları her üç boyutta da bu dersleri spor salonunda işlemeyen adayların öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Duban ve Gökçakan (2012) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançları ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumları* isimli çalışmalarında Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ve fen öğretimine yönelik tutumlarını belirleyerek birtakım değişkenlere göre nasıl değiştiğini ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ile fen öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektedirler. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan toplam 683 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Fen Öğretimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının ve tutumlarının cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının fen öğretimine

yönelik öz yeterlik inançları ile fen öğretimine yönelik tutumları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

2.3.1.2. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarıyla İlgili Araştırmalar

Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004b) tarafından yapılan “Öğretmen Öz yeterlik İnancı” isimli çalışmada inançların davranışları etkilediği, dolayısıyla insanların inanç sistemlerinin sorgulanmasının davranışları açıklamak ve anlamakta yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Bu çalışmada öz yeterliği yüksek olan kişilerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanıp hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri ve öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan çalışmaların daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkılar sağlayabileceği de ifade edilmektedir.

Önen ve Öztuna (2005)’nin yaptıkları araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun onların mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, matematik öğretmenlerinin etkili öğretim için gerekli basamakları bilmelerinin öğretmenlik tecrübesi ile doğru orantılı olduğu, ancak fen bilgisi öğretmenleri için aynı durumun söz konusu olmadığı belirtilmiştir.

Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) yaptıkları araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarını belirlemişlerdir. Araştırmayı Ankara il merkezinde görev yapan 250 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar çalışma sonuçlarında, öğretmenlerin “Öğretim Yeterliği” faktörü ile ilgili görüşlerinin “çok katılıyorum”, “Kişisel Yeterlik” faktöründeki görüşlerinin ise “orta derecede katılıyorum”a karşılık geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, “Öğretim Yeterliği” faktöründeki görüşleri arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem, yaş ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark çıkmadığı tespit edilmiştir. “Kişisel Yeterlik” faktöründe de cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre anlamlı farkın bulunmadığını, buna karşın eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları* isimli çalışmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Öğretmenlerin görüşlerinin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve en son mezun olunan yükseköğretim programına göre

farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, okul türü değişkenine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmektedir.

Gençtürk ve Memiş (2010) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Alguları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi* isimli çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesini amaçlamaktadırlar. Çalışmanın örneklemini, Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 373 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy’un (2001) geliştirdiği “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nin uzun formu ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği”nin kısa formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında ve iş doyumlarında cinsiyet ve mezun oldukları okula göre anlamlı bir fark bulunmazken; kıdem ve branş bakımından anlamlı fark gözlenmiştir. Bazı demografik faktörler ile öz yeterlik ve iş doyumları arasında düşük de olsa anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Çiftçi ve Taşkaya (2010) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki* isimli çalışmalarında, sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlilik inançları ile iletişim becerilerini incelemektedirler. Araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda 4. sınıfta okumakta olan 240 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Schwarzer tarafından geliştirilen ve Sünbül ve Arslan tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” ve Korkut tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ve öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde

anlamli bir iliŒki olduğu, iletiŒim becerileri ve öz yeterlilik algılarının ise cinsiyet deĐiŒkenine göre farklılaŒmadığı sonuçlarına ulaŒılmaktadır.

2.3.1.3. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarıyla İlgili Araştırmalar

Çapri ve Kan (2006) *Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* isimli çalışmalarında öğretmenlerin kişilerarası Öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Kişilerarası Özyeterlik Ölçeği”nin (KÖYÖ) Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerinde görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel 7 okul ve dersane öğretmenlerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, orijinal ölçekteki gibi 3 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için toplam ölçek ile alt ölçeklerden alınan puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda kurama dayalı açıklamaları destekleyen anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,36 ile 0,77 arasında değiştiiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için. 93, alt ölçekler için sırasıyla 0.91, 0.91, 0.89 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuş ve bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Çapri ve Kan (2007) *Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi* isimli çalışmada öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarını, hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve unvan değişkenlerine göre incelemektedirler. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tüm kişilerarası öz yeterlik inançları üzerinde hizmet süresi değişkeninin önemli bir etkisinin olduğu, unvan değişkeninin önemli bir etkisinin olmadığı, çalışılan okul türü değişkeninin, yalnızca sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik inancı üzerinde, çalıştıkları öğretim kademesi değişkeninin ise yalnızca idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inancı üzerinde etkisi olduğu belirlenmektedir.

Özdemir (2010) *İlköğretim Okullarında Algılanan Örgütsel Desteğin Öğretmenlerin Kişiler Arası Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisinin İncelenmesi* isimli çalışmada, ilköğretim okullarında algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarıyla ilişkisini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim öğretim yılında random tekniği ile seçilen Ankara'da devlete bağlı sekiz ilköğretim okulunda görevli 247 öğretmen oluşturmaktadır. Örgütsel destek ve öğretmen kişiler arası öz yeterlik inancı arasındaki korelasyonlar, öğretmen kişiler arası öz yeterlik inancının bütün boyutları ile örgütsel destek arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu boyutlar arasında en yüksek korelasyon, örgütsel destek ile öğretmenlerin müdür desteğini almadaki öz yeterlik inançları arasında bulunmuştur. Bu sonuçlar örgütsel destek arttıkça genel olarak öğretmen kişiler arası öz yeterlik inancının da arttığını göstermektedir.

Seçer (2011) *Sınıf Öğretmenlerinin Kişiler Arası Öz yeterlik İnançları İle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* isimli tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin kişiler arası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının öğretmenlerin aylık gelirinden memnun olma durumu, cinsiyeti, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki kıdemi, okutmakta oldukları sınıf düzeyi, çalışmakta olduğu okulda rehber öğretmen bulunma durumu ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının; *aylık gelirinden memnun olma ve hizmet içi eğitim alma durumlarına* göre puan ortalamaları farklılaşırken cinsiyet, mesleki kıdem, okutmakta oldukları sınıf ve öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinden elde ettikleri puanların ise *aylık gelirinden memnun olma durumu, mesleki kıdemi ve okulunda rehber öğretmen bulunma durumuna* göre farklılaştığı bunun yanında cinsiyet, okutmakta oldukları sınıf ve öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı belirlenmektedir.

Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* isimli çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları bazı değişkenler açısından incelemektedirler. Çalışma, Sivas ve Mersin il merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 124 fen ve teknoloji öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Brouwers ve Tomic tarafından (2002) geliştirilen ve Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin olumlu ve oldukça yeterli (% 81) düzeyde bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve şehir değişkenlerine göre anlamlı olarak değişmediği ancak kıdemlerine ve mezun oldukları kurumlara göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmaktadır.

Saltalı, Arslan ve Budak (2012) *Kişilerarası Öz yeterliklerin Öğretmenlik Tutumlarını Yordama Gücü: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma* isimli çalışmada okul öncesi öğretmenlerin kişiler arası öz yeterliklerinin öğretmenlik tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve boşvermiş öğretmenlik tutumlarının sınıf yönetimi, meslektaş işbirliği ve idare işbirliği alanlarındaki öz yeterliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca idare işbirliğinde öz yeterliğin öğretmenlik tutumlarının hepsini, sınıf yönetiminde öz yeterliğinde otokratik tutumu anlamlı düzeyde açıkladığı bulunmuştur.

2.3.2. İletişim İle İlgili Araştırmalar

Doğan, Uğurlu, Yıldırım ve Karabulut (2013) *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sürecinin İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi (Nitel Bir Çalışma)* isimli çalışmada, okul örgütlerinde yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, ilk ve ortaokul öğretmenleri okul örgütlerinde yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını karşılıklı olarak paylaştıklarını ve yüz yüze iletişime önem verdiklerini; yönetici ve öğretmenler arasında formal ve informal iletişim kanallarının açık olduğunu; örgütteki diğer öğretmenlerle yatay iletişimin tam, doğru ve serbestçe yapıldığını; yönetici-öğretmen arasındaki dikey iletişimin sağlıklı işlediğini; öğretmenlerin okul sürecine fikir ve önerileri ile katkıda bulduklarını; yönetici ve öğretmenlerin ilişkilerine statü farklılıklarını zaman zaman yansıttıklarını; öğretmenlerin ders dışı sosyal içerikli toplantılarda zaman zaman bir araya geldiklerini; öğretmenler arasında dedikoduya izin vermeyen olumlu bir iletişim ortamı olmadığını saptamışlardır.

Gültekin (2003) *İlköğretim Okullarındaki Yönetici-Öğretmen İletişiminin Ne Düzeyde Olduğunun Belirlenmesi* isimli çalışmada ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminin ne düzeyde olduğunu saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma İstanbul ilinde 196 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı; yöneticilerin sadece kendi istediği konularda konuşmalarını istediklerini; öğretmenler, ödüllendirilmelerde cinsiyet ayrımı yapıldığını; hizmet içi çalışmaların öğretmenler üzerinde olumlu etki bıraktığını; öğretmenlerin görevlendirmelerde daha az etkin rol oynadıklarını; yöneticilerin karar sürecinde öğretmenlerin görüşünü dikkate almadıklarını; yöneticilerin öğretmenler üzerinde az güven duygusu yarattıklarını saptamıştır.

Çubukçu ve Dündar (2003) *Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri* isimli çalışmada ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında fark bulunup bulunmadığı saptanmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olduğu; dolayısıyla, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı saptamıştır.

Aydoğan ve Kaşkaya (2010) *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* isimli çalışmada iletişimin önemine değinilmiş, okul yöneticilerinin iletişim becerileri üzerinde durulmuş ve Sivas ili örneğinde okul yöneticilerinin iletişim beceri durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup ilköğretim yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada 28 okul yöneticisi ve 138 öğretmen, örneklem kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin, yöneticilerin kişisel özelliklerini genelde yeterli bulduklarını göstermektedir. Ancak, yöneticilerin problem çözme ve okulda güçlü imaj oluşturma konularında yeterli olmadıkları görülmektedir.

Özan (2006) *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi* isimli çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakışıyla

değerlendirmektir. Araştırmada, yöneticilerin; iletişimi başlatma, beden dilini kullanma, iletişim sürecine uygun davranma ve iletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme becerisi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda birinci alt amaçla (İletişimi başlatma) ilgili olarak her iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Ancak diğer üç alt amaç (Beden dilini kullanabilme, iletişim sürecine uygun davranma, iletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme) ile ilgili olarak yöneticilerin lehine iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Yöneticiler bu alt amaçlarda da kendilerini başarılı bulurken öğretmenler yöneticileri ile aynı görüşü paylaşmamaktadırlar.

Kösterelioğlu ve Argon (2010) *Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları* isimli araştırmada eğitim örgütlerinin sağlıklı şekilde işleyişinin gerçekleşmesinde hayati önem taşıyan iletişim sürecinde yöneticilerin etkililiğinin öğretmen algıları açısından değerlendirilmeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modelinde olup betimsel bir çalışmadır. Araştırma grubunu, 2007-2008 öğretim yılında MEB merkezi hizmet içi eğitim faaliyetine katılan, 250 öğretmen oluşturmaktadır. Yöneticilerin iletişim sürecindeki etkililiklerine ilişkin öğretmen algıları, en yüksek ortalama “Yöneticinin ilgisi” boyutunda saptanmıştır. Bu boyutu “İletişim yöntemi”, “Çevreyle bütünleşme” ve “Öğretime odaklanma” boyutları izlemektedir. Araştırmada öğretmen algılarında cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark saptanmaktadır.

Değer (1998) *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Kurdukları İletişim Yeterlilikleri ve İletişime Engel Teşkil Eden Davranışları* isimli çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin, kurumlarında görev yapan öğretmenlerle kurum amaçları doğrultusunda kurdukları iletişimde, iletişim sürecini ve bu sürecin işleyişini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin iletişim sürecinde iletişim kaynağı olarak amaç belirleme, kanal seçme ve kullanmada mesleki kıdem; mesaj düzenleme ve aktarmada öğrenim durumu boyutlarında; İletişime engel teşkil eden davranışlarında ise, yetkiyi güçlendirmede bilgileri öğretmenlerden gizleme, mesajların gereği yapılmadığında yetkiye başvurma, formal kanalları kullanma ve informal kanalların önemini kavrayamama davranışlarına yönelik varyans analizi

sonuçlarında okul müdürleri ve öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit etmektedir.

Özarallı ve Torun (2011) *Biçimsel ve Biçimsel Olmayan İletişim, Yönetici İle Kuruma Duyulan Güven ve Üstün Uzmanlık Gücü Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma* isimli çalışmada çalışanlar arasındaki biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim tarzlarının; kişilerarası ilişkilerin kalitesi ve kurum başarısı açısından büyük önem taşıyan bir değişken olan güven üzerindeki etkisi incelenmektedir. Ayrıca, yöneticinin sahip olduğu uzmanlık gücünün iletişim ve güven ilişkisi üzerindeki etkisi de ele alınmıştır. Araştırmada çeşitli kurumlarda orta ve alt kademelerde çalışan 131 kişilik bir katılımcı grubuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, biçimsel iletişim tarzı yöneticiye ve kuruma güven ile olumlu ilişki gösterirken, biçimsel olmayan iletişim tarzının yönetici ve kuruma güven ile olumsuz bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Üstün özel bilgisinden, yeteneğinden ve deneyiminden kaynaklanan uzmanlık gücü ise, biçimsel olmayan iletişim ile yöneticiye ve kuruma duyulan güven arasındaki ilişkiyi etkilediği saptanmaktadır.

Çankaya ve Aküzüm (2010) *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin İletişim Kurma Düzeyleri İle Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki* isimli çalışmada, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul içerisindeki iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeline dayalı araştırmanın örnekleme 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ İl merkezinde görev yapan 387 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri ile öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin algıladıkları destekleyici liderlik rollerinin iletişim düzeyini anlamlı yordadığı saptanmıştır.

Döndar (2001) *Eğitim Örgütlerinde İletişim Kalitesi* isimli çalışmasında iletişime eğitim örgütleri açısından bakarak, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında fark bulunup bulunmadığı saptamak, eğitim örgütlerindeki iletişim kalitesinin düzeyini belirlemeye çalışıp, olası çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, örneklemin Eskişehir ilindeki 97 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2714 öğretmen oluşturmıştır. 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 farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri, onların görev alanlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine, öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmektedir.

Bakan ve Büyükbeşe (2004) *Örgütsel İletişim İle İş Doyumu Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması* isimli çalışmada üniversite örgütlenmelerinde akademik personelin iş tatminlerini etkilediği düşünülen işin niteliği, kurum imajı, yönetici, yönetsel yaklaşım, çalışma arkadaşları ve ücret değişkenleri ile iletişim boyutu arasındaki ilişki açıklanmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, iletişim ile işin niteliğinden, kurum imajından, yöneticilerden, yönetsel yaklaşımdan ve çalışma arkadaşlarından duyulan tatmin arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; iletişim ve ücret arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Canlıer (1997) *Yönetimde İletişim ve Başarı* isimli çalışmada yönetimde iletişimi iyileştirmek için yapılacak çalışmalar, örgütsel iletişimin aşamaları ve başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve örgütsel iletişimin başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda, örgütsel iletişimin etkin ve verimli olmasının başarıyı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Bulut (2003) *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin, İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* isimli çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerisine yönelik algılarının cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verim, çalışma ortamından memnun olup olmama ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmamasına ilişkin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 211 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki verimlilik derecelerine ilişkin algılamalarına göre iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları

arasında ve iletişim becerileri alt ölçekleri olan “empati, “eşitlik,“etkililik ve “yeterlilik” puanlarının ortalamaları arasında fark saptamaktadır.

Memduhoğlu ve Saylık (2012) *Okullarda İnfomal İlişkiler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* isimli çalışmada eğitim örgütleri çalışanlarının aralarında geliştirdikleri infomal ilişkiler ölçeğini geliştirmek ve yöneticiler ile öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır’da ilköğretim okullarında görev yapan 465 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. İnfomal İlişkiler Ölçeği’nin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi; elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda İnfomal İlişkiler Ölçeği’nin okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin aralarında geliştirdikleri infomal ilişkileri ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. 17 maddeden oluşan ölçek, *kurum içi infomal ilişkiler ve kurum dışı infomal ilişkiler* olmak üzere iki faktöre sahip, beşli Likert tipi katılım ölçeği formundadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okullardaki infomal ilişkilere ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, unvan ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının yanı sıra informal iletişim süreçleri hakkındaki görüşlerini nitel olarak belirlemeye ve öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ile informal iletişim düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkiyi açıklamaya, bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini nicel olarak belirlemeye çalışan betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada, Tokat ili Merkez ilçesinde ilk ve ortaokullar ile liselerde görev yapan öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ve informal iletişim düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet, branş, çalıştığı okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini nicel verilerle tespit edilmesinin yanı sıra öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ve informal iletişime ilişkin görüşleri nitel verilerle tespit edilmeye çalışılmaktadır. Araştırmada elde edilen nicel veriler, nitel verilerle desteklenmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma desen kullanılmıştır.

Bir çalışmada nicel ve nitel araştırmaların ve bu araştırmalardan elde edilen verilerin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektiren karma desen ile araştırmacı bir yöntemden elde ettiği bulguları diğer yöntemden elde ettiği bulgularla desteklemeye çalışarak yaptığı araştırmayı güçlendirmekte ve daha geçerli hale getirmektedir (Creswell, 2014/2014).

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen *yakınsayan paralel, açımlayıcı sıralı ve keşfedici sıralı* yöntem olmak üzere üç yöntemde uygulanmaktadır. Yakınsayan paralel yöntemde nicel ve nitel veriler birlikte toplanır ancak ayrı ayrı analiz edilerek bulguların birbirlerini destekleyip desteklemediğine bakılmaktadır. Açımlayıcı sıralı yöntemde önce nicel veriler toplanarak analiz edilir ve sonra nicel bulguları daha detaylı açıklamak için nitel veriler toplanır. Keşfedici sıralı yöntemde ise önce nitel veriler toplanarak katılımcıların bakış açıları keşfedilmeye çalışılır. Elde edilen bulgulara göre de nicel verilerin toplanmasına gidilir (Creswell, 2014/2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde bu araştırmada karma desen yöntemlerinden *yakınsayan paralel yöntem* uygulanmıştır.

3.1.1. Nitel Boyut

Nitel araştırma teknikleri eğitim bilim çalışmalarında kullanıldığında, nicel araştırma yöntemlerine ilişkin kavram ve yaklaşımlara alternatif bakış açıları geliştirmektedir (Karasar, 2012; Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda bu araştırmanın nitel kısmı, nitel araştırma yöntemlerinden *durum çalışmasına* uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenler üzerinde yoğun bir biçimde çalışılmaktadır. Bu etkenlerin durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri belirlenip durum hakkında değerlendirme yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012; Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma verileri görüşme tekniği ile toplanmış ve görüşmelerde yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar; görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin gidişatını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.1.2. Nicel Boyut

Bu çalışmanın nicel boyutunda ilk ve ortaokullar ile liselerde öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ve informal iletişim düzeylerini belirlemeye ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik betimsel nitelikte tarama ve kolerasyonel araştırma yöntemlerini kapsayan *ilişkisel tarama yöntemi* kullanılmıştır. Tarama araştırması, geçmişte ve halen var olan bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlenip betimlendiği araştırmalardır.

İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2012; Büyüköztürk vd, 2012). Veriler anket tekniği ile ölçekler yoluyla toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015–2016 eğitim öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesindeki tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.2.1. Nitel Boyut İçin Örneklem ve Özellikleri

Araştırmada, nitel boyut için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik olması bakımından üç okul türünden de 20’şer öğretmen kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi araştırılan probleme ilişkin farklı durumlardaki bireylerin ortak ya da ayrılan yönlerinin genelleme amacı gütmeyen daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk vd, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi zaman ve maliyet açısından sıkıntılı olan durumlarda araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması açısından elverişli, araştırmacıya yakın olan ve kolay ulaşılabilen kişi veya kişilerin seçildiği örnekleme yöntemidir. Bu yöntem diğer örnekleme yöntemlerinin kullanılmadığı durumlarda kullanılan örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel veriler için örneklem özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Nitel Boyuta İlişkin Örneklem Özellikleri

Okul türü	Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Kıdem
İLKOKUL	İ-1	Kadın	Sınıf Öğrt.	13
	İ-2	Erkek	Sınıf Öğrt.	5
	İ-3	Erkek	Sınıf Öğrt.	5
	İ-4	Kadın	Sınıf Öğrt.	2
	İ-5	Kadın	Sınıf Öğrt.	12
	İ-6	Erkek	Sınıf Öğrt.	8
	İ-7	Kadın	Okul Öncesi Öğrt.	2
	İ-8	Kadın	Sınıf Öğrt.	1
	İ-9	Kadın	Okul Öncesi Öğrt.	3
	İ-10	Erkek	Sınıf Öğrt.	11
	İ-11	Kadın	Okul Öncesi Öğrt.	6
	İ-12	Erkek	Sınıf Öğrt.	4
	İ-13	Kadın	Sınıf Öğrt.	6
	İ-14	Erkek	Sınıf Öğrt.	3
	İ-15	Erkek	Okul Öncesi Öğrt.	5

	İ-16	Kadın	Sınıf Öğrt.	2
	İ-17	Kadın	Sınıf Öğrt.	3
	İ-18	Erkek	Sınıf Öğrt.	5
	İ-19	Kadın	Sınıf Öğrt.	5
	İ-20	Erkek	Sınıf Öğrt.	3
ORTAOKUL	O-1	Erkek	Türkçe	6
	O-2	Kadın	Matematik	2
	O-3	Erkek	İngilizce	4
	O-4	Kadın	Din Kül.ve Ahlak B.	3
	O-5	Erkek	Beden Eğitimi	2
	O-6	Kadın	Fen Bilimleri	4
	O-7	Erkek	Fen Bilimleri	11
	O-8	Erkek	Sosyal Bilgiler	13
	O-9	Erkek	Matematik	8
	O-10	Kadın	İngilizce	3
	O-11	Erkek	Türkçe	9
	O-12	Erkek	Türkçe	4
	O-13	Kadın	Türkçe	2
	O-14	Kadın	Fen Bilimleri	3
	O-15	Erkek	Bilişim Teknolojileri	2
	O-16	Kadın	Türkçe	3
	O-17	Erkek	Sosyal Bilgiler	1
	O-18	Erkek	Müzik	1
	O-19	Erkek	Sosyal Bilgiler	13
	O-20	Kadın	Matematik	4
LİSE	L-1	Erkek	İngilizce	25
	L-2	Kadın	İngilizce	16
	L-3	Erkek	Bilişim Teknolojileri	9
	L-4	Erkek	Biyoloji	15
	L-5	Erkek	Türk Dili ve Edb.	13
	L-6	Kadın	Matematik	6
	L-7	Kadın	Matematik	5
	L-8	Erkek	Metal Teknolojisi	5
	L-9	Erkek	Türk Dili ve Edb.	6
	L-10	Erkek	Metal Teknolojisi	1
	L-11	Kadın	Türk Dili ve Edb.	7
	L-12	Erkek	Bilişim Teknolojileri	2
	L-13	Kadın	Matematik	4
	L-14	Kadın	Kimya	6
	L-15	Erkek	Matematik	4
	L-16	Erkek	İngilizce	5
	L-17	Erkek	Türk Dili ve Edb.	3
	L-18	Erkek	Bilişim Teknolojileri	5
	L-19	Erkek	Türk Dili ve Edb.	5
	L-20	Kadın	Matematik	2

Nitel boyuta ilişkin örneklem, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 60 öğretmenden oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlere göre Tablo 1 incelendiğinde, çalıştığı okul türü değişkenine göre örneklem, 20'si ilkökul, 20'si ortaokul ve 20'si lisede görev yapan toplam 60 öğretmenden oluşmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde örneklem, 11'i ilkökul, 8'i ortaokul ve 7'si lisede görev yapan olmak üzere toplam 26 kadın öğretmen; 9'u ilkökul, 12'si ortaokul ve 13'ü lisede görev yapan

olmak üzere toplam 34 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Branş değişkenine göre incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 4'ü Okul öncesi öğretmeni ve 16'sı Sınıf öğretmenidir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin 5'i Türkçe, 3'ü matematik, 3'ü fen bilimleri, 3'ü sosyal bilgiler, 2'si İngilizce, 1'i din kültürü ve ahlak bilgisi, 1'i beden eğitimi, 1'i müzik ve 1'i bilişim teknolojileri öğretmenidir. Lisede görev yapan öğretmenlerin 5'i Türk dili ve edebiyatı, 5'i matematik, 3'ü İngilizce, 3'ü bilişim teknolojileri, 2'si metal teknolojisi, 1'i biyoloji ve 1'i kimya öğretmenidir. Örneklemdeki öğretmenlerin çalışma süreleri incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenler 1 ila 13, ortaokulda görev yapan öğretmenler 1 ila 13 ve lisede görev yapan öğretmenler ise 1 ila 25 yılları arasında değişen çalışma sürelerine sahiptir.

3.2.2. Nicel Boyuta İlişkin Örneklem ve Özellikleri

Araştırmada, nicel boyut için okulların tamamında anketi uygulaması zaman, maliyet ve kontrol güçlüğü yaratacağından evren- örneklem ilişkisi kurularak evren ve örneklem belirlenmiştir. Evren-örneklem ilişkisi:

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$
 formülü yardımıyla kurulmuştur. Formülde;

N= Evrendeki birey sayısı

n= Örneklem alınacak birey sayısı

p= İncelenecek olayın görülüş sıklığı, gerçekleşme olasılığı

q= İncelenecek olayın görülme sıklığı, gerçekleşmeme olasılığı (1-p)

t= Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosunda bulunan teorik değeri

d= Olayın oluş sıklığına göre kabul edilen \pm örneklem hatası olarak simgelenmiştir.

Tokat merkez ilçede görev yapan 1950 öğretmenden oluşan evrenden evren-örneklem ilişkisi formülü yardımıyla örneklem büyüklüğü 322 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırma evrenine bağlı olarak merkez ilçedeki okullardan basit seçkisiz örneklem yöntemiyle okullar seçilmiştir. Basit seçkisiz örneklem yönteminde, örneklem birimlerinin her birine eşit ve bağımsız seçilme olasılığı vererek birimlerin tamamen rastgele olarak örneklem alınmaktadır (Büyüköztürk vd, 2012; Yıldırım ve

Şimşek, 2011). Seçilen bu okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanan ölçeklerden geri dönen ve işlenmeye uygun ölçek sayısı örneklem büyüklüğünden sayıca fazla olduğundan örneklem büyüklüğünün yaklaşık %40 fazlası alınarak toplam 450 öğretmenden oluşan bir örneklem belirlenmiştir. Oranlı tabakalı örnekleme yöntemiyle okul türlerinden evrendeki sayılarına oranla örnekleme olması gereken öğretmen sayıları hesaplanarak tabakaların büyüklüğü de belirlenmiştir. Oranlı tabakalı örnekleme, evreni oluşturan alt tabakaların/grupların olduğu durumlarda tabakaların evrendeki büyüklüklerine oranla temsil edilmelerini sağlayacak şekilde oranlı olarak seçilen örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nicel boyuta ilişkin örneklemin özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Nicel Boyuta İlişkin Çalışma Grubu Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	262	58,22
	Kadın	188	41,78
Branş	Sınıf öğretmeni	106	23,55
	Sayısal branş	110	24,45
	Sözel branş	234	52,00
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	113	25,11
	Ortaokul	147	32,66
	Lise	190	42,23

Nicel boyut için çalışma grubu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 495 öğretmenden oluşmaktadır. Bağımsız değişkenlere göre tablo 2 incelendiğinde örneklem, cinsiyet değişkenine göre 262'si (% 58,22) erkek, 188'i (%41,78) kadın olmak üzere 450 öğretmenden oluşmaktadır. Branş değişkenine göre bakıldığında örneklem, 106'sı (%23,55) sınıf öğretmeni, 110'u (% 24,45) sayısal branş ve 234'ü (% 52,00) sözel branş öğretmeninden oluşmaktadır. Çalıştığı okul türü değişkenine göre bakıldığında çalışma grubu, 113'ü (% 25,11) ilkokul, 147'si (% 32,66) ortaokul ve 190'ı (% 42,23) lisede görev yapan öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nitel Veri Toplama Aracı

İlk ve ortaokullar ile liselerde görev yapan öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının yanı sıra informal iletişim algılarını ve ilişkisini belirlemek amacıyla yerli ve yabancı alan yazın incelenmiştir. İnceleme sonucunda, nitel boyutta veri toplamak için

yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (EK-1). İki bölümden oluşan formun birinci bölümü öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Birinci bölümdeki sorulardan birinci soru *Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz Yeterlik (SYÖY)* inancı, ikinci soru *Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Öz Yeterlik (MDÖY)* inancı ve üçüncü soru ise *İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz Yeterlik (İDÖY)* inancı alt boyutunu betimlemek için kullanılan sorulardır. İkinci bölümdeki sorular ise öğretmenlerin informal iletişim sürecine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümdeki sorulardan birinci soru informal iletişim sürecine ilişkin görüşlerini, ikinci soru informal iletişimin hangi amaçlarla ve hangi mekanlarda yapıldığını belirlemek, üçüncü soru ise informal iletişimin az veya çok olduğu durumlarda karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla kullanılan sorulardır.

Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına uzman görüşü alınmış ve uygulama öncesinde görüşme sorularının amaca uygun olduğunu ve işlerliğini kontrol etmek amacıyla 4 öğretmene hem ön uygulama yapılmış hem de form hakkındaki görüşleri alınmıştır. Ön uygulamadan elde edilen dönütler neticesinde form tekrar gözden geçirilerek en son halini almıştır. Formda aşağıdaki sorular ve soruları daha anlamlı hale getirmesi amacıyla kullanılan alt sorular yer almıştır:

Kişiler arası öz yeterlik algıları

- 1) Sınıf yönetiminde öğrencilerle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?
 - a) Öğrencilerle olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?
- 2) Okulda meslektaşlarınızla ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?
 - a) Meslektaşlarınızla olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?
- 3) Okulda yöneticilerinizle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?
 - a) Yöneticilerinizle olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?

İnformel İletişim Süreci

- 1) Okuldaki meslektaşlarınızla resmi ilişkileriniz dışındaki ilişkilerinizi (informel iletişim) nasıl tanımlarsınız?
 - a) Resmi olmayan ilişkilerinizi örnek bir durum veya olayla açıklayınız.

- 2) Resmi olmayan ilişkilerinizi daha çok hangi amaçlarla gerçekleştirmektесiniz?
- a) Resmi olmayan ilişkilerinizi arkadaşlarınızla hangi mekanlarda sürdürmektесiniz?
- 3) Resmi olmayan ilişkilerin (informal iletişim) az veya çok olduğu durumlarda hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?
- a) Az olduğunda:
- b) Çok olduğunda:

3.3.2. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda ise alan yazın incelenerek konuyla ilgili iki deđiřkене uygun ölçekler bulunarak birlikte kullanılmasına karar verilmiştir (EK-2). Nicel boyutta kullanılacak ölçek formu üç bölümden oluşup, birinci bölümünde, öğretmenlerin cinsiyet, branş ve çalıştığı okul türü gibi demografik özelliklerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci ve üçüncü bölümler ise, iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Bunlardan ilkinі Uğurlu'nun (2014) konuyla ilgili olarak hazırlamış olduğu “İnformal İletişim Ölçeği” (İİÖ) diğerini ise Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama çalışmaları ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çapri ve Kan (2006) tarafından yapılan “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği”(KÖYÖ) oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin belirlenen okullarda dağıtılması ve uygulanması bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.3.2.1. İnformal İletişim Ölçeği (İİÖ)

Uğurlu'nun (2014) öğretmenlerin okullardaki informal iletişime ait algılarını belirlemeye yönelik yargıları içeren ölçeği 24 maddeden oluşmaktadır. Maddeler öğretmenlerin her bir madde için görüşlerini “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirerek belirtecekleri 5'li likert tipi derecelendirme ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır. Likert tipi derecelendirme ölçekleri, bireyin anket maddesine ilişkin cevaplarını birbirini mantıksal bir düzen içinde izleyen ölçek noktaları üzerinde kendisine en uygun geleni seçtiği araştırma formlarıdır (Büyüköztürk vd, 2012). Ölçekteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir.

Uğurlu (2014) informal iletişim ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmalarını, Sivas il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 670 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Başlangıçta düzenlenen taslak form ölçekte uzmanlardan alınan yardımla içerik analizi yapılmıştır. Bu görüşlere göre informal iletişim ölçeği alt boyutlarının bilgi, arkadaşlık, etkileme ve eğlenme başlıkları altında toplanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Uzman görüşüne göre, ölçekte yer alan maddelerden üzerinde ortak fikir birliği oluşmayan maddeler ölçekten çıkarılarak 42 maddeden oluşan taslak form ölçek 26 maddeye indirilmiştir.

Ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve örneklem büyüklüğünün uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett istatistiği ile onaylanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin değeri .86; Bartlett Sphericity Testi sonucu 2683,398 ($p < 0,05$) olarak anlamlı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçek ile ilgili dört alt faktöre ulaşılmıştır. Bu dört alt faktör; “Arkadaşlık”, “Bilgi”, “Etkileme” ve “Eğlenme” başlıklarından oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin toplam açıklanan varyans %54,47 olarak elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen modelin uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçekte yer alan 9. madde binişik değer taşıması nedeniyle ölçekten çıkarılarak faktör yapısının uygunluğu sağlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine göre, ölçekte eğlenme alt boyutu içerisinde yer alan 17. madde standart yük değeri 0,12, t değeri 0,91 olduğu için ölçekten çıkarılarak tekrar edilen test sonucunda ölçek 24 madde olarak kabul edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin alt faktörlerine ilişkin maddeler incelendiğinde, birinci faktör “Arkadaşlık” adı altında toplanmakta ve m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, maddelerini içermektedir. İkinci faktör “Bilgi” adı altında toplanmakta ve m9, m10, m11, m12, m13, m14, m15 maddelerini içermektedir. Üçüncü faktör “Etkileme” adı altında toplanmakta ve m16, m17, m18, m19 maddelerini içermektedir. Dördüncü faktör “Eğlenme” adı altında toplanmakta ve m20, m21, m22, m23, m24 maddelerini içermektedir.

Okullardaki informal iletişimin düzeyine yönelik veri toplamak için kullanılan İİÖ üzerinde yapılan güvenirlik testiyle Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısına bakılarak, katsayı (0,89) olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Uğurlu'nun (2014) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar göz önünde bulundurularak okullarda informal iletişim düzeylerini belirlemek ve bu

düzeylein hangi alanlarda yoğunlaştığını tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. Bu nedenle İİÖ bu araştırma kapsamında kullanılmıştır.

3.3.2.2. Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ)

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik olarak Brouwers ve Tomic (2002) tarafından 24 madde olarak geliştirilen ölçek öğretmenlerin her bir madde için görüşlerini “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirerek belirtecekleri 5’li likert tipi derecelendirme ölçeğine uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçekteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1,00 ile 5,00 arasında değişmektedir.

KÖYÖ’nün Türkçe uyarlama çalışmaları ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çapri ve Kan (2006) tarafından yapılmıştır. Çapri ve Kan (2006) Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerinde görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dersane öğretmenine ölçeği uygulamıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin 18 maddelik halinin Türk öğretmen popülasyonu üzerinde geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. KÖYÖ’nün boyut yapısını belirlemek amacıyla faktör analitik yöntemlerden temel bileşenler faktör analizi uygulanarak analiz sonucunda, 24 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 6 madde (8, 10, 14, 21, 23, 24) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 18 madde özdeğeri 1’in üzerinde olan 3 alt boyutlu bir yapı oluşturmuştur. Bu boyutlar, öğretmenlerin “Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-yeterlik” (SYÖY) inancı, “İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-yeterlik” (İDÖY) inancı ve “Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Öz-yeterlik” (MDÖY) inancı olarak belirlenmiştir. Birinci alt boyut 8, ikinci ve üçüncü alt boyutlar ise 5’er maddeden oluşmaktadır. Bu üç boyutun birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 68,41’ini açıkladığı ve toplam ölçek puanı ile alt boyutlara ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,49 ile 0,89 arasında değişmiştir. Diğer taraftan, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt elde etmek için yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin toplam ölçek ve alt ölçeklerden aldıkları puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek için analizler yapılmış ve sonucunda anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Çapri ve Kan (2006) tarafından elde edilen tüm bu bulgular ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

KÖYÖ'nün güvenilirlik çalışmaları sonuçlarına göre, madde toplam test korelasyon katsayıları 0,36-0,77, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,93, alt ölçekler için sırasıyla 0,91, 0,91, 0,89 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin dört hafta arayla uygulanan test tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Çapri ve Kan (2006) tarafından elde edilen tüm bu bulgular, uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Çapri ve Kan'ın (2006) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar göz önünde bulundurularak KÖYÖ bu araştırma kapsamında kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizine ilişkin yapılan çalışmalar nitel ve nicel boyutlar için ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.4.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel veriler toplanmıştır. Görüşme verilerinin analizi sürecinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin olduğu gibi tanımlandığı, anlatıldığı, betimlendiği analiz şeklidir. İçerik analizi ise belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği, sınıflandığı, elde edilen sınıflamaların sayısal verilere dönüştürülebildiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd, 2012; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Sürekli karşılaştırma tekniği ile elde edilen bulguları birbirleriyle karşılaştırma yoluna giderek benzerliklerini ve birbirinden farklı yönleri ortaya koyularak kategori oluşturma yoluna gidilmiştir.

Görüşmelerden sonra elde edilen verilerin dökümleri kodlanmadan önce iki araştırmacı tarafından okunmuştur. Elde edilen veriler incelenmiş ve cevaplar belirlenen gruplara yerleştirilmiş ve benzer cevapların frekansları hesaplanmıştır. Bu amaçla verilerin analizi dört aşamada gerçekleşmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması. İlk aşamada katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen veriler anlamlı bütünler halinde nasıl bölümlere ayrılacağı, bu anlamlı bütünler nasıl bir kod verileceği ve bu farklı bölümlerde yer alan verilerin benzer kodlarla düzenlenip düzenlenemeyeceği dikkate alınarak veriler kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlardan yola

çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur. İki araştırmacı tarafından aynı süreç takip edilmiş ve ortaya iki araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda kodlar ve temalar çıkmıştır. Bu kodlar ve temalar düzenlenerek elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tablolarda verilen frekans değerleri o soruya cevap verenlerin sayısını belirtmekte olup ifade tekrarı oluşmaması için benzer ifadeler bir defa verilmiştir. Görüşme formu uygulanan katılımcı öğretmenler bu çalışmaya özgü olarak kodlanmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenleri: (İ-1, İ-2, İ-3...), ortaokulda görev yapan öğretmenleri: (O-1, O-2, O-3...), lisede görev yapan öğretmenleri: (L-1, L-2, L-3...) rumuzları temsil etmektedir.

3.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel ve ilişkiyel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Packet for Social Studies) 18 programı kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken öğretmenlerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ankette yer alan derecelere “Kesinlikle Katılmıyorum” için 1, “Katılmıyorum” için 2, “Biraz katılıyorum” için 3, “Katılıyorum” için 4 ve “Tamamen katılmıyorum” için 5 puan verilmiştir. Anketteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 5.00 arasında değişmiştir. Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ve informal iletişim algıları ve bunların alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “oldukça düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinden önce verilerin homojenliğine bakılarak varyansların homojen olduğu değişkenlerde parametrik testler, varyansların homojen olmadığı değişkenlerde ise non-parametrik testler uygulama amaçlanmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını test etmek için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Simirnov testleri yapıp aynı zamanda bunlara ait Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri de hesaplanmıştır.

Tablo 3. Öz Yeterlik ve İnfomal İletişime İlişkin Skewness ve Kurtosis Değerleri

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Öz Yeterlik	-,152	,603
Sınıf Yönetimi	-,159	,870
İdareci Desteği	-,549	,878
Meslektaş Desteği	-,236	,780
İnfomal İletişim	-,276	,374
Arkadaşlık	-,485	,586
Bilgi	-,296	,589
Etkileme	,016	,231
Eğlenme	-,441	,670

Tablo 3 incelendiğinde, öz yeterlik ve infomal iletişime ilişkin Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayıları +3 ile -3 arasında değiştiği görülmektedir. +3 ile -3 arasında değişen bu değerler dağılımların normal olduğunu göstermektedir (Çepni, 2010). Ayrıca yapılan analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Birinci alt problem için öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile infomal iletişim algılarına ait ölçeklerin aritmetik ortalamasına bakılmıştır.

İkinci alt problem için görüşlerin demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için öncelikle varyansların homojenliğine bakılmıştır ve varyansların homojen olduğu görülerek cinsiyet değişkeninde Independent-Samples T testi, branş ve çalıştığı okul türü değişkenlerinde One-Way Anova testi uygulanmıştır. Anova testi ile birlikte Post Hoc testlerinden varyansların homojen olduğu durumlarda en sık kullanılan ikili karşılaştırma testlerinden Tukey testi de uygulanmıştır.

Üçüncü alt problem için öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile infomal iletişim algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi iki ya da daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını değişkenlere müdahale etmeden incelendiği araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd, 2012). Korelasyon analizinde aralıklar 0,00-0,25 “çok zayıf”, 0,26-0,49 “zayıf”, 0,50-0,69 “orta”, 0,70-0,89 “yüksek” ve 0,90-1,00 “çok yüksek” olarak değerlendirilmektedir.

Dördüncü alt problem için öncelikle öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının infomal iletişimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ölçeklerden elde edilen toplam puanlar üzerinden basit regresyon analizi yapılmıştır.

Beşinci alt problem için öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının informal iletişimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ölçeklerden elde edilen puanlar üzerinden çoklu regrasyon analizi yapılmıştır.

Beşinci alt problemin alt soruları için ise öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte informal iletişimlerinin alt boyutlarını yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu regrasyon analizleri yapılmıştır. Regresyon analizinde, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek aralarında ilişki olan değişkenlerden birinden yola çıkarak diğer değişken yordanmaya çalışılmaktadır. Araştırmada tek bir yordayıcı değişken varsa tek faktörlü regrasyon, iki veya daha çok yordayıcı varsa çok faktörlü regrasyon analizi yapılmaktadır (Büyüköztürk vd, 2012).



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “İnformel İletişim Ölçeği” ile “Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği” ve görüşme formundan elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorum bulunmaktadır. Nitel bulgular, tema ve kategorileri ile birlikte tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Nicel bulgular ise bağımsız değişkenlere göre analiz edilerek tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nitel Araştırma Yönteminden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu bölümde nitel örnekleme bulunan öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ile İnformel İletişim algılarına ilişkin görüşme formlarından elde edilen bulgular tablolar halinde yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları kapsamında sınıf yönetimindeki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Sınıf yönetiminde öğrencilerle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız? ve Öğrencilerle olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isteseyiz neler söyleyebilirsiniz?” sorularına verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kategoriler verilmiştir. Elde edilen tema ve kategorilerle birlikte bunlara ait frekans değerleri tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı 60 öğretmenin görüşlerine göre sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerine yönelik *Motive edici* (f=35), *Anlayışlı olan* (f=34), *Değer veren* (f=29), *Kendini sevdiren (Güler yüzlü, samimi)* (f=28), *Güven veren* (f=20), *Ders dışında da ilgilenen* (f=20), *Tatlı-Sert* (f=17), *Eğlenceli* (f=15), *Mesafeli* (f=11), *Okul dışı aktiviteler yapan* (f=3), *Otoriter-Sert* (f=2)

kategorilerinden oluşan **Sosyal ilişkiler** teması elde edilmiştir. Aynı zamanda *Derse dikkat çeken-Güdüleyen* (f=48), *Olumsuz durumda da derse katabilen* (f=38), *Katılımcı ders işleyen* (f=29), *Eğlenceli ders işleme* (f=15), *Ödüllendiren* (f=14), *Sınıf kuralları olan* (f=13), *Kendini tam olarak yeterli göremeyen* (f=13), *Adil olan* (f=4) kategorilerinden oluşan **Sosyal ortam** teması elde edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle İlişkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	f
Sosyal İlişkiler	Motive edici	35
	Anlayışlı olma	34
	Değer veren	29
	Kendini sevdiren (Güler yüzlü, samimi)	28
	Güven veren	20
	Ders dışında da ilgilenen	20
	Tatlı-Sert	17
	Eğlenceli	15
	Mesafeli	11
	Okul dışı aktiviteler yapan	3
	Otoriter-Sert	2
Sosyal Ortam	Derse dikkat çeken-Güdüleyen	48
	Olumsuz durumda da derse katabilen	38
	Katılımcı ders işleyen	29
	Eğlenceli ders işleyen	15
	Ödüllendiren	14
	Sınıf kuralları olan	13
	Kendini tam olarak yeterli göremeyen	13
	Adil olan	4

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerine yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında sosyal ilişkiler temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Motive edici*” (f=35) kategorisinin olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi (f=34) yakın oranla “*Anlayışlı olan*” kategorisi takip etmektedir. Buna göre öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencileriyle iletişimlerinde onları daha çok motive etme ve onlara karşı daha çok anlayışlı olarak öğrencilerini kazanarak başarıya gitmeyi hedefledikleri ve bu doğrultuda iletişimlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. *Değer veren* (f=29), *Kendini sevdiren (Güler yüzlü, samimi)* (f=28) kategorileri de bu durumu destekler nitelikteki diğer görüşlerdir. Sosyal ilişkiler temasında en az ise “*Otoriter-Sert*” (f=2) kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre çok az sayıda öğretmenin sınıf yönetiminde öğrencileriyle

ilişkilerinde otoriter bir şekilde sert olmak istediği ya da tersine birçok öğretmenin sınıf yönetiminde öğrencileriyle ilişkilerinde otoriter-sert olmak istemedikleri daha uyumlu, anlayışlı, motive edici olmak istedikleri söylenebilir.

Sosyal ortam temasında ise en çok ön plana çıkan görüş “*Derse dikkat çeken-Güdüleyen*” (f=48) kategorisinin olduğu görülmektedir. Bu görüşü takip eden *Olumsuz durumda da derse katabilen* (f=38), *Katılımcı ders işleyen* (f=29) kategorilerine genel olarak bakıldığında öğretmenlerin sınıf ortamında ders işlerken daha çok derse ve konuya dikkat çekerek onları derslere güdüleyen bir tutum sergiledikleri, tüm öğrencileri etkinliklerle derse katmaya çalıştıkları olumsuz durumlarda bile öğrencinin ilgisini derse çekmeye çalıştıkları söylenebilir.

Sosyal ortam temasında en az ise “*Adil olan*” (f=4) kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Fakat buna göre öğretmenlerin sınıf ortamında ve derslerde adil olmadığı sonucunu çıkarmak yanlış olacaktır çünkü görüşmeler sırasında sadece 4 öğretmen adil olma konusuna dikkat çekerek bunu özellikle vurguladığı için böyle bir sonuç ortaya çıkmıştır. Adil olma kategorisinin yerine en az olarak “*Sınıf kuralları olan*” (f=13) ve “*Kendini tam olarak yeterli göremeyen*” (f=13) kategorilerini almak daha gerçekçi sonuçlar doğuracaktır. Buna göre öğretmenler sınıf ortamında kurallar koyarak katı bir tutum sergilemeyi pek tercih etmiyor olabilir.

Katılımcı öğretmenler öğrencileri güdüleyici bir tavır sergileyerek, öğrencilerle iyi anlaşarak ve onlara kendilerini sevdirek sınıf yönetiminde kişilerarası öz yeterlikleri hakkında genel olarak yeterli olduklarını göstermektedir. Buna göre kişilerarası öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrencilerle ilişkilerinde rahatça iletişime geçerek onlara karşı anlayışlı, değer veren, motive edici, eğlenceli ve samimi bir tavır sergiledikleri; kişilerarası öz yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin ise daha çok otoriter, sert ve mesafeli bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Bazı öğretmenler kendilerini tam olarak yeterli görmemelerinin nedeni olarak sürekli değişen ve gelişen toplum düzeninde öğrencilerin de yerinde saymayarak değişip geliştiğini bu yüzden de sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri, yeniliklere açık olmaları ve daha kazanacakları birçok tecrübe olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Konuyla ilgili olarak sorulan “Sınıf yönetiminde öğrencilerle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız? ve Öğrencilerle olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz

neler söyleyebilirsiniz?” sorularına katılımcı öğretmenlerin bazılarının belirttiikleri görüşler kendi ifadeleri ile şöyledir:

❖ İlkokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

İ-2: *“Uyumsuz öğrencilere sorumluluk veriyorum. Görevlerini yerine getirdiklerinde veya çaba sarf ettiklerinde ödüllendirerek derse olan ilgilerini artırıyorum. Hayat bilgisi dersinde öğrencilere konuyu canlandırıyorum. Bütün sınıf drama, rol yapma, canlandırma etkinliklerine katılmayı istiyor. Öğrenciler hem konuyu güzel kavriyor hem de sınıf yönetimi kolaylaşıyor. Meslekte 5. yılım ve her yıl karşılaştığım olaylar, öğrenciler, veliler ve idareciler sayesinde daha tecrübeli olma yolunda ilerliyorum. Her yeni şey bana bir şeyler katıyor. Yaşadığım olaylar artık olarak mesleki yeterliğimi etkiliyor. Mükemmel bir öğretmen söyleyemem ama her yıl gerek konuya olan hâkimiyetimde gerekse sınıf yönetiminde daha iyiye doğru gittiğimi söyleyebilirim. Öğrenciler arasında ayırım yapmamaya çalışıyorum. Bunu öğrencilerime de hissettiriyorum. Hepsinin benim için önemli olduğunu öğrencilerime fark ettiriyorum. Onların aileleri hakkında bilgi sahibi olmaya ve aileleriyle iletişim halinde olmaya çalışıyorum. Böylelikle öğrenciler hem beni seviyor, bana değer veriyor hem de derse olan ilgileri artıyor ve derslerine de önem veriyorlar. Bu durum da sınıf yönetimini olumlu etkiliyor.*

İ-9: *“Bu konuda ilk sene özellikle çok zorlandığımı söyleyebilirim şu an için birçok problemimi aşmış bulunmaktayım çocuklarım ve ben iletişim konusunda birbirimizi çok iyi anlıyoruz. Problemler öğrenciler konusunda ise tam anlamıyla kendimi yetiştirdiğim söylenemez çünkü eğitimde çok çeşitli problemlerle karşılaşabiliyoruz bu nedenle eğitim seminerlerine katılmaya devam ediyorum. Öğretmenlikte 3.senemdeyim yeterlilik konusunda kendimi elimden geldiğince geliştirmeye çalışıyorum eksiklerimi de gerek seminerler gerek daha tecrübeli arkadaşlarla tartışarak aşmaya çalışıyorum. Okul öncesi öğretmeni olarak oynadığımız bütün oyunlar, yaptığımız bütün etkinlikler, çalışmalar birlik ve bütünlük içerisinde güle oynaya gerçekleşmektedir. Biz birbirimize çok bağlı bir sınıfız.”*

İ-10: *“Öğrencilerim beni sever, ben de onları severim. Öğrencilerim bir şey isterken ya da soru sormak istediklerinde benden çekinmezler. Onların ilgi alanlarını bildiğim için güdüleme ve dikkat çekmede bir sorun yaşadığımı düşünmüyorum. Öğrencilerin ilgi düzeylerine göre sıra düzeni yaparım. İşlenen tema ve konulara göre sıra düzenini değiştiririm. Uygun sıra düzenine dikkat ederim. Öğretmenlik daha çok meslek içinde öğrenilmektedir. Bu da deneyimin önemli olduğunu göstermektedir. Benim on bir yıllık öğretmenlik yaşantımın benim avantajlı taraflarımdan birini oluşturduğunu düşünmekteyim. Konulara hâkim olduğum ve öğrencileri tanıyordüğüm için bu konuda kendimi yeterli görmekteyim. İkinci sınıf okutmakta olduğumdan öğrencilerimi de haliyle çok iyi tanımaktayım. Ders içinde mümkün olduğu kadar sunular ve videolardan da yararlanmaktayım.*

Öğrencilerimi mümkün olduğu kadar özgür ve kendine güvenen bireyler olarak yetiştirmeye çalışmaktayım. Çünkü ceza geçici bir çözüm olabilir, ancak hiçbir zaman kalıcı çözümler üretmiyor. Bu bakımdan olabildiğince bu özelliklere dikkat ederim. Öğrencilerim bana saygı duyar ve benden hiçbir şekilde çekinmezler. Tüm öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduğunu göz önünde bulundurmaya gerekliliği ilkesinden yola çıkarak tüm öğrencilerime değer vermekteyim.”

❖ Ortaokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

O-2: “Öncelikle ciddi halimi sunarım sonra zaman içinde şirin haller sergilerim. Göz teması ve dokunmanın iletişimdeki etkisini bizzat gördüm. En ciddi halimle bile yanlarına gidip oturduğumda birlikte soru çözme onlara yardım etme amacımı hissettirdiğimde ilişkinin ne kadar yumuşadığını gördüm. Sınıfta gene duruşum ciddi de olsa çocukları korkutsam da ne zaman olacağı belli olmayan en samimi en şirininden bir gülümseme yapabilirim öğrencilerime. Tatlı-sert olduğuma inanıyorum. Bir öğretmen arkadaş disleksi olan bir öğrencimize sesini yükselttiğinde öğrenci sınıftan dışarı çıkmış gitmiş. Bana haber verdiler ben öğrenciyi buldum. Sınıfa girmek istemediğini çok sinirlendiğini ifade etmeye çalışıyordu. Ben insanın öfke anında kelimelerden çok gözlerden etkilendiğine inanırım. Öğrencime gözümüne bakmasını söyledim, uzunca konuşmadan birbirimize baktık. Birlikte biraz oturduk, sakinleşti ve sınıfa gitmek istediğini kendi söyledi.”

O-12: ”Ne kadar sinirlenirsem sinirleneyim kırıcı bir dil kullanmam. Uyumsuz öğrencilerime karşı önyargılarım yok. Sınıfımın çok sessiz olmasını sevmem. Her zaman konuşacak bir konu vardır. Benim için çok yüksek puanlar almaları değil de bilimi sevmeleri öncelikli olduğu için korkuyla bastırmaya çalışmıyorum. Dersin işlenmesi gereken yerde tüm dikkatimiz derstedir. Bilim ve hayat hakkında konuşulacak yerde önemli olan herkesin düşüncesini söylemesidir. Hiçbir zaman çok sessiz bir sınıfım olmadı ama kendime özgü bir sınıf ortamım olduğunu düşünüyorum. Dersim kompleks bir ders, biyoloji konularında hiç ilgisini çekemediğim bir öğrencim yeri geliyor fizik-mekanik konularında benden fazla şey bilebiliyor. Kimi hangi kısımdan yakalayacağımı biliyorum. Mutlaka derse bağlıyorum öğrencilerimi.”

O-14: “Öğrencileri daha doğrusu sınıfı tanımaya çalışırım.. Sınıf ortamının özelliği teker teker öğrencilerin özelliklerinin toplamıdır. Bu yüzden genel izlenime göre davranmaya çalışırım. Örneğin herhangi bir sınıfta sorun çıkaran öğrenci az sayıda ve sınıfın akademik başarısı yüksekse daha esnek, sorun çıkaran öğrenci fazla ise ve başarı düşükse daha kuralcı olurum. Ayrıca edindiğim tecrübeyle sorunlu öğrencilerin iyi bir özelliğini yakalayıp onu geliştirmeye başlarsanız o sınıfta sınıf yönetimi kolaylaşıyor. Böyle davranınca yani sorunlu öğrenci sizi severse derse katılmasa bile en azından sınıf da sorun çıkarmadığı için sınıf yönetimi kolaylaşıyor. Sınıf da ders başlamadan önce öğrencilere çoğunlukla konu ile ilgili ilgilerini çekecek herhangi bir şey anlatınca derse motive olup

daha derse katılıyorlar. Bize öğretmenlik uygulamayla öğrenilir derlerdi biz bu sözü göz ardı ederdik. Gerçekten öğretmenlik uygulamayla sınıfta öğrenilen bir meslek. İlk atandığım yıllarda daha kuralcıydım ve kurallara güvenirdim oysa şimdi tecrübelerimle kendime güveniyorum. Bir herhangi bir olay olduğunda insiyatif alabiliyorum. Kendi yeterliğim deneyimim arttıkça arttı diyebilirim. Örneğin bu yıl yeni okula tayin oldum. Okuldaki eski öğretmenler sınıf yönetiminin zor olduğu iki sınıfı bana bırakmışlar. Şimdi ben onlarla gayet iyi ilişkiler kurdum. Öğrenciler bana hocam: “Bu yıl matematiği sevmeye başladık” diyorlar. Özetlersem sınıf yönetimin zor olduğu iki sınıfla sorunsuz ders yapabiliyorum. Ve kendimi yeterli görüyorum.”

O-20: “Sınıf kurallarımı değiştirmeden ya da çığnetmeden olabilecek en samimi en komik en güzel iletişime sahibim. Öğrencilerimin beni ve dersimi sevmesinin onları sevmeme bağlı olduğunu biliyorum. Bu sebeple onların gözlerine bakınca içlerinde ne varsa görmeye çalışıyorum. Genelde başarıyorum. Kendimi geliştirmek için verdiğim çabayı düşünürsem, hiçbir çaba karşılıksız kalmayacağı için, meslektaşlarıma göre kendimi ileride görüyorum. Öğrenci psikolojisi ve aile yapılarını öğrenmek için okuduğum kitaplar ve yaptığım görüşmeler sayesinde yerimde saymayacağımı biliyorum. Onları eğlendirmenin ders açısından en önemli şey olduğunu biliyorum. Sınıfa girdiğimde yoklama alma sırasında öğrencilerin sadece ‘burada’ demelerinin onları çok sıkıldığını biliyorum. Ayrıca bu durum onların zihinlerini çalıştırmalarını engellediği için, sınıftan her gün farklı bir öğrenciden bir konu söylemelerini istiyorum. Daha sonra kalan öğrenciler sıra kendilerine geldiğinde o konu ile ilgili bir şeyler söylüyorlar. Onlardan daha yaşlı insanların bile söyleyemeyeceği orijinallikte cevaplar geliyor. Bu şekilde sabahın erken saati ise uyanmış, akşam yorgun olsalar da eğlenmiş olarak derse başlıyoruz.”

❖ Lisede görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

L-5: “Öğrencilerimi anlamaya çalışırım. Özel durumu olan öğrencilere gerektiği gibi davranırım. Küçük şakalarla derse ilgilerini çekerim. Bana göre seilmeyen öğretmen seilmeyen derstir. Öğrencilerle iletişim konusunda kendimi yeterli olarak görüyorum. Öğretmenlik sadece ders anlatmak değildir. Anlamak, algılamak, ortak duygu paylaşımını yapmaktır. Frekans tutturmaştır.

L-11: “Aramızdaki ilişkinin tatlı-sert disiplin olduğunu düşünüyorum. Yeri geldiğinde sorunları dinleyip dertleşebilir, yeri geldiğinde de disiplin sağlayabildiğimi düşünüyorum. Meslek hayatımın 7. yılındayım ve ilk zamanlara göre hem ders anlamında hem de disiplin ve öğrenciyle iletişim anlamında aşama kaydettiğimi düşünüyorum. Ama meslek lisesinde kültür dersi öğretmeni olarak çalışmak hele de bayansanız gerçekten zor. Yeri geldiğinde onlarla spor, maç sohbeti yapabiliyorum.

L-14: “Öğrencilerin derse ilgisini çekmek için, öğrenciye ders ile ilgili ilginç sorular yöneltirim. Bu sorulara verdiği doğru cevaplar doğrultusunda onu sınıf içerisinde sözlü olarak ödüllendirir ve motive etmeye çalışırım. Kendisinin de Kimya ile ilgili olarak çevresinde gözlemediği problemlerinin neler olduğunu sorarım. Yönelttiği soruları ve cevapları ilgi ile dinlerim ve arkadaşlarının da ilgi ile dinlemesini rica ederim. Sınıf yönetimi konusunda büyük oranda yeterli olduğumu düşünüyorum. Bu düşüncemin nedeni ise; öğrencilerden aldığım dönütlerdir. Ama her konuda kendimi daha da geliştirmeye gayret ediyorum. Öğrencilerimin derse olan ilgileri beni büyük oranda mutlu ediyor, bana ve derse olan ilgileri benimle olan ilişkilerinin sağlıklı olduğunu gösteriyor diyebilirim. Örneğin; verilen görevleri ve ödevleri ilgi ile yapıyorlar ve yapmakta zorlandıkları kısımları çekinmeden gelip sorabiliyorlar.”

4.1.2. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları kapsamında meslektaşlarından elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Okulda meslektaşlarınızla ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız? ve Meslektaşlarınızla olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?” sorularına verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kategoriler verilmiştir. Elde edilen tema ve kategorilerle birlikte bunlara ait hesaplanan frekans değerleri tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla Olan İlişkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	f
Sosyal İlişkiler	Yardımlaşma	54
	Genel iyi ilişki	48
	Sorun paylaşma	24
	İnformal ilişki-Samimiyet	16
	Formal (resmi) ilişki	10
	Mesafeli	7
Okul Ortamı	Bilgi alışverişi	40
	Tecrübe paylaşımı	40
	Gelişime açık olma	24
	Sorumluluk paylaşımı	12

Katılımcı 60 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerine yönelik *Yardımlaşma* (f=54), *Genel iyi ilişki* (f=48), *Sorun paylaşma* (f=24), *İnformal ilişki-Samimiyet* (f=16), *Formal (resmi) ilişki* (f=10), *Mesafeli* (f=7) kategorilerinden oluşan **Sosyal İlişkiler** teması; *Bilgi alışverişi* (f=40), *Tecrübe*

paylaşımı (f=40), *Gelişime açık olma* (f=24), *Sorumluluk paylaşımı* (f=12) kategorilerinden oluşan **Okul Ortamı** teması elde edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerine yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında sosyal ilişkiler temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Yardımlaşma*” (f=54) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla sürekli birbirlerine yardım ederek eksikliklerini giderdikleri ve birbirlerine destek oldukları bu doğrultuda iletişimlerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Aynı zamanda *Genel iyi ilişki* (f=48) kategorisine bakılarak öğretmenlerin genel olarak iyi ilişkilere sahip oldukları söylenebilir. Sosyal ilişkiler temasında en az ise “*Mesafeli*” (f=7) kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre çok az sayıda öğretmenin meslektaşlarıyla ilişkilerinde mesafeli olmak istedikleri ya da tersine birçok öğretmenin meslektaşlarıyla ilişkilerinde mesafeli yerine daha yakın olmak istedikleri söylenebilir.

Okul ortamı temasında ise en çok ön plana çıkan görüş “*Bilgi alışverişi*” (f=40) ve “*Tecrübe paylaşımı*” (f=40) kategorilerinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul ortamında birbirleri ile sürekli okul işleri ve diğer konularda bilgi alışverişinde buldukları ve birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca okul ortamında yine öğretmenlerin gelişime açık bir tutum sergiledikleri ve verilen görevlerde, okul işlerinde sorumlulukları paylaştıkları elde edilen diğer görüşlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde rahatlıkla etkileşim kurabildiklerinden ve her konuda yardımlaşım paylaşımlarda bulunabildiklerinden kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerinde kişilerarası öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin rahatça etkileşim kurduğu, rahatça yardım isteyip yardım ettiği, sorumluluklarını paylaştıkları; kişilerarası öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin ise daha çok resmi ilişkiler kurduğu ve meslektaşlarına karşı mesafeli oldukları söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak sorulan “Okulda meslektaşlarınızla ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız? ve Meslektaşlarınızla olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek

isteseniz neler söyleyebilirsiniz?” sorularına katılımcı öğretmenlerin bazılarının belirttikleri görüşler kendi ifadeleri ile şöyledir:

❖ İlkokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

İ-2: “Meslektaşlarımla sürekli iletişim halindeyim. Onlardan gerektiğinde yardım istiyorum, tecrübelerinden faydalaniyorum. Özellikle okulda aynı sınıf düzeyini okuttuğumuz zümrem varsa öğrenci davranışı ve başarısını olumlu etkileyebilecek tavsiyelerde bulunmasını rahatlıkla istiyorum. Arkadaşlarıma elimden geldiğince destek olmaya çalışıyorum. Aynı samimiyetle onların da bana destek olduklarını düşünüyorum. Karşımdaki insanın samimi olduğunu, art niyetli olmadığını düşündüğümde bu durum meslektaşlarımla olumlu ilişkiler kurmamı sağlıyor. Aksi halde samimiyetine güvenmediğim insanlarla elimde olmadan arama mesafe koyuyorum.”

İ-11: “Meslektaşlarımla problemlerimizi paylaşıyoruz veya onların deneyimlerinden faydalaniyorum. Yardım istediğim veya tavsiye aldığım anlar oluyor. Meslektaşlarımla ilişkilerimde kendimi saygı çerçevesinde her konuda onlarla fikir paylaşımına açık biri buluyorum. Belki de benim iyi olmadığı bir konuda onların uyguladığı yöntem ya da tutum daha iyidir diye düşünüyorum ve yardım alıyorum. Sınıfta verdiğim faaliyeti yapmak istemeyen bir öğrenci olduğunda sizin tutumunuz nedir diye sorup karşılıklı o konuda paylaşımında bulunuyoruz.”

İ-14: “Okulda öğretmenler odasında zaten sürekli iletişim halindeyiz ve birçok konuda konuşuruz. Çok rahatlıkla bir sorunumuz olduğunda paylaşıyoruz ve çözüm üretmeye çalışırız. Çok sıcak iyi bir ortam var. Mesleki tecrübelerinden faydalandığımız hocalarımız da var. Problem durumlarında çözüm üretme aşamasında bende yardımcı oluyorum arkadaşlara. Bu yüzden kendimi bu konuda yeterli görüyorum. Bu tarz konuları konuşmaktan biraz çekinceleri olan arkadaşlar oluyor. Yani sorunu kendim hallederim gibi düşünceye sahip olanlar. O arkadaşlara ben bir şeyler danışarak onları da paylaşımları konusunda teşvik ediyorum. Bu herhangi bir öğrencinin durumu, o günkü bir olay olabiliyor.”

❖ Ortaokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

O-4: “Bulduğum okul ortamında herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Tartışan veya geçimsiz konumda olan birileri olduğunu da düşünmüyorum. Çoğu yardımsever ve sıcak kişiler. Aklıma takılan konular olduğunda rahatlıkla konuşup bilgi alışverişinde bulunuyorum. Onlar da branşım ile ilgili veya diğer konularda yardım istediklerinde yardım ediyorum. Yeterince uyumlu olduğumu düşünüyorum. Beni kendilerine yakın hisseden arkadaşlarla da çok daha rahat iletişim kurabiliyoruz. Rahatlıkla her konuyu konuşabiliyoruz. Kendi özel problemlerimiz, ailevi durumlarımız vb. bunu her meslektaşım ile yapmasam da bir kısmını kendime daha yakın buluyorum. Yine öğrencilerin problemlerini de dert edinip konuşuyoruz. Mutlu olduğumuzu ya da üzüldüğümüzü dile getirip

konuşacak arkadaşlar var. Birilerinin üzgün olduğunu gördüğümde elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum.

O-7: *“Meslektaşlarımla iletişimde arama belli mesafe koymama rağmen elimden gelebilecek yardım ve paylaşımı gösteriyorum. Kendi ihtiyaç duyduğum konularda hiç çekinmeden benden kıdemsiz öğretmenlerden bile tavsiye alabilirim, yardım isterim. Meslektaşlarım bana her konuda danışabilir, yardım isteyebilir. Bilgi birikimim el verdiği ölçüde yardımcı olmaya çalışırım. Mesleki mevzuat konusunda yeterli bilgiye sahip değilim. Bu konuda gelen tavsiye ve yardım talebine cevap veremiyorum ancak özellikle zümrelerimden gelen alan bilgisine yönelik sorulara bilgi, birikimim ve tecrübelerim ölçüsünde yardımcı olabiliyorum.*

O-16: *“Çalıştığım kurumda meslektaşlarımdan yardım alırım, Bilmediğim ve yetersiz hissettiğim konularda yardım alarak, kendimi daha iyi geliştireceğimi düşünüyorum, aynı şekilde bir meslektaşımın yardıma ihtiyacı olduğunu gördüğümde ona yardım etmek beni mutlu eder. Yeterliliğimin orta düzeyde olduğunu düşünmekle birlikte, artırmak için her türlü yardımlaşma, tavsiye alma konusunda istekliyimdir. Herhangi bir sohbet konusunda söz aldığımda dikkatli dinlendiğimi, önemsendiğimi, aynı şekilde meslektaşlarımla da bir konu hakkındaki görüşlerini belirtirken o kişinin görüşlerinin önemli olduğunu hissettirmeye çalışır ve uygularım. Bunun dışında çalıştığım kurumumda tüm personel birbirleri ile olan ilişkilerinde dürüst saygılı ve yerinde olmakla birlikte, kendimin meslektaşlarımla olan ilişkileri de aynı şekilde olduğunu söyleyebilirim.”*

O-20: *“Mesleğe yeni başlayan arkadaşlarım için söylemem gerekirse kendimin ilk başladığım zamanı düşünerek onlara olabildiğince yardımcı olmaya çalışıyorum. Hazır belge vermek yerine belgeleri nasıl temin edeceklerini nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlatıyorum. Sıkıntı yaşamalarını istemiyorum. Meslekte eski olan arkadaşlarımla ise genel olarak sınıf yönetimindeki ipuçları hakkında konuşmayı seviyorum. Tecrübelerini dinlemek güzel oluyor. Ders aralarında ise tüm arkadaşlarımla muhabbet etmeyi, günlük konulardan konuşmayı, ders psikolojisinden ayrılmayı seviyorum. İnsan iletişimi konusunda bu güne kadar hiç problem yaşamadım. Bundan sonra da yaşayacağımı sanmıyorum. Bunun, babamın mesleği sebebiyle çok fazla yer değiştirmiş ve çok fazla insanlar tanışmış olmam ile alakalı olduğunu biliyorum. İnsanları tanıyorum. Hareketlerini doğru yorumlayabiliyorum. İnsan iletişimi konusunda okulumdaki en yeterli kişi olduğumu düşünüyorum. Göreve ilk başladığım sene benimle aynı okulda görev yapan arkadaşlardan birine ‘İlk günlerde nasıldım? Acemi olduğum belli miydi?’ diye sordum. Bana ‘bizden daha enerjik, bizden daha olumlu ve pozitifin. Herkesle konuşuyordun hiç yadırgamadın okulu ve bizleri. Sanki yıllardır tanıştığın insanlarla konuşuyor gibiydin’ dedi. Bu beni çok mutlu etti.”*

❖ Lisede görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

L-3: “Bilgisayar öğretmeni olduğum için genellikle yardımı istenen kişiyim. Bilişim teknolojisi araçlarıyla ilgili sorun yaşayan öğretmen arkadaşlarım beni gördüğünde veya adama gelerek çekinmeden sorununu anlatabilmektedir. Meslektaşlarım bilişim teknoloji araçlarını kullanmayla ilgili sorunlarını bana iletir, ben de sınıf yönetimi, öğrenci davranışları gibi konularda benden kıdemli arkadaşlardan tecrübelerini alırım, bütün arkadaşlarımla fikirlerini alırım. Ayrıca rehber öğretmeninden de öğrencilerle ilgili yardım alırım. En ilginç konularda bile sabırla karşıdakini dinler ve ona elimden geldiğince yardım etmeye çalışırım. Meslektaşlarımla iletişim konusunda mesleki sınırlar içerisinde başarılı olduğumu düşünüyorum. Ayrıca kendime daha yakın hissettiğim meslektaşlarımla daha yakın ilişki kurabiliyorum.

L-13: “Okuldaki meslektaşlarımla saygılı ve seviyeli olmaya özen gösteriyorum. Aşırı samimiyetten kaçınıyorum. Okul veya öğrenci işleri ile ilgili yardımlaşma ve türlü paylaşımı yaparım. Okuldaki meslektaşlarımla olan ilişkilerimde yeterli ve olması gerektiği şekilde olduğunu düşünüyorum. Meslektaşlarımla iş ile ilgili her konuda danışma ve yardımlaşma konusunda rahatız. Okul dışında da çeşitli etkinliklerle bir araya geliyoruz.”

L-15: “Genellikle yardımlaşmanın olduğu bir okul ortamımız var. Sıkıntı çektiğimiz bir konuda fikir alışverişi ile daha sağlıklı yollar izlemeye çalışıyoruz. Gerek öğretmenler odasında gerekse okul dışındaki görüşmelerimizde meslektaşlarımla iletişim yollarım genellikle açıktır. Hatta ortak paylaşımlarda bulunup okul ve eğitim dışında da görüşme yapabildiğimiz için bu konuda kendimi aktif görüyorum. Öğenin bir yemek ya da eğlence organizasyonu planlamak ya da aktivite davetleriyle samimiyeti artırmaya yönelik çalışıyorum.

4.1.3.Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik alguları kapsamında yöneticilerden elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Okulda yöneticilerinizle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız? ve Yöneticilerinizle olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?” sorularına verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kategoriler verilmiştir. Elde edilen tema ve kategorilerle birlikte bunlara ait hesaplanan frekans değerleri tablo 6’te sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yöneticileriyle Olan İlişkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	f
Yönetici-Öğretmen Karşılıklı	Formal (resmi) ilişki	44
	Genel iyi ilişki	38
	Yardımlaşma	35
	Bilgi alışverişi	24
	Tecrübe paylaşımı	12
	İnformal ilişki-Samimiyet	3
Yöneticiden Öğretmene	Anlayışlı	20
	Çözüm odaklı	14
	Destekleyici	12
	İlgisiz	3
Öğretmenden Yöneticiye	Rahatça iletişim kurabilen	35
	Rahatça yardım isteyebilen	33
	Rahatça problem paylaşabilen	30
	Sorumluluklarını yerine getiren	28
	Rahatça öneri sunabilen	20
	Gerektiğinde iletişim kuran (İşim düşerse)	19

Katılımcı 60 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerine yönelik *Formal (resmi) ilişki* (f=44), *Genel iyi ilişki* (f=38), *Yardımlaşma* (f=35), *Bilgi alışverişi* (f=24), *Tecrübe paylaşımı* (f=12), *İnformal ilişki-Samimiyet* (f=3) kategorilerinden oluşan **Yönetici-Öğretmen Karşılıklı** teması elde edilmiştir. *Anlayışlı* (f=20), *Çözüm odaklı* (f=14), *Destekleyici* (f=12), *İlgisiz* (f=3) kategorilerinden oluşan **Yöneticiden Öğretmene** teması elde edilmiştir. *Rahatça iletişim kurabilen* (f=35), *Rahatça yardım isteyebilen* (f=33), *Rahatça problem paylaşabilen* (f=30), *Sorumluluklarını yerine getiren* (f=28), *Rahatça öneri sunabilen* (f=20), *Gerektiğinde iletişim kuran (İşim düşerse)* (f=19) kategorilerinden oluşan **Öğretmenden Yöneticiye** teması elde edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticileriyle olan ilişkilerine yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında yönetici-öğretmen karşılıklı temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Formal (resmi) ilişki*” (f=44) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yöneticileriyle samimiyetten uzak daha resmi ve okul işlerinin ön planda olduğu bir iletişim süreci yaşadıkları söylenebilir. Yönetici-öğretmen karşılıklı temasında en az ise “*İnformal ilişki-Samimiyet*” (f=3) kategorisinin ön plana çıkması öğretmenlerin yöneticileriyle formal yapıda samimiyetten uzak bir iletişimlerinin bulunduğunu kanıtlar nitelikte olduğu söylenebilir. Fakat *Genel iyi ilişki* (f=38), *Yardımlaşma* (f=35) sonuçlarına

bakıldığında da okulda yöneticilerle öğretmenler arasında çatışma derecesinde kötü, soğuk ve istenmeyen bir ilişkiden ziyade sadece işleyişte daha çok resmiyetin ön planda olduğu söylenebilir.

Yöneticiden öğretmene temasında düşük bir oranla en çok ön plana çıkan görüş “*Anlayışlı*” (f=20) kategorisinin olduğu görülmektedir. Yöneticiden öğretmene temasında *Anlayışlı* (f=20), *Çözüm odaklı* (f=14), *Destekleyici* (f=12), *İlgisiz* (f=3) kategorilerine genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili çok fazla yorum yapmak istemedikleri ama iletişimin de resmi bir şekilde sorunsuz sürdüğü söylenebilir.

Öğretmenlerden yöneticiye temasında ise en çok ön plana çıkan görüş “*Rahatça iletişim kurabilen*” (f=35) kategorisinin olduğu görülmektedir. *Rahatça yardım isteyebilen* (f=33) ve *Rahatça problem paylaşabilen* (f=30) kategorileri ile genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yöneticileriyle rahatça iletişim kurma konusunda çok fazla sıkıntı yaşamadıkları ve aynı zamanda herhangi problemleri olduğunda bunu çekinmeden paylaşıp rahatça yardım istedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmı da *Gerektiğinde iletişim kuran (İşim düşerse)* (f=19) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna göre bu öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerinde resmiyetin çok daha ön planda olduğunu göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin yöneticileriyle olan ilişkilerinde resmiyetin daha çok ön planda olduğu, gerektiğinde iletişim kurdukları buna rağmen daha çok bilgi alışverişi amaçlı rahatlıkla etkileşim kurabildikleri öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerinde kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerinde kişilerarası öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin rahatça etkileşim kurduğu, rahatça yardım istediği ve daha samimi ilişki kurdukları; kişilerarası öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin ise daha çok resmi ilişkiler kurduğu ve yöneticilerine karşı mesafeli oldukları ve gerekmedikçe iletişim kurmadıkları söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak sorulan “Okulda yöneticilerinizle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız? ve Yöneticilerinizle olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?” sorularına katılımcı öğretmenlerin bazılarının belirttikleri görüşler kendi ifadeleri ile şöyledir:

❖ İlkokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

İ-4: “Öğrencileri, velileri ve çevreyi tanıma konusunda yardım alırım. Sınıf içi veya sınıf dışı yapılabilecek çalışmalar için öneri alıp rahatça öneri sunabilirim. Olası hedefleri belirlerken fikirlerimi rahatlıkla bildirebilirim. Okul benim için ne yapabilir sorusundan ziyade ben okul için ne yapabilirim görüşünü savunan biriyim. Okulda yapılacak etkinliklere ve okulun fiziki şartlarını iyileştirmede yöneticimin söylemesine gerek kalmadan katkı sunmaktan çekinmem.”

İ-10: “Yöneticilerle aramda bir problem olmadı. Olacağını da sanmıyorum. İşini iyi yaptıktan sonra, yapılması gereken davranışları sergiledikten sonra hiçbir problem olmuyor. Yönetici arkadaşlar beni severler, ben de onları severim. Ancak bir yanlışlarımı görürsem açıkça söylemekten çekinmem. Okulun problemlerinin sadece yöneticinin problemi olmaması gerektiğinin bilincindeyim. Bu yüzden sadece sınıfımın değil, okulumun da problemlerine kafa yoruyorum. Bu benim bir öğretmen olarak görevimdir. Bu bilinçle hareket ederim. Düşüncelerimi, özellikle bilimsel olanları okulun idaresiyle paylaşıyorum. Okul müdürüm iletişime açık bir yöneticidir. Bu da okulda yapmak istediklerim açısından benim için önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu alanda kendimi geliştirmek için, alanla ilgili kitaplar ve makaleler okuyorum. Yönetimin benden neler beklediğini ve yapmam gereken sorumluluklarımın neler olduğunu bilirim. Verilen bir görevi zamanında ve istenilen şekilde yaparım. Ne kendimi, ne de yönetimi zor durumda bırakmam. Probleme değil, çözüme odaklanırım. Açık sözlü ve samimi olduktan sonra bir problem olmuyor. Beden diline de dikkat ederim. Hiçbir zaman alınganlık yapmam, profesyonellik bunu gerektirir. Kriz anlarında soğukkanlılığımı korurum.”

İ-13: “Okul yöneticileriyle ilişkimde zaman zaman problem yaşayabiliyorum. Okul yöneticileriyle okul ve öğrencilerle ilgili çözülmesi gereken problemlerle ilgili paylaşımlarda bulunduğumda ve ya yardım istediğimde, paylaştığım konu veya fikirlerim üst üste üç dört defa dikkate alınmayıp geçirildiğinde, paylaşım ve iletişimden vazgeçiyorum. Bunu bir yetersizlik olarak görebiliriz. Bunun dışında başka konularda problem yaşamıyorum.”

İ-14: “Daha önce çalıştığım kurumda idareciler ile ilişkilerimiz oldukça düşüktü. Buna sebep olarak idarecilerimizin kendi arasındaki problemlerden tutun okulun yatılı okul olmasından ötürü konuşulacak çok problemin olması ve problemleri çözmek adına kullanılan yöntemlere kadar birçok sebep olduğunu düşünüyorum. Ama şimdiki kurumumda idareciler ile sorun yaşamıyorum. Her durumda bilgi alış verişi yapıyoruz. Amaç olumlu bir okul iklimi yaratmak olunca ve karşınızdaki insanlarda bunun bilincinde ve amir gibi değil de bir arkadaş gibi yaklaşınca daha verimli olduğu kanaatindeyim. Ben biraz evrak işlerini sevmeyen bir öğretmenim. Ders defteri ve benzeri olayları gereksiz görüyorum ve bunlar bizim öğretmen ve idare arasındaki gerilimi arttıran en önemli unsur. Bu konu

eğer bir idareci ile sorun yaşama konusunda kendi yetersizlik durumumu taşıyorsa evet bu konuda eksikliğim var. Problem durumunda çözüm yolları önerir. Orta yol bulmaya çalışırız. Ve alınan kararlar veya çözüm yollarında ortak kararlar uygulanır son söz benimdir anlayışı olmaz.”

❖ Ortaokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

- O-3: *“Okulda bu kadar uzun süre çalışmanın verdiği rahatlığı da göz önüne alırsak idare ile ilişkilerimin üst düzeyde olduğunu söyleyebilirim. Yardımlaşma konusunda herhangi bir problem yaşamadığımız gibi el ele vererek daha iyi neler yapılabilir bunun uğraşı içindeyiz. İletişim yönünden herhangi bir problemimiz olmadığı için birbirimize karşı açık ve anlayışlıyızdır. Okulun iş ve işlemleri ve genel konularda meslek etiğinin gerekliliklerini sonuna kadar yerine getirmeye çalışırım ve bu yönde vicdanımın rahat olduğunu söyleyebilirim. Okulda yapılacak herhangi bir durumda ilk danışılan ve koordine içinde olan öğretmenlerin başında gelirim. Dolayısıyla bir şey yapılacaksa hep birlikte bir çaba içindeyiz.”*
- O-11: *“Yöneticide aradığım ilk özellik adalettir. Bana pozitif ayrımcılık yapan idareciyi de eleştiririm, uzak dururum. Personelinin arkasında durmayan, samimi olmayan, işine hassas davranmayan yönetici tipleri ile sorun yaşayabiliyorum. 20'ye yakın idareci ile çalıştım, en çok 3 tanesi ile sorun yaşamışumdur. Genelde seven sevilen taraftaydım. “Bazen her doğru her yerde söylenmez.” sözüne uygun olarak davranamıyorum. Hakaret etmeden her bildiğim, inandığım doğruyu her insana çekinmeden söylerim. Bunun açtığı sorunlar dışında iş disiplini ve iş ahlakı noktasında sorunum var diyemem. Yaptığım işe odaklanan her yönetici benimle anlaşır. Aldığım her görev sonrası, taşın altına elimi koyduğum her iş sonrası insanlar yöneticilerimi, onlar vasıtası ile de beni tebrik etmişlerdir. Anlaşamadığım idareciler de buna dahil. Pireye kızıp hiç yorgan yakmadım. Her idareci bu iş biraz çetrefilli kim yapar Gökhan hoca yapar demişlerdir. Bu güveni bilmek güzel.”*
- O-14: *“Okul yöneticileri ile ilişkileri genellikle okul yöneticilerinin tavırları ile hal ve hareketleri belirliyor. Bizlerin üstü olduğu için takındıkları tavır ve üslupları ilişkileri yönlendiriyor. Eğer onlar iletişime açıksa ve sizi takım arkadaşı gibi görüyorsa ilişkiler daha olumlu, eğer sizin üstünüzde makam gücünü kullanıyorlarsa daha resmi ilişki boyutu ön plana çıkıyor. Ben gerek meslektaşlarımla gerekse yöneticilerle olumlu ilişkiler kurdum hep. Sorun yaşadıklarım da oldu ama genelde iyi oldu ilişkilerim. Bunda mevzuat bilmem ve onun bilinciyle hareket etmiş olmam etkili olabilir. Ayrıca hiçbir yöneticiden mevzuata aykırı bir şey istemedim. Örneğin izin, rapor vb. konularda. Şunu da belirtiyim onları hiçbir zaman makam olarak üzerimizde de görmedim. Okulda herkesin görevleri olduğunu yöneticilerin de okulu yönetmek olduğunun bilincindeydim. Yöneticilerle çok rahat ilişki kurup onlardan fikir alıp onlara da*

fikir verebilirim. Hatta yaptıkları uygulamaların eksik yönlerini söyleyip eleştirebilirim de. Örneğin okulumuzda 8. Sınıflara yönelik deneme sınavı yapılmıyordu. Geçen de toplantı yapmıştık bu durumu toplantı da belirtmiştim. Onlarda bana hak verip deneme sınavı yaptılar.”

❖ Lisede görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

L-12: *“Okul idaresi benden branşımdan dolayı okulun bilişim teknolojisi alanında çeşitli sorunlarını çözmek için yardım talep ediyor ben de gerekli işlemleri yapıyorum. Okul idaresiyle aramda zaman zaman sorunlar çıkmaktadır (branşla ilgili olarak) . Bu sorunlar okul idaresiyle olan ilişkilerimi alt düzeyde tutmama sebep olmaktadır. Öğretmenler Odası dışında görüşme yapmıyorum. Okul veya ders işleri için odalarına gitmek zorunda olduğum zamanlarda ise işimizi halledip teşekkür ederim.”*

L-17: *“Her okulda olur mu bilmem ama çalıştığım kurumun müdür Odası tamamen öğretmen ve öğrencilere tahsis edilmiş vaziyette. Müdür bey saçmada olsa bir öğretmenin isteğini not alır. Bir problemi çözmek için çok gayret eder. Ben müdürümden çok fazla yardım istemem sadece velilerle ilişki kurarken zorunlu olarak kararım geri kalan konularda yani öğrencilerimle arama kimsenin girmesini istemem. Yöneticilerimizle ilişkilerde daha çok belirli gün ve haftalarla ilgili program hazırlığı süreci içinde ilişki kurarım. Hazırladığım programı en ince ayrıntısına kadar anlatırım ve eleştirilerini dinlerim.”*

L-19: *“Okul irademizin de yapıcı tutumları sayesinde çok iyi bir iletişim sağlamaktayız. İdare ve çalışan ayrımını çok fazla hissetmeden rahat bir şekilde çalışabilmekteyiz. İdarecilerle iletişimim de saygı ekseninden asla çıkmam. Ama yakın davranışlar ve görevlerimi bir idare baskısıyla değil de içimdeki özveriyle yapmak daha güzel oluyor. İdareci olmak ve öğretmenlerle iletişim kurmak gerçekten zor. Çünkü 1.5 yıllık idareciliğim esnasında çok büyük sorunlar yaşadım. Yani idareci olmamak benim için daha iyi.*

4.1.4. Öğretmenlerin informal iletişim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Okuldaki meslektaşlarınızla resmi ilişkileriniz dışındaki ilişkilerinizi (informal iletişim) nasıl tanımlarsınız? Resmi olmayan ilişkilerinizi örnek bir durum veya olayla açıklayınız.” sorularına verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kategoriler verilmiştir. Elde edilen tema ve kategorilerle birlikte bunlara ait frekans değerleri tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin İnfomal İletişim Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	f
Sosyal İlişkiler	Arkadaşlık	55
	Ders dışı ilişkiler	46
	Sosyal aktivite	43
	Paylaşım	29
	Samimiyet	27

Katılımcı 60 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin infomal iletişim sürecine ilişkin *Arkadaşlık* (f=55), *Ders dışı ilişkiler* (f=46), *Sosyal aktivite* (f=43), *Paylaşım* (f=29), *Samimiyet* (f=27), kategorilerinden oluşan **Sosyal ilişkiler** teması elde edilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin infomal iletişim sürecine ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında sosyal ilişkiler temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Arkadaşlık*” (f=55) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler infomal iletişimi sürecini daha çok arkadaşlık ilişkileri olarak sürdürdükleri söylenebilir. Diğer kategorilere bakıldığında *Ders dışı ilişkiler* (f=46), *Sosyal aktivite* (f=43), *Paylaşım* (f=29), *Samimiyet* (f=27) genel olarak öğretmenler infomal iletişimi ders dışında arkadaşlık ve samimiyet kurmayı, paylaşım ve sosyal aktivite yapmayı belirten bir durum olarak algıladıkları söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak sorulan “Okuldaki meslektaşlarınızla resmi ilişkileriniz dışındaki ilişkilerinizi (infomal iletişim) nasıl tanımlarsınız? Resmi olmayan ilişkilerinizi örnek bir durum veya olayla açıklayınız.” sorularına katılımcı öğretmenlerin bazılarının belirttikleri görüşler kendi ifadeleri ile şöyledir:

❖ İlkokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

İ-2: “*Meslektaşlarımla okul içinde ve okul dışında hepsiyle olmasa da arkadaşlığımı sürdürürüm. Arkadaşlarıma ev ziyaretine giderim onlar da bana gelir. Gezmeye gideriz. Problemlerimizi, mutluluklarımızı paylaşırız.*”

İ-5: “*İyi bir okul ortamına sahibim. Sıcak, samimi ve yardımlaşmaya dayalı ilişkiler kurabildim. Resmi olmayan ilişkilerimde okul dışı zamanlarda bir araya gelme, hafta sonu planları yapma, hafta içi okul dışı zamanlarda bir araya gelme gibi durumları örnek verebilirim.*”

İ-10: “Bazı arkadaşlarımla oldukça samimi bir ilişki içerisindeyim. Hani ekmeği paylaşıyoruz derler ya, onun gibi. Diğerleriyle de samimiyim, ama mesafeli bir samimiyet. Birinin doğum günü olsun, birinin özel günü olsun, kötü günü olsun giderim. Onlar da bana gelir. Örneğin ev görmeden çocuk görmeye, sünnetten misafirlige...”

❖ Ortaokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

O-5: “İnformal ilişkileri sıcak samimi bir ortam, toplu sosyal etkinlik düzenleyebileceğimiz, beraber dostça vakit geçirebileceğimiz, kendimizi rahat ifade edebileceğimiz ilişkiler olarak görüyorum. Öğretmen arkadaşlarla bazen halı sahada futbol maçı yapıyoruz bazen de beraber piknik ve sohbet ortamı kuruyoruz.

O-10: “Okul dışında arkadaşım olarak zaman geçirmekten hoşlandığım meslektaşlarım var. Bir kısmıyla ömür boyu dost olacağımızı bir kısmıyla da aynı okulda çalışmayı bıraktıktan sonra pek görüşmeyeceğimizi düşünüyorum. Arkadaşlarımın mümkün oldukça doğum günleri ya da onlar için özel olan günlerini kutlamaya çalışıyorum. Beraber sinema, konser gibi aktivitelere katılıyoruz. Bazen de gidip bir yerde bir kahve içip sohbet etmek gibi basit şeyler de yapıyoruz.

O-15: “İnformal ilişkilerimizin samimi, dostane ve aktiviteli olduğunu söyleyebilirim. Genel anlamda aramızda çok sıkı bir arkadaşlık bağı var. Örneğin ara sıra yemeğe çıkmaktayız veya topluca akşam çayına gideriz. Önemli günlerde (düğün veya doğum günü gibi) bir araya gelip kutlamalar yapmaktayız veya okula veda edecek bir meslektaşımız için veda yemeği düzenleriz.”

❖ Lisede görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

L-3: ”Kendime yakın gördüğüm meslektaşım haricindekilerle çok derin bir informal iletişimim yok. Mesai dışında çok nadir görüşüyoruz. Sınırlı sayıda meslektaşımın daha samimi bir ilişkim var. Bazı öğretmenleri okul dışında sadece düğün ve cenazelerde görürken bazılarıyla da okulda bütün gün beraber zaman geçirip aynı günü akşam da ailecek görüştüğüm oluyor.”

L-14: “Okuldaki meslektaşlarımızla yaş gruplarımızın yakın olması sebebiyle, okul dışında da çeşitli etkinliklerimizi gerçekleştirmek üzere sık sık toplanmaktayız. Okul çıkışında, akşam saatlerinde öğretmen arkadaşlarımızla evlerde toplanırız ve çeşitli oyunlar oynayarak birlikte eğlenceli vakitler geçirerek yorgunluk ve stres atarız.”

L-20: “Okul dışında bir araya gelerek eğlenmek, sohbet etmek, vakit geçirmek. Yılın belli özel günlerinde(öğretmenler günü) ve bazı günler bir araya gelip hem eğlenme hem de sohbet etme fırsatı bulabiliyoruz.”

4.1.5. Öğretmenler informal iletişimi hangi amaçlarla gerçekleştirmektedirler? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Resmi olmayan ilişkilerinizi daha çok hangi amaçlarla gerçekleştirmektesiniz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kategoriler verilmiştir. Elde edilen tema ve kategorilerle birlikte bunlara ait hesaplanan frekans değerleri tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin İnfomal İletişimi Gerçekleştirme Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	f
Arkadaşlık	Birlikte vakit geçirmek	54
	Sohbet etmek	43
	Ev ortamında vakit geçirmek-Ev ziyareti	43
	Sosyal aktivite	39
	Sosyalleşme	33
	Kaynaşma-Daha yakından tanıma	32
	Eğlenmek	28
	Spor yapmak	18
	Önemli günler	17
	Gezmek	14
Etkilenme	Ortak paylaşım	38
	Stres atmak	26
	Okulda birlik ve beraberlik	18
Bilgi	Bilgi alışverişi	14

Katılımcı 60 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin informal iletişimi gerçekleştirme amaçlarına ilişkin *Birlikte vakit geçirmek* (f=54), *Sohbet etmek* (f=43), *Ev ortamında vakit geçirmek-Ev ziyareti* (f=43), *Sosyal aktivite* (f=39), *Sosyalleşme* (f=33), *Kaynaşma-Daha yakından tanıma* (f=32), *Eğlenmek* (f=28), *Spor yapmak* (f=18), *Önemli günler* (f=17), *Gezmek* (f=14) kategorilerinden oluşan **Arkadaşlık** teması; *Ortak paylaşım* (f=38), *Stres atmak* (f=26), *Okulda birlik ve beraberlik* (f=18) kategorilerinden oluşan **Etkilenme** teması ve *Bilgi alışverişi* (f=14) kategorisinden oluşan **Bilgi** teması elde edilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin informal iletişimi gerçekleştirme amaçlarına ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kategorilere

bakıldığında arkadaşlık temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Birlikte vakit geçirmek*” (f=54) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte vakit geçirmek amacıyla bir araya gelerek arkadaşlık bağlarını kuvvetlendirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının belirtmiş olduğu *Sohbet etmek* (f=43), *Ev ortamında vakit geçirmek-Ev ziyareti* (f=43), *Sosyal aktivite* (f=39), *Sosyalleşme* (f=33), *Kaynaşma-Daha yakından tanıma* (f=32) görüşleri öğretmenlerin okul dışında arkadaşlık ilişkilerini gerçekleştirme amaçlarını temsil eden diğer görüşlerdir.

Etkilenme temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Ortak paylaşım*” (f=38) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ortak paylaşımlarda bulunarak birbirlerini olumlu olarak etkilemeye çalıştıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin *Stres atmak* (f=26), *Okulda birlik ve beraberlik* (f=18), *Bilgi alışverişi* (f=14) görüşleri öğretmenlerin birbirlerini olumlu olarak etkileme amaçlarını temsil eden diğer görüşlerdir.

Bilgi temasında ise öğretmenlerin görüşleri “*Bilgi Alışverişi*” (f=14) kategorisinde toplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin informal iletişimi okul içi okul dışı herhangi bir konuda bilgi alışverişinde bulunmak amacıyla gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak sorulan “Resmi olmayan ilişkilerinizi daha çok hangi amaçlarla gerçekleştirmektесiniz?” sorusuna katılımcı öğretmenlerin bazılarının belirttikleri görüşler kendi ifadeleri ile şöyledir:

❖ İlkokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

İ-5: “*Eğlenceli vakit geçirmek, bulunduğum yerin sosyal açıdan sıkıntılı olmasından dolayı sosyalleşmek amacıyla gerçekleştiriyorum.*”

İ-12: “*Okuldaki informal iletişimimiz daha çok öğrencilere daha verimli olabilme ve okul adına neler yapabiliriz konularında oluyor. Dışarıdaki informal iletişimimiz ise daha ailevi sohbet muhabbet ortamında birlikte vakit geçirmek amacıyla gerçekleşiyor.*”

❖ Ortaokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

O-12: “Ailemden uzakta görev yaptığım için kendim gibi dostlarımla birlikte vakit geçirip sosyalleşmek amacıyla böylece bu uzaklığa katlanmak daha kolay oluyor.”

O-16: “Sosyal ilişkilerimi daha ileriye taşımak, kendi yeterliliğimi görerek eksikliğimi gidermek, yaşamın sadece formal yanından kurtulup informal ilişkilerle rahatlamak, nefes almak, kendine gelmek amaçlı olarak gerçekleştirmek gerektiğini düşünüyorum.”

❖ Lisede görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

L-13: “Birlikte vakit geçirmek, sohbet etmek, paylaşımında bulunmak gibi sosyal amaçlarla gerçekleştiriyorum.”

L-18: “Eğlence, birlikte vakit geçirmek amacıyla, sohbet etme, paylaşımında bulunma, sosyalleşme amacıyla gerçekleştiriyorum.”

4.1.6. Öğretmenler informal iletişimi hangi mekânlarda gerçekleştirmektedirler? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Resmi olmayan ilişkilerinizi arkadaşlarınızla hangi mekânlarda sürdürmektesiniz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kategoriler verilmiştir. Elde edilen tema ve kategorilerle birlikte bunlara ait hesaplanan frekans değerleri tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin İnfomal İletişimi Gerçekleştirme Mekânlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	f
Okul İçi	Öğretmenler odası	35
	Kantin, Okul bahçesi	22
	Kafe, Restoran	55
	Ev ortamı	46
	Halı saha-Spor salonu	18
	Park-Piknik alanı	9
Okul Dışı	Sinema	7
	Oyun salonu (Tavla, Okey, Play Station)	7
	Sosyal medya	5
	Alışveriş merkezi (AVM)	4
	Sendika binası	1

Katılımcı 60 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin informal iletişimi gerçekleştirme mekânlarına ilişkin *Öğretmenler Odası* (f=35), *Kantin*, *Okul bahçesi* (f=22), kategorilerinden oluşan **Okul İçi** teması; *Kafe*, *Restoran* (f=55), *Ev ortamı* (f=46), *Halı saha-Spor salonu* (f=18), *Park-Piknik alanı* (f=9), *Sinema* (f=7), *Oyun salonu (Tavla, Okey, Play Station)* (f=7), *Sosyal medya* (f=5), *Alışveriş merkezi (AVM)* (f=4) *Sendika binası* (f=1) kategorilerinden oluşan **Okul Dışı** teması elde edilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin informal iletişimi gerçekleştirme mekanlarına ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında okul içi temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Öğretmenler Odası*” (f=35) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul içinde meslektaşlarıyla iletişimlerini daha çok öğretmenler odasını tercih ederek gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Okul dışı temasında ise en çok ön plana çıkan görüş *Kafe*, *Restoran* (f=55) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okul dışında arkadaşlık ilişkilerini kafe ve restoran gibi mekanları tercih ederek gerçekleştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin informal iletişimlerini büyük oranda gerçekleştirdikleri bir diğer mekan da *Ev ortamı* (f=46) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ev ortamını, evli olanların daha çok aile ziyareti, yaşıt çocuklarını bir araya getirme; bekar olanların ise evde birlikte vakit geçirmek, oyun oynamak, sohbet etmek, eğlenmek gibi amaçlarla gerçekleştirdikleri söylenebilir.

4.1.7. İnfomal iletişimin öğretmenlere yaşattığı olumsuz durumlar nelerdir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında “Resmi olmayan ilişkilerin (informal iletişim) az veya çok olduğu durumlarda hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen temalar ve kategoriler verilmiştir. Elde edilen tema ve kategorilerle birlikte bunlara ait frekans değerleri tablo 10 ve tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcı 60 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin informal iletişimin az olduğu durumlarda karşılaşılan sorunlara ilişkin *Öğretmenler arası soğukluk*, *kopukluk* (f=49), *Motivasyon düşüklüğü* (f=35), *Karşılıklı anlaşılama* (f=20), *Meslektaşı yeterince tanıyamama* (f=14), *Dışlanma-Yalnızlık*

hissi (f=11), *Güvensizlik* (f=9), kategorilerinden oluşan **Sosyal İlişkiler** teması; *Olumsuz okul iklimi* (f=45), *İş ortamından rahatsızlık* (f=31), *Aşırı resmiyet* (f=24), *Düşük örgütsel bağlılık* (f=18), *Genel işlerin aksatılması* (f=12), *Problemleri çözememe* (f=9), *İş ortamına alışamama* (f=9, % 15), *Okulda güncel bilgi eksikliği* (f=8) kategorilerinden oluşan **Okul Ortamı** teması elde edilmiştir. Ayrıca informal iletişimin az olduğu durumları sorun olarak görmeyen öğretmenlerin görüşlerini içeren **Sorun olarak görmeme** (f=9) teması elde edilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin İnfomal İletişimin Az Olduğu Durumlarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	f
Sosyal İlişkiler	Öğretmenler arası soğukluk, kopukluk	49
	Motivasyon düşüklüğü	35
	Karşılıklı anlaşılama	20
	Meslektaş yeterince tanıyamama	14
	Dışlanma-Yalnızlık hissi	11
	Güvensizlik	9
Okul Ortamı	Olumsuz okul iklimi	45
	İş ortamından rahatsızlık	31
	Aşırı resmiyet	24
	Düşük örgütsel bağlılık	18
	Genel işlerin aksatılması	12
	Problemleri çözememe	9
	İş ortamına alışamama	9
	Okulda güncel bilgi eksikliği	8
Sorun Görmeme	Sorun olarak görmeme	9

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin informal iletişimin az olduğu durumlarda karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında sosyal ilişkiler temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Öğretmenler arası soğukluk, kopukluk*” (f=49) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimlerinin az olduğu durumlarda bunun aralarında soğukluğa, kopukluğa veya mesafelere neden olduğunu bu durumda öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği ve karşılıklı olarak anlaşamadıkları *Motivasyon düşüklüğü* (f=35), *Karşılıklı anlaşılama* (f=20) kategorilerine de bakılarak söylenebilir. *Dışlanma-Yalnızlık hissi* (f=11), *Güvensizlik* (f=9) görüşleri de yine karşılaşılabilecek diğer olumsuz durumlardır.

Okul ortamı temasında ise en çok ön plana çıkan görüş *Olumsuz okul iklimi* (f=45) kategorisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler informal iletişimin az olduğu okul ortamında olumsuz bir havanın hakim olacağını belirtmişlerdir. *İş ortamından rahatsızlık* (f=31), *Aşırı resmiyet* (f=24), *Düşük örgütsel bağlılık* (f=18), *Genel işlerin aksatılması* (f=12), *Problemleri çözememe* (f=9), *İş ortamına alışamama* (f=9), *Okulda güncel bilgi eksikliği* (f=8) görüşleri de informal iletişimin az olduğu durumlarda karşılaşılabilecek diğer sorunlardır.

Konuyla ilgili olarak sorulan “Resmi olmayan ilişkilerin (informal iletişim) az olduğu durumlarda hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?” sorusuna katılımcı öğretmenlerin bazılarının belirttikleri görüşler kendi ifadeleri ile şöyledir:

❖ İlkokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

İ-2: “Bütün ilişkilerin dengede olanı makbuldür. Az olduğu durumlarda pek bir sorunla karşılaşmadım.”

İ-10: “İletişim eksikliği olabilir. Arkadaşlar arasında duygusal ve sosyal anlamda soğumalar yaşanabilir. İnsanlar birbirinden uzaklaşır ve birbirleri hakkında daha az bilgiye sahip olurlar. Kimse başkasını düşünmez ve sadece kendini düşünür duruma gelir. Zaten böyle bir durum varsa orada samimi bir ortam olduğu söylenemez.”

İ-14: “Okulda kendimi bir makine gibi hissetmeme sebep oluyor. Zil çalınca çalışmaya başlayan zil çalınca duran bir makine gibi. İnsanlar arasındaki iletişimin kesilmesi ya da gündelik hayattan aileden her hangi bir konuda olabilir konuşulmadığı zaman çok gergin oluyorum ve o günün öyle geçmesine sebep oluyor.”

❖ Ortaokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

O-3: “Genel olarak yalnızlık hissi ve psikolojik olarak zorlanıyor insan. Bu durum okul ortamına da yansıyor aşırı resmi, rahatsız edici, motivasyonu düşürücü olabiliyor.”

O-13: “Az olduğunda aslında o kadar da kötü biri durum oluyor diyemem. Çünkü insan kendisiyle de baş başa kalmalıdır. Kafa dinlemek adına informal iletişimin azlığı sorun teşkil etmez.”

O-15: “Okul ortamı tahammül edilemez hale geliyor. Öğretmen okula gitme konusunda isteksiz oluyor. Okul başarısı düşüyor. Olumsuz öğrenci davranışlarını ortadan kaldırma konusunda işbirliği olmadığı için yeterince başarılı olunamıyor.”

❖ Lisede görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

L-2: “Okul dışı arkadaşlarım da olduğu için okuldaki arkadaşlarımla az görüştüğümde sorun olmuyor. Hayatım yeteri kadar dolu zaten.”

L-15: “Genellikle mesafeli bulunduğu için soğukluk oluyor ve yardımlaşma, fikir alış-verişi ve anlaşılma hatta bir durumun duyurulması konusunda sıkıntı yaşayabiliyoruz. Bu durumdan okul ortamı da etkileniyor ve artık çalıştığın ortamdan zevk alamıyorsun.”

L-19: “Ailemden ve akrabalarımın çok uzakta olduğum için öğretmen arkadaşlarımla olan ilişkilerim azaldığında kendimi yalnız ve mutsuz hissediyorum. Eve tıklıp kalıyorum ve pasifleşiyorum. Bu da benim mesleğimi de etkiliyor.”

Tablo 11. Öğretmenlerin İnfomal İletişimin Çok Olduğu Durumlarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	f
Sosyal İlişkiler	Suiistimal etme-Kötüye kullanma	24
	Saygısızlık	15
	Yanlış anlaşılma	12
	Çok samimiyet tez ayrılık kaygısı	12
	Dedikodu	9
	Gereksiz müdahale	7
	Kendine zaman ayıramama	7
Okul Ortamı	Aşırı ciddiyetsizlik	24
	İş ortamından rahatsızlık	18
	Gruplaşma	16
	Genel işlerin aksatılması	12
	İş ortamında objektif olamama	11
	Özel sorunların okula yansması	11
Sorun Görmeme	Olumlu okul iklimi	21
	Daha samimi ilişki	7

Katılımcı 60 öğretmenin öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin infomal iletişimin çok olduğu durumlarda karşılaşılan sorunlara ilişkin *Suiistimal etme-Kötüye kullanma* (f=24), *Saygısızlık* (f=15), *Yanlış anlaşılma* (f=12), *Çok samimiyet tez ayrılık kaygısı* (f=12), *Dedikodu* (f=9), *Gereksiz müdahale* (f=7), *Kendine zaman ayıramama* (f=7,) kategorilerinden oluşan **Sosyal İlişkiler** teması; *Aşırı ciddiyetsizlik* (f=24), *İş ortamından rahatsızlık* (f=18), *Gruplaşma* (f=16), *Genel işlerin aksatılması* (f=12), *İş ortamında objektif olamama* (f=11), *Özel sorunların okula yansması* (f=11), kategorilerinden oluşan **Okul Ortamı** teması elde edilmiştir. Ayrıca infomal iletişimin

çok olduğu durumları sorun olarak görmeyen öğretmenlerin görüşlerini içeren *Olumlu okul iklimi* (f=21) ve *Daha samimi ilişki* (f=7) kategorilerinden oluşan **Sorun Görmeme** teması elde edilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin informal iletişimin çok olduğu durumlarda karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kategorilere bakıldığında sosyal ilişkiler temasında en çok ön plana çıkan görüş “*Suiistimal etme-Kötüye kullanma*” (f=24) kategorisinin olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimlerinin çok olduğu durumlarda bunun aşırıya giderek suiistimallere neden olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda *Saygısızlık* (f=15), *Yanlış anlaşılma* (f=12), *Çok samimiyet tez ayrılık kaygısı* (f=12), *Dedikodu* (f=9), *Gereksiz müdahale* (f=7), *Kendine zaman ayıramama* (f=7) görüşleri de yine karşılaşılan diğer olumsuz durumlardır. Burada öğretmenlerin görüşlerinde oran olarak az olsa da dikkat çeken olumsuz durumlardan biri *Kendine zaman ayıramama* (f=7) görüşüdür. Buna göre öğretmenler çok fazla samimi ilişkilerden, aktivite, eğlence ve görüşmelerden kendilerine zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Okul ortamı temasında ise en çok ön plana çıkan görüş “*Aşırı ciddiyetsizlik*” (f=24) kategorisi olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, informal iletişim çok olduğunda aşırı ciddiyetsiz bir okul ikliminin olabileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda informal iletişim çok olduğunda *İş ortamından rahatsızlık* (f=18), *Gruplaşma* (f=16), *Genel işlerin aksatılması* (f=12), *İş ortamında objektif olamama* (f=11), *Özel sorunların okula yansması* (f=11) gibi başka sorunların da olabileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 11 incelendiğinde informal iletişimin çok olduğu durumları sorun olarak görmeyen öğretmenlerin görüşleri olan *Olumlu okul iklimi* (f=21) kategorisi dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenlerin hiç de azımsanamayacak düzeyde bir kısmı informal iletişimin çok olmasını pozitif karşılayarak bunun daha olumlu bir okul ortamını sağladığı söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak sorulan “Resmi olmayan ilişkilerin (informal iletişim) çok olduğu durumlarda hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?” sorusuna katılımcı öğretmenlerin bazılarının belirttikleri görüşler kendi ifadeleri ile şöyledir:

❖ İlkokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

İ-2: “Çok samimiyet tez ayrılık getirir. O yüzden problem yaşamayayım diye bir iki kişi dışında çok kimseyle aşırı iletişime girmiyorum .”

İ-3: “Samimi bir bağ kurulduğunda tüm gün okulda geçtiği için insan kendini mutlu hissediyor ve daha başarılı eğitim veriyor. Benim ortamım böyle olduğu için işimi daha çok seviyorum. Herhangi bir sorun çıkmıyor.”

İ-11: “Belki aşırı paylaşımlar problem yaratabilir. Çok samimi olanlar gruplaşabiliyor. Dedikodular yapılabilir. Çok şey bilmek bazen sakıncalı olabilir. Yanlış yerde yanlış şeyler konuşulabilir.”

❖ Ortaokulda görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

O-8: “Bunun bir zararı olacağını düşünmüyorum. Tabi doğru insanlar yanımdaysa. Tek zararı aşırı iletişimden, etkinlikten kendime vakit ayıramamak olur. Ayrıca sosyalleşmek bir öğretmenin en önemli vasfı olmalı bence, sonuçta bir sınıfta birbirinden farklı öğrencilerle birlikteyiz. Farklı kişiliklere açık olmalıyız .”

O-9: “Yeteri kadar olduğunda iyi sonuçlar çıkıyor ortaya. Birbirini daha iyi anlayan meslektaşlar çalışma ortamında bir ekip gibi çalışarak genel başarıyı artırabiliyor. Ama aşırısı da zararlı olabiliyor. Samimiyeti artan kişiler ekip olmaktan çıkıp gruplaşmaya doğru gidebiliyor ve bu da yanlış anlaşılmalari, dedikodulari, çatışmalari ve işleri aksatmalari yanında getirebiliyor.”

O-14: “İş arkadaşlarınızla samimiyet oldukça yararlı ama belli bir seviyede olmalı. Bazen aşırı samimiyet ilişkileri de yıpratıyor. İş arkadaşınız sizinle samimiyetine güvenerek size danışmadan belli kararlar alabiliyor ve siz zor durumda kalabiliyorsunuz. Bu sorunlar okula da yansiyınca ortam bozulabiliyor. Ama yine de az samimiyet kurmak yerine çok samimiyet kurmayı tercih ederim.”

❖ Lisede görev yapan bazı öğretmenlerin görüşleri:

L-13: “Fazla samimiyet tez ayrılık getirir. Her şeyin ortası iyidir. Fazla samimi olunca insanlar gereksiz konuşmaya başlayabiliyor ve yalan yanlış şeyler ortaya çıkabiliyor. Özel sorunlar okula yansıyor ve böylece gruplaşmalar ortaya çıkıyor. Okulda işleri aksatabiliyorlar. Kısacası huzursuz bir ortam oluşuyor.”

L-18: “İnformal ilişkilerin çok olduğu kişilerle formal ilişki kurmamız gerektiğinde bazen ayarını tutturamayabiliyoruz. Suiistimaller başlıyor. Okul dışındaki muhabbetler okula yansiyabiliyor ve işler aksayabiliyor. Çok samimi olanlar gruplaşıp okulda bölünmelere neden olabiliyorlar ve gruplar arasında da yanlış anlaşılmalari, dedikodular derken ortam bozuluyor.”

L-19: “Okul resmi bir ortam olduğu için seviyesiz şakalaşmalar, gereğinden fazla samimiyetin ciddiyetsizliğe neden olabileceğini düşünüyorum. Bu da suiistimallere, yanlış anlaşılmalara, ayrılıklara neden olabiliyor.”

4.2. Nicel Araştırma Yönteminden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde nicel örneklemdaki öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları ile İnfomal İletişimlerine ilişkin KÖYÖ ve İİÖ formlarından elde edilen bulgular tablolar halinde yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik ile infomal iletişim algı düzeyleri nedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfomal İletişim algılarına ilişkin KÖYÖ ve İİÖ formlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfomal İletişimlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
Öz Yeterlik	3,86	,39
Sınıf Yönetimi	3,75	,47
İdareci Desteği	3,85	,59
Meslektaş Desteği	4,06	,51
İnfomal İletişim	3,79	,47
Arkadaşlık	3,91	,55
Bilgi	3,83	,58
Etkileme	3,40	,65
Eğlenme	3,86	,58

Tablo 12’ye göre katılımcı öğretmenlere uygulanan KÖYÖ formundan elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları sonucunda genel olarak öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının ($X= 3,86$) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının sınıf yönetimi alt boyutuna ait algıları ($X= 3,75$) "yüksek", idareci desteği alt boyutuna ait algıları ($X= 3,85$) "yüksek" ve meslektaş desteği alt boyutuna ait algılarının ise yine ($X= 4,06$) "yüksek", düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12'deki bulgulara incelendiğinde, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları genel olarak yüksek düzeyde olumlu olmakla birlikte meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde onlardan rahatça destek almaya yönelik kişilerarası öz yeterlik algıları en yüksek düzeydedir. Meslektaş desteği alt boyutunu sırasıyla idarecilerle olan ilişkilerinde onlardan rahatça destek almaya yönelik algıları ve sınıf yönetiminde öğrencilerle olan ilişkilerinde rahatça gerekli uygulamaları yapabilme algıları takip etmektedir. Buna göre kişilerarası öz yeterlik algısı kapsamında öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu ve bu konuda kendilerini rahat hissederek daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 12'ye göre katılımcı öğretmenlere uygulanan İİÖ formundan elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları sonucunda öğretmenlerin genel olarak informal iletişimlerinin ($X=3,79$) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Informal iletişime ait alt boyutlar incelendiğinde öğretmenler informal iletişimi arkadaşlık kapsamında ($X=3,91$) "yüksek" düzeyde, bilgi edinme kapsamında ($X=3,83$) "yüksek" düzeyde, etkileme kapsamında ($X= 3,40$) "yüksek" düzeyde, eğlenme kapsamında ($X = 3,86$) "yüksek" düzeyde kullanmaktadırlar.

Tablo 12'deki bulgulara incelendiğinde, öğretmenler informal iletişimi genel olarak yüksek düzeyde kullanmakla birlikte en çok arkadaşlık ilişkileri kapsamında kullandıkları görülmektedir. En çok arkadaşlık alt boyutundan sonra informal iletişimi sırasıyla eğlenme kapsamında bilgi edinme kapsamında ve en az ise birbirini etkileme kapsamında kullandıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin informal iletişimi resmi işlerin ve okul ortamının dışında arkadaşlık ilişkileri, birlikte eğlenme, birlikte vakit geçirme olarak gördükleri ve bu amaçla kullandıkları söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının ve informal iletişimlerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler yapılarak bulguları tablolaştırılarak verilmiştir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ve informal iletişimlerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre t testi yapılmış ve bulguları tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t=2,225$, $p=.027<.05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre genel olarak çevresindekilerle olan ilişkilerinde kişilerarası öz yeterliklerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarında aldıkları puanların sınıf yönetimi alt boyutu için ($t=2,371$, $p=.018<.05$), idareci desteği alt boyutu için ($t=1,700$, $p=.090>.05$), meslektaş desteği alt boyutu için ($t=.701$, $p=.484>.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf yönetimi alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sınıf yönetimi alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öğrencilerle ilişkilerinde kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. İdareci desteği ve meslektaş desteği alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik konusunda algılama benzerlikleri olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfomal İletişimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Öz Yeterlik	Erkek	262	3,90	,41	448	2,225	,027
	Kadın	188	3,81	,36			
Sınıf Yönetimi	Erkek	262	3,80	,45	448	2,371	,018
	Kadın	188	3,69	,48			
İdareci Desteği	Erkek	262	3,89	,59	448	1,700	,090
	Kadın	188	3,79	,58			
Meslektaş Desteği	Erkek	262	4,07	,51	448	,701	,484
	Kadın	188	4,04	,51			
İnfomal İletişim	Erkek	262	3,81	,45	448	,809	,419
	Kadın	188	3,77	,49			
Arkadaşlık	Erkek	262	3,90	,56	448	,544	,587
	Kadın	188	3,92	,54			
Bilgi	Erkek	262	3,84	,55	448	,567	,571
	Kadın	188	3,81	,62			
Etkileme	Erkek	262	3,46	,65	448	2,291	,022
	Kadın	188	3,32	,64			
Eğlenme	Erkek	262	3,89	,55	448	1,115	,266
	Kadın	188	3,83	,62			

$p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak informal iletişimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t=.809$, $p=.419>.05$). Öğretmenlerin informal iletişimin alt boyutlarında aldıkları puanların arkadaşlık alt boyutu için ($t=.544$, $p=.587>.05$), bilgi alt boyutu için ($t=.567$, $p=.571>.05$), etkileme alt boyutu için ($t=2,291$, $p=.022<.05$) eğlenme alt boyutu için ($t=1,115$, $p=.266>.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre etkileme alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Etkileme alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre informal iletişimi etkileme kapsamında daha fazla ve etkili kullandıkları söylenebilir. Arkadaşlık, bilgi ve eğlenme alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin yakın düzeylerde informal iletişimi kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ve informal iletişimlerine ilişkin branş değişkenine göre ANOVA testi yapılmış ve bulguları tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfomal İletişimlerinin Branş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		N	Ort.	SS		KT	SD	F	P
Öz Yeterlik	Sınıf öğret.	106	3,94	,45	Gruplar arası	,779	2	2,526	,081
	Sayısal branş	110	3,86	,36	Gruplar içi	68,960	447		
	Sözel branş	234	3,83	,37	Toplam	69,739	449		
	Toplam	450	3,86	,39					
Sınıf Yönetimi	Sınıf öğret.	106	3,89	,45	Gruplar arası	2,657	2	6,099	,002
	Sayısal branş	110	3,70	,43	Gruplar içi	97,358	447		
	Sözel branş	234	3,71	,48	Toplam	100,014	449		
	Toplam	450	3,75	,47					
İdareci Desteği	Sınıf öğret.	106	3,88	,70	Gruplar arası	,529	2	,758	,469
	Sayısal branş	110	3,89	,52	Gruplar içi	156,006	447		
	Sözel branş	234	3,82	,56	Toplam	156,535	449		
	Toplam	450	3,85	,59					
Meslektaş Desteği	Sınıf öğret.	106	4,07	,56	Gruplar arası	,112	2	,212	,809
	Sayısal branş	110	4,07	,52	Gruplar içi	118,084	447		
	Sözel branş	234	4,04	,48	Toplam	118,196	449		
	Toplam	450	4,06	,51					
İnfomal İletişim	Sınıf öğret.	106	3,86	,41	Gruplar arası	,878	2	1,991	,138
	Sayısal branş	110	3,73	,49	Gruplar içi	98,570	447		
	Sözel branş	234	3,79	,48	Toplam	99,448	449		
	Toplam	450	3,79	,47					

Arkadaşlık	Sınıf öğret.	106	3,89	,46	Gruplar arası	1,284	2	2,111	,122
	Sayısal branş	110	3,83	,62	Gruplar içi	135,949	447		
	Sözel branş	234	3,95	,55	Toplam	137,233	449		
	Toplam	450	3,91	,55					
Bilgi	Sınıf öğret.	106	3,94	,57	Gruplar arası	1,975	2	2,881	,057
	Sayısal branş	110	3,75	,59	Gruplar içi	153,175	447		
	Sözel branş	234	3,82	,58	Toplam	155,149	449		
	Toplam	450	3,83	,58					
Etkileme	Sınıf öğret.	106	3,55	,64	Gruplar arası	3,278	2	3,894	,021
	Sayısal branş	110	3,38	,58	Gruplar içi	188,142	447		
	Sözel branş	234	3,34	,68	Toplam	191,420	449		
	Toplam	450	3,40	,65					
Eğlenme	Sınıf öğret.	106	3,94	,54	Gruplar arası	,864	2	1,266	,283
	Sayısal branş	110	3,83	,61	Gruplar içi	152,669	447		
	Sözel branş	234	3,84	,58	Toplam	153,533	449		
	Toplam	450	3,86	,58					

$p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=.081>.05$). Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarında aldıkları puanların sınıf yönetimi alt boyutu için ($p=.002<.05$), idareci desteği alt boyutu için ($p=.469>.05$), meslektaş desteği alt boyutu için ($p=.809>.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf yönetimi alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda hangi gruplar arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey Testi uygulanmıştır. Post-Hoc testi analizi sonucunda sınıf yönetimi alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile sayısal branş öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri (Tukey- $p=.007<.05$) olduğu için sınıf öğretmenlerinin lehine ve sınıf öğretmenleri ile sözel branş öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri (Tukey- $p=.004<.05$) olduğu için yine sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak informal iletişimlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=.138>.05$). Öğretmenlerin informal iletişimin alt boyutlarında aldıkları puanların arkadaşlık alt boyutu için ($p=.122>.05$), bilgi alt boyutu için ($p=.057>.05$), etkileme alt boyutu için ($p=.021<.05$), eğlenme alt boyutu için ($p=.283>.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre etkileme alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda bakılan Post-Hoc testlerinden Tukey Testi

sonucunda etkileme alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile sözel branş öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri (Tukey-p=.016<.05) olduğu için sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ve informal iletişimlerine ilişkin çalıştığı okul türü değişkenine göre ANOVA testi yapılmış ve bulguları tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfomal İletişimlerinin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		N	Ort.	SS		KT	SD	F	P
Öz Yeterlik	İlkokul	113	3,95	,54	Gruplar arası	1,023	2	3,327	,037
	Ortaokul	147	3,89	,60	Gruplar içi	68,717	447		
	Lise	190	3,79	,58	Toplam	69,739	449		
	Toplam	450	3,86	,58					
Sınıf Yönetimi	İlkokul	113	3,87	,45	Gruplar arası	3,648	2	8,460	,000
	Ortaokul	147	3,64	,43	Gruplar içi	96,367	447		
	Lise	190	3,77	,49	Toplam	100,014	449		
	Toplam	450	3,75	,47					
İdareci Desteği	İlkokul	113	3,89	,69	Gruplar arası	,219	2	,313	,731
	Ortaokul	147	3,85	,44	Gruplar içi	156,316	447		
	Lise	190	3,83	,62	Toplam	156,535	449		
	Toplam	450	3,85	,59					
Meslektaş Desteği	İlkokul	113	4,09	,55	Gruplar arası	,234	2	,443	,642
	Ortaokul	147	4,05	,50	Gruplar içi	117,962	447		
	Lise	190	4,04	,49	Toplam	118,196	449		
	Toplam	450	4,06	,51					
İnfomal İletişim	İlkokul	113	3,86	,42	Gruplar arası	,991	2	2,250	,107
	Ortaokul	147	3,79	,49	Gruplar içi	98,457	447		
	Lise	190	3,75	,47	Toplam	99,448	449		
	Toplam	450	3,79	,47					
Arkadaşlık	İlkokul	113	3,94	,43	Gruplar arası	,042	2	,068	,934
	Ortaokul	147	3,81	,33	Gruplar içi	137,191	447		
	Lise	190	3,86	,40	Toplam	137,233	449		
	Toplam	450	3,86	,39					
Bilgi	İlkokul	113	3,89	,46	Gruplar arası	2,325	2	3,400	,034
	Ortaokul	147	3,91	,62	Gruplar içi	152,825	447		
	Lise	190	3,92	,54	Toplam	155,149	449		
	Toplam	450	3,91	,55					
Etkileme	İlkokul	113	3,95	,57	Gruplar arası	4,621	2	5,528	,004
	Ortaokul	147	3,81	,58	Gruplar içi	186,799	447		
	Lise	190	3,77	,58	Toplam	191,420	449		
	Toplam	450	3,83	,58					

Eğlenme	İlkokul	113	3,55	,64	Gruplar arası	1,828	2	2,693	,069
	Ortaokul	147	3,41	,64	Gruplar içi	151,705	447		
	Lise	190	3,30	,64	Toplam	153,533	449		
	Toplam	450	3,40	,65					

$p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p=.037<.05$). Bu durumda hangi gruplar arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey Testi sonucunda ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri (Tukey- $p=.028<.05$) olduğu için ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarında aldıkları puanların sınıf yönetimi alt boyutu için ($p=.000<.05$), idareci desteği alt boyutu için ($p=.731>.05$), meslektaş desteği alt boyutu için ($p=.642>.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf yönetimi alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda bakılan Post-Hoc testlerinden Tukey Testi sonucunda sınıf yönetimi alt boyutunda ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri (Tukey- $p=.000<.05$) olduğu için ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri (Tukey- $p=.030<.05$) olduğu için lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak informal iletişimlerinin çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=.107>.05$). Öğretmenlerin informal iletişimin alt boyutlarında aldıkları puanların arkadaşlık alt boyutu için ($p=.934>.05$), bilgi alt boyutu için ($p=.034<.05$), etkileme alt boyutu için ($p=.004<.05$), eğlenme alt boyutu için ($p=.069>.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre bilgi ve etkileme alt boyutlarında çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda bakılan Post-Hoc testlerinden Tukey Testi sonucunda bilgi alt boyutunda ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri (Tukey- $p=.029<.05$) olduğu için lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Etkileme alt boyutunda ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındaki anlamlılık değeri (Tukey- $p=.003<.05$) olduğu için lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında ilişki var mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik korelasyon analizi yapılarak elde edilen bulguları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algıları ve İnfomal İletişimleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
İnfomal iletişim Öz yeterlik	450	,373	.00

Tablo 16’ya göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizinden elde edilen korelasyon katsayısı incelendiğinde öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında ($r=0,373$) zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu iki değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi olmamakla birlikte, informal iletişimi iyi olan öğretmenler aynı zamanda kişilerarası öz yeterlik algılarının da olumlu olduğu söylenebilir. Ancak daha sağlıklı yorum yapabilmek için farklı değişkenlerin öz yeterliğe ve informal iletişime etkisi araştırılmalıdır.

4.2.4. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları informal iletişimlerini nasıl etkilemektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının informal iletişimlerini yordayıp yordamama konusunda nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılarak elde edilen bulguları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının informal iletişimlerini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularına bakıldığında $p<.05$ düzeyinde anlamlı olması, değişkenin informal iletişime ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları informal iletişime ilişkin toplam varyansın %13,9’unu açıkladığı görülmektedir. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları $\beta=.373$, $t=8,500$ ve $p<.05$

olduğunu göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarını informal iletişimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının İnfomal İletişimlerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: İnfomal İletişim					
Yordayıcı Değişken	β	Standart hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	2,075	,204		10,192	,000
Öz Yeterlik	,445	,052	,373	8,500	,000
R= ,373 ^a		R ² = ,139	F= 72,257		

N= 450 p < .05

4.2.5. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutları informal iletişimlerini nasıl etkilemektedir? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimlerini yordayıp yordamama konusunda nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılarak elde edilen bulguları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfomal İletişimlerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: İnfomal İletişim					
Yordayıcı Değişkenler	β	Standart hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	1,949	,201		9,672	,000
Sınıf Yönetimi	,089	,045	,090	1,971	,049
İdareci Desteği	,017	,041	,021	,413	,680
Meslektaş Desteği	,356	,047	,388	7,624	,000
R= ,436 ^a		R ² = ,190	F= 34,819		

N= 450 p < .05

Tablo 18’e göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimlerini yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi

bulgularına bakıldığında $p < .05$ düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin informal iletişime ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutları informal iletişime ilişkin toplam varyansın %19'unu açıkladığı görülmektedir. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) göre, yordayıcı değişkenlerin informal iletişim üzerindeki önem sırasının; meslektaş desteği ($\beta = .388$; $t = 7.624$; $p < .05$), sınıf yönetimi ($\beta = .090$; $t = 1.971$; $p < .05$), idareci desteği ($\beta = .021$; $t = .413$; $p > .05$) olduğunu göstermektedir. Bu durumda bütün alt boyutlar birlikte ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği ve sınıf yönetimi alt boyutları informal iletişimin anlamlı birer yordayıcısı; idareci desteği alt boyutu ise informal iletişimin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.5.1. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, İnfomal iletişimin alt boyutu olan “Arkadaşlık” alt boyutuna etkisi var mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimin arkadaşlık alt boyutunu yordayıp yordamama konusunda nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılarak elde edilen bulguları tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfomal İletişimin Arkadaşlık Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Arkadaşlık Alt Boyutu					
Yordayıcı Değişkenler	β	Standart hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	2,070	,242		8,542	,000
Sınıf Yönetimi	,054	,055	,046	,981	,327
İdareci Desteği	,011	,049	,012	,230	,818
Meslektaş Desteği	,394	,056	,365	7,002	,000
	R= ,388 ^a	R ² = ,150	F= 33,896		

N= 450 p < .05

Tablo 19'a göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimin arkadaşlık alt boyutunu yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına bakıldığında $p < .05$ düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin informal iletişimin arkadaşlık alt boyutuna ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutları informal iletişimin arkadaşlık alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %15'ini açıkladığı görülmektedir. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) göre, yordayıcı değişkenlerin informal iletişimin arkadaşlık alt boyutu üzerindeki önem sırasının; meslektaş desteği ($\beta = .365$; $t = 7.002$; $p < .05$), sınıf yönetimi ($\beta = .046$; $t = 1.981$; $p > .05$), idareci desteği ($\beta = .012$; $t = .230$; $p > .05$) olduğunu göstermektedir. Bu durumda bütün alt boyutlar birlikte ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği alt boyutu informal iletişimin arkadaşlık alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı; sınıf yönetimi ve idareci desteği alt boyutları ise informal iletişimin arkadaşlık alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.5.2. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, İnfomal iletişimin alt boyutu olan “Bilgi” alt boyutuna etkisi var mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimin bilgi alt boyutunu yordayıp yordamama konusunda nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılarak elde edilen bulguları tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfomal İletişimin Bigi Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Bigi Alt Boyutu					
Yordayıcı Değişkenler	β	Standart hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	2,055	,262		7,849	,000
Sınıf Yönetimi	,065	,059	,052	1,109	,268
İdareci Desteği	-,004	,053	-,005	-,084	,933
Meslektaş Desteği	,382	,061	,334	6,297	,000
	R= ,350 ^a	R ² = ,123	F= 20,804		

N= 450 p < .05

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimin bilgi alt boyutunu yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına bakıldığında $p < .05$ düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin informal iletişimin bilgi alt boyutuna ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutları informal iletişimin bilgi alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %12,3'ünü açıkladığı görülmektedir. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) göre, yordayıcı değişkenlerin informal iletişimin bilgi alt boyutu üzerindeki önem sırasının; meslektaş desteği ($\beta = .334$; $t = 6.297$; $p < .05$), sınıf yönetimi ($\beta = .052$; $t = 1.109$; $p > .05$), idareci desteği ($\beta = .005$; $t = -.084$; $p > .05$) olduğunu göstermektedir. Bu durumda bütün alt boyutlar birlikte ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği alt boyutu informal iletişimin bilgi alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı; sınıf yönetimi ve idareci desteği alt boyutları ise informal iletişimin bilgi alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.5.3. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, İnfomal iletişimin alt boyutu olan “Etkileme” alt boyutuna etkisi var mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimin etkileme alt boyutunu yordayıp yordamama konusunda nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılarak elde edilen bulguları tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfomal İletişimin Etkileme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Etkileme Alt Boyutu					
Yordayıcı Değişkenler	β	Standart hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	2,144	,304		7,054	,000
Sınıf Yönetimi	,093	,068	,068	1,365	,173
İdareci Desteği	,002	,062	,002	,029	,977
Meslektaş Desteği	,222	,070	,175	3,151	,002
	R= ,206 ^a	R ² = ,042	F= 6,574		

N= 450 p < .05

Tablo 21'e göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimin etkileme alt boyutunu yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına bakıldığında $p < .05$ düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin informal iletişimin etkileme alt boyutuna ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutları informal iletişimin etkileme alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %4,2'sini açıkladığı görülmektedir. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) göre, yordayıcı değişkenlerin informal iletişimin etkileme alt boyutu üzerindeki önem sırasının; meslektaş desteği ($\beta = .175$; $t = 3.151$; $p < .05$), sınıf yönetimi ($\beta = .068$; $t = 1.365$; $p > .05$), idareci desteği ($\beta = .002$; $t = .029$; $p > .05$) olduğunu göstermektedir. Bu durumda bütün alt boyutlar birlikte ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği alt boyutu informal iletişimin etkileme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı; sınıf yönetimi ve idareci desteği alt boyutları ise informal iletişimin etkileme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.5.4. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, İnfomal iletişimin alt boyutu olan “Eğlenme” alt boyutuna etkisi var mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimin eğlenme alt boyutunu yordayıp yordamama konusunda nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılarak elde edilen bulguları tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22'de göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimin eğlenme alt boyutunu yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına bakıldığında $p < .05$ düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin informal iletişimin eğlenme alt boyutuna ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutları informal iletişimin eğlenme alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %18,6'sını açıkladığı görülmektedir. Regresyon modeline ilişkin parametreler incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) göre, yordayıcı değişkenlerin informal iletişimin eğlenme alt boyutu

üzerindeki önem sırasının; meslektaş desteği ($\beta=.322$; $t=6.308$; $p<.05$), sınıf yönetimi ($\beta=.143$; $t=3.137$; $p<.05$), idareci desteği ($\beta=.068$; $t=1.331$; $p>.05$) olduğunu göstermektedir. Bu durumda bütün alt boyutlar birlikte ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği ve sınıf yönetimi alt boyutları informal iletişimin eğlenme alt boyutunun anlamlı birer yordayıcısı; idareci desteği alt boyutu ise informal iletişimin eğlenme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik Algılarının Alt Boyutlarının İnfomal İletişimin Eğlenme Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: Eğlenme Alt Boyutu					
Yordayıcı Değişkenler	β	Standart hata	Standardize Edilmiş β	t	p
Sabit	1,450	,251		5,775	,000
Sınıf Yönetimi	,177	,056	,143	3,137	,002
İdareci Desteği	,068	,051	,068	1,331	,184
Meslektaş Desteği	,367	,058	,322	6,308	,000
	R= ,431 ^a	R ² = ,186	F= 33,896		

N= 450 p < .05

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nitel boyutunda kişilerarası öz yeterliklerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerine yönelik görüşlerinden Sosyal İlişkiler ve Sosyal Ortam temaları elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler temasında *motive edici, anlayışlı olan, değer veren, kendini sevdiren (güler yüzlü, samimi), güven veren, ders dışında da ilgilenen, tatlı-sert, eğlenceli, mesafeli, okul dışı aktiviteler yapan, otoriter-sert* kategorileri elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerini motive edici, onlara karşı anlayışlı, değer ve güven veren, kendini sevdiren bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Sınıf ortamı temasında ise *derse dikkat çeken-güdüleyen, olumsuz durumda da derse katabilen, katılımcı ders işleyen, eğlenceli ders işleme, ödüllendiren, sınıf kuralları olan, kendini tam olarak yeterli göremeyen, adil olan* kategorileri elde edilmiştir. Sosyal ortamı teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin öğrencileri derse dikkatlerini çekip onları güdüleyen, olumsuz durumlarda da derse katabilen, katılımcı ve eğlenceli ders anlayışına sahip, ödüllendiren bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerine yönelik görüşlerinden Sosyal İlişkiler ve Okul Ortamı temaları elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler temasında *yardımlaşma, genel iyi ilişki, sorun paylaşma, informal ilişki-samimiyet, formal (resmi) ilişki, mesafeli* kategorileri elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin yardımlaşarak, sorunlarını paylaşarak genel iyi ilişkiler içerisinde oldukları görülmektedir. Okul ortamı temasında ise *bilgi alışverişi, tecrübe paylaşımı, gelişime açık olma, sorumluluk paylaşımı* kategorileri elde edilmiştir. Okul

ortamı teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin okulda bilgi ve tecrübelerini paylaşarak birbirlerine yardımcı oldukları ve gelişime açık oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerine yönelik görüşlerinden Yönetici-Öğretmen Karşılıklı, Yöneticiden Öğretmene, Öğretmenden Yöneticiye temaları elde edilmiştir. Yönetici-Öğretmen Karşılıklı temasında *formal (resmi) ilişki, genel iyi ilişki, yardımlaşma, bilgi alışverişi, tecrübe paylaşımı, informal ilişki-samimiyet* kategorileri elde edilmiştir. Yönetici-Öğretmen Karşılıklı teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin yöneticileriyle genel olarak formal (resmi) ilişki içinde oldukları ama bunun da kötü anlamda değil de genel olarak iyi ilişkiler içerisinde oldukları görülmektedir. Yöneticiden Öğretmene temasında *anlayışlı, çözüm odaklı, destekleyici, ilgisiz* kategorileri elde edilmiştir. Yöneticiden Öğretmene teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin öğretmenlere karşı genel olarak anlayışlı ve çözüm odaklı oldukları görülmektedir. Öğretmenden Yöneticiye temasında *rahatça iletişim kurabilen, rahatça yardım isteyebilen, rahatça problem paylaşabilen, sorumluluklarını yerine getiren, rahatça öneri sunabilen, gerektiğinde iletişim kuran(işim düşerse)* kategorileri elde edilmiştir. Öğretmenden Yöneticiye teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin yöneticileriyle rahatça iletişim kurabildikleri ve problemlerini paylaştıkları, yöneticilerinden rahatça yardım isteyebildikleri ve yöneticilerine karşı sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmektedir.

Konuyla ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında, Doğan, Uğurlu, Yıldırım ve Karabulut (2013) yaptıkları çalışmada, okul örgütlerinde yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Elde ettikleri araştırma sonuçlarından, ilk ve ortaokul öğretmenleri okul örgütlerinde yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını karşılıklı olarak paylaştıkları ve yüz yüze iletişime önem verdikleri sonucu bu araştırmadaki rahatça problemlerin paylaşıldığı eğitim ortamı sonucu ile örtüşmektedir. Yönetici ve öğretmenler arasında formal ve informal iletişim kanallarının açık olduğu sonucu bu araştırmadaki rahatça iletişim kurulabilen, formal ve informal ilişkinin bulunduğu eğitim ortamı sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin okul sürecine fikir ve önerileri ile katkıda buldukları sonucu bu araştırmadaki rahatça öneri sunabilen öğretmen modeli, yardımlaşmanın, bilgi ve tecrübe paylaşımının olduğu sonuçlarını destekler niteliktedir. Yönetici ve

öğretmenlerin ilişkilerine statü farklılıklarını zaman zaman yansıttıkları sonucu bu araştırmadaki formal ilişkinin olduğu sonucunu; öğretmenlerin ders dışı sosyal içerikli toplantılarda zaman zaman bir araya geldikleri sonucu ise bu araştırmadaki yöneticilerle informal ilişkinin bazı zamanlarda olduğu sonucunu desteklemektedir. Doğan vd. (2013) araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında bu araştırmadaki yöneticilerle öğretmenler arasında genellikle iyi ilişkilerin olduğu sonucuyla örtüştüğünden iki araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

Gültekin (2003) yaptığı çalışmada yöneticilerin sadece kendi istediği konularda konuşmalarını istedikleri; ödüllendirilmelerde cinsiyet ayrımı yapıldığı; öğretmenlerin görevlendirmelerde daha az etkin rol oynadıkları; yöneticilerin karar sürecinde öğretmenlerin görüşünü dikkate almadıkları; yöneticilerin öğretmenler üzerinde az güven duygusu yarattıkları sonuçları bu araştırmadan elde edilen bazı durumlarda okul ortamında formal ilişkilerin hâkim olduğu, kimi yöneticilerin ilgisiz bir yapıya sahip oldukları ve böylece yönetici ve öğretmenler arasında birbirlerine işleri düştüğünde iletişim kurdukları bir okul ortamının olduğu sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aydoğan ve Kaşkaya (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yöneticilerin kişisel özelliklerini genelde yeterli bulduklarını ancak yöneticilerin problem çözme ve okulda güçlü imaj oluşturma konularında yeterli olmadıkları sonucu ise bu çalışmadan elde edilen öğretmenlerin yöneticilerini problem çözme konusunda çok fazla yeterli olarak görmedikleri sonucunu desteklemektedir.

Çubukçu ve Dündar (2003) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olduğu; dolayısıyla, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını saptamışlardır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç genel olarak okulda formal ilişkilerin hâkim olduğunu gösterdiğinden bu çalışmadan elde edilen okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında genellikle formal ilişkilerin olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Atak (2005) yaptığı çalışmada yöneticilerin, resmi olmayan iletişim kanallarını kapamak ve engellemek yerine kontrol altında tutarak, örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanması ve resmi iletişim kanallarının yanında resmi olmayan iletişim kanallarına da yer vermesi sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç formal ve kimi zaman informal ilişkilerin olduğu genel iyi ilişkiler kapsamında bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ersoy (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, eleştirel düşünme, empati kurma, bilgi paylaşımı ve işbirliği konularında problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında formal ilişkilerin hakim olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda alan yazındaki ilgili araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin informal iletişimlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin informal iletişim sürecine ilişkin görüşlerinden Sosyal İlişkiler teması elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler temasında *arkadaşlık, ders dışı ilişkiler, sosyal aktivite, paylaşım, samimiyet* kategorileri elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenler informal iletişim sürecini okul içinde ve dışında arkadaşlık ilişkileri ve sosyal aktivite yapma olarak gördükleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmenlerin informal iletişimi gerçekleştirme amaçlarına ilişkin görüşlerinden Arkadaşlık ve Etkilenme ve Bilgi temaları elde edilmiştir. Arkadaşlık temasında *birlikte vakit geçirmek, sohbet etmek, ev ortamında vakit geçirmek-ev ziyareti, sosyal aktivite, sosyalleşme, kaynaşma-daha yakından tanıma, eğlenmek, spor yapmak, önemli günler, gezmek* kategorileri elde edilmiştir. Arkadaşlık teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin okul içinde veya dışında herhangi bir yerde buluşup birlikte vakit geçirmek, sohbet etmek, sosyal aktivite yapmak ve aynı zamanda ev ziyareti yaparak ev ortamında da birlikte vakit geçirmek, çocuklu olanların ise çocuklarının kaynaşmalarını amaçladıkları görülmektedir. Etkilenme temasında *ortak paylaşım, stres atmak ve okulda birlik ve beraberlik* kategorileri elde edilmiştir. Etkilenme teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin herhangi olumlu veya olumsuz durumlarda birbirleriyle ortak paylaşımlarda bulunarak ve yaptıkları aktivitelerle stres atmak amacıyla informal iletişimi gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bilgi temasında ise sadece *bilgi alışverişi* kategorisi elde edilmiştir.

Öğretmenlerin informal iletişimi gerçekleştirme mekanlarına ilişkin görüşlerinden Okul İçi ve Okul Dışı temaları elde edilmiştir. Okul içi temasında *öğretmenler odası, kantin, okul bahçesi* kategorileri elde edilmiştir. Okul içi teması çerçevesinde öğretmenlerin okul içinde meslektaşlarıyla öğretmenler odası, kantin ve okul bahçesinde informal iletişimlerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul dışı temasında ise *kafe, restoran, ev ortamı, halı saha-spor salonu, park-piknik alanı,*

sinema, oyun salonu (tavla, okey, play station), sosyal medya, alışveriş merkezi (avm) sendika binası kategorileri elde edilmiştir. Okul dışı teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında öğretmenlerin daha çok kafe, restoran ve ev ortamında bir araya gelerek birlikte vakit geçirmek amacıyla, halı saha ve spor salonlarında spor yapmak ve piknik alanlarında gezmek, eğlenmek ve sosyal aktivite yapmak amacıyla bu mekânları tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin informal iletişimin az olduğu durumlarda karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinden Sosyal ilişkiler, Okul ortamı ve Sorun Görmeme temaları elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler temasında *öğretmenler arası soğukluk-kopukluk, motivasyon düşüklüğü, karşılıklı anlaşılama, meslektaş yeterince tanıyamama, dışlanma-yalnızlık hissi, güvensizlik* kategorileri elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında informal iletişimin az olduğu durumlarda öğretmenler arasında soğukluk, kopukluk olduğu, motivasyonlarının düştüğü, birbirlerini anlama noktasında sıkıntılar yaşandığı ve yanlış anlaşılmalarda olduğu görülmektedir. Okul ortamı temasında *olumsuz okul iklimi, iş ortamından rahatsızlık, aşırı resmiyet, düşük örgütsel bağlılık, genel işlerin aksatılması, problemleri çözememe, iş ortamına alışamama, okulda güncel bilgi eksikliği* kategorileri elde edilmiştir. Okul ortamı teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında informal iletişimin az olduğu durumlarda öğretmenler arasındaki olumsuzluklar okul ortamını da etkileyerek olumsuz bir okul iklimi olmasına, iş ortamından rahatsız duyulmasına, ortamda aşırı bir resmi havanın hakim olmasına ve böylece de düşük örgütsel bağlılığın olmasına neden olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenlerin görüşlerine göre ise informal iletişimin az olduğu durumların hem kendileri açısından hem de okul ortamı açısından herhangi bir soruna neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin informal iletişimin çok olduğu durumlarda karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinden Sosyal ilişkiler, Okul ortamı ve Sorun Görmeme temaları elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler temasında *suiistimal etme-kötüye kullanma, saygısızlık, yanlış anlaşılma, çok samimiyet tez ayrılık kaygısı, dedikodu, gereksiz müdahale, kendine zaman ayıramama* kategorileri elde edilmiştir. Sosyal ilişkiler teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında informal iletişimin çok olduğu durumlarda öğretmenler aralarındaki samimiyeti suistimal ederek kötüye kullandıkları, bazı durumlarda aşırı samimiyetin sınırları aşarak saygısızlığa dönüştüğü, yine aşırı samimiyetin yanlış anlaşılmalara bunun sonucunda da dedikodulara neden olduğu görülmektedir. Ayrıca

aşırı samimiyetin tez ayrılık getireceği düşüncesiyle bir kaygıya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul ortamı temasında *aşırı ciddiyetsizlik, iş ortamından rahatsızlık, gruplaşma, genel işlerin aksatılması, iş ortamında objektif olamama, özel sorunların okula yansması* kategorileri elde edilmiştir. Okul ortamı teması çerçevesinde öne çıkan kategorilere bakıldığında informal iletişimin çok olduğu durumlarda okul ortamında aşırı bir ciddiyetsiz ortamın oluştuğu, öğretmenler arasında gruplaşmaların olduğu ve bunun neticesinde de okul ortamından rahatsızlık duyulduğu ve işlerin aksatıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin görüşlerine göre ise informal iletişimin çok olduğu durumların hem kendileri açısından hem de okul ortamı açısından herhangi bir soruna neden olmadığı aksine informal ilişkilerin olduğu bir okulda olumlu bir okul ikliminin olduğu ve daha samimi ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Bektaş ve Erdem (2015) örgütlerde informal iletişim sürecine yönelik kavramsal bir çerçevede yaptıkları çalışmada örgütlerdeki informal iletişim kanallarının örgütler için birçok avantaj ve dezavantajları olduğunu saptamışlardır. İnfomal iletişim örgütte formal iletişime yardımcı olarak etkili bir iletişim ağı olmasına katkı sağlamakta özellikle yöneticilere bu konuda yardımcı olmaktadır. Çalışanlarının moralinin yükselmesini ve örgütte takım ruhunun gelişmesini sağlayarak örgüte olan bağlılığı artırmaktadır. Bu olumlu yanlarının aksine bazen informal iletişim çok olduğunda çalışanların verimliliklerini düşürebilmekte, aşırı şakalarla ciddiyetsizliklere yol açabilmekte, dedikodu ve söylentilere neden olabilmektedir. Kimi zaman da yöneticiler olumsuz gibi görünen dedikodu ve söylenti ağını örgütün amaçları doğrultusunda kullanarak işlerin ve bilgilendirmelerin daha hızlı yapılmasını sağlayabilmektedir.

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin informal iletişimlerine yönelik bu araştırmada incelenen informal iletişimin nasıl, hangi amaçlarla ve hangi mekanlarda gerçekleştirildiği, informal iletişimin az veya çok olduğu durumlarda karşılaşılan olumsuz durumlar gibi ayrıntılarla ilgili alan yazında benzer araştırmalara pek fazla rastlanmamıştır.

5.1.2 Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.1.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin genel olarak kişilerarası öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının sınıf yönetimi, idareci desteği ve

meslektaş desteği alt boyutlarına ait algılarının ise yine yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik düzeyleri alt boyutlarda en yüksek meslektaş desteği alma boyutunda tespit edilmiştir.

Özdemir (2010) araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin genel kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu, alt boyutlarda ise en yüksek meslektaş desteği alma boyutunda, en düşük ise idareci desteği alma boyutunda öz yeterlik inancına sahip olduklarını tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuç öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerinden olumlu anlamda daha çok etkilenecek kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin artırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin idarecileriyle ilişkilerinde ise meslektaşlarına göre biraz daha çekimser davrandıkları söylenebilir. Seçer (2011) yaptığı tez çalışmasında öğretmenlerin genel öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi öz yeterlik inançları, meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz yeterlik inançları ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algıladıkları öz yeterlik inançlarının olumlu olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) öğretmenlerin genel kişilerarası öz yeterlik düzeylerine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genel kişilerarası öz yeterlik düzeylerinin yine olumlu ve oldukça yeterli düzeyde olduğunu saptamışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında öz yeterlik düzeylerinin genellikle yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hem genel kişilerarası öz yeterlik düzeyleri hem de alt boyutlarındaki görüşleri bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca, velilerden, öğrencilerinden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden aldığı dönütlerle öz yeterlik algıları şekillenmektedir (Özata, 2007). Her öğretmenin çalışma ortamı, performansı, çevresiyle etkileşimi ve meslek hayatı süresince çevresinden aldığı dönütler farklı olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları da birbirinden farklı olacaktır. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının yüksek olduğu durumlarda o öğretmenlerin okul yönetimi, meslektaşlar, öğrenciler ve velilerden olumlu dönütler aldığı söylenebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında başarılı bir süreç yürüttükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak informal iletişimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İnfomal iletişimin alt boyutlarına ait bulgular incelendiğinde ise öğretmenlerin arkadaşlık, bilgi edinme, etkileme ve eğlenme kapsamında yüksek

düzye informal iletişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) yaptıkları çalışmada sınıf ğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin “yeterli” dzyede olduğunu saptamışlardır. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin iletişim dzyelerinin genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuç bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Nicel araştırma kısmında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarına ve informal iletişimlerine ait aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında öz yeterlik algılarının alt boyutlarında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip *meslektaşlardan elde edilen destek* alt boyutu, informal iletişimlerinin alt boyutlarında ise en yüksek aritmetik ortalamaya sahip *arkadaşlık* alt boyutu olarak tespit edilmiştir. Nitel araştırma kısmında da öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında hem öz yeterlik hem de informal iletişim konusunda meslektaşlarla olan ilişkilerin baskın olduğu, bunu da arkadaşlık, sosyal aktivite yapmak, paylaşım, samimiyet, yardımlaşma, birlikte vakit geçirmek, kaynaşmak olarak dile getirdikleri tespit edilmiştir. Nitel ve nicel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, hem öz yeterlik hem de informal iletişim konusunda meslektaşlarla olan ilişkilerin ve arkadaşlık ilişkilerinin ön planda olduğu görüldüğünden bu kapsamda nitel ve nicel araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

5.1.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin genel kişilerarası öz yeterlik algılarına ilişkin **cinsiyet değerkenine göre** anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet değerkenindeki bu anlamlı farklılık aritmetik ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarında, sınıf yönetimi alt boyutunda cinsiyet değerkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken idareci desteği alt boyutu ve meslektaş desteği alt boyutunda cinsiyet değerkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Sınıf yönetimi alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında cinsiyet değerkenine göre bu anlamlı farklılık erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde erkek öğretmenler kişilerarası öz yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenlerin idareci desteği ve meslektaş desteği alt boyutlarında ise kişilerarası öz yeterlik algılarının benzer olduğu görülmektedir.

Konu ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda (Çalışkan, Selçuk ve Özcan, 2010) öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyete göre öz yeterlik algılarında fark bulunurken bazı araştırmalarda ise (Derbedek, 2004; Çimen, 2007; Gençtürk ve Memiş 2010; Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir, 2011; Seçer, 2011; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012) öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin genel olarak informal iletişimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İnfomal iletişimin alt boyutlarında etkileme alt boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Etkileme alt boyutundaki bu anlamlı farklılık erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. İnfomal iletişimin arkadaşlık, bilgi ve eğlenme alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Arkadaşlık, bilgi ve eğlenme alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin yakın düzeylerde informal iletişim gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Memduhoğlu ve Saylık (2012) yaptıkları çalışmada okullardaki informal ilişkilerin düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okullarda informal ilişkilerin daha yüksek düzeyde yaşandığı görüşünü belirtmişlerdir. Araştırma sonucu yapılan bu araştırma sonucunu desteklerken Bulut'un (2003) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerilerine ilişkin yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisinde daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını saptamıştır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde Döndar (2001), Pehlivan (2008), Dilekmen, Başçı ve Bektaş (2008), Çiftçi ve Taşkaya (2010), Tümkaya (2011), Tunçeli (2013) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iletişim becerilerinde anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyetin öğretmen iletişimine yönelik net olarak bir fark yarattığı ya da yaratmadığı konusunda genellemeye gidilemediği görülmektedir. Bu durum kadın veya erkek olmanın iletişim becerisi ile ilişkisinin olmadığını dolayısıyla iletişimin başka değişkenlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca iletişim becerileri, kadın ve erkek ayrımı olmaksızın bir öğretmende bulunması gereken temel becerilerden biri olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarına ilişkin **branş değişkenine göre** anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarında sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Sınıf yönetimi alt boyutundaki bu anlamlı farklılık sınıf öğretmenleri ile sayısal branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine ve sınıf öğretmenleri ile sözel branş öğretmenleri arasında da yine sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Ültanır (2002), Çimen (2007), Kılıçoğlu, Gençtürk ve Memiş (2010), Karakuş ve Demir (2011) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmesi bu araştırma sonucu destekler niteliktedir. Sınıf yönetiminde, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmelerini öğrencileriyle daha yakından ve daha uzun süreli etkileşimde bulunmalarına bağlanabilir. Böylece Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin gelişimini daha fazla gözlemlene imkânına sahip olmaktadır. Çimen'e göre (2007) sınıf öğretmenleri her bir öğrencinin kişisel özelliğini daha iyi bildiği için öğrencileri motive etmede ve derse katılımın sağlanmasında branş öğretmenlerine göre daha fazla kendilerini yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin genel olarak informal iletişimlerinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin informal iletişimin alt boyutlarında ise arkadaşlık, bilgi ve eğlenme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken etkileme alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etkileme alt boyutundaki bu anlamlı farklılık sadece sınıf öğretmenleri ile sözel branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarına ilişkin **çalıştığı okul türü değişkenine göre** anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çalıştığı okul türü değişkenine göre bu anlamlı farklılık ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenlerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarında idareci desteği ve meslektaş desteği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Sınıf yönetimi alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi alt boyutundaki bu anlamlı farklılık ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenlerinin lehine ve ortaokul öğretmenleri

ile lise öğretmenleri arasında lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Çapri ve Kan (2007) öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmalarında öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre öğretmenlerin idareci desteği alt boyutunda puan ortalamaları arasında ortaokul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, genel kişilerarası öz yeterlik algıları, sınıf yönetimi ve meslektaş desteği alt boyutunda puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bazı noktalarda bu çalışmanın sonuçlarını desteklerken bazı noktalarda desteklememektedir. Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarında çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Öğretmenlerin genel olarak informal iletişimlerinde çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin informal iletişimin alt boyutlarında arkadaşlık ve eğlenme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken bilgi ve etkileme alt boyutlarında çalıştığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bilgi alt boyutundaki bu anlamlı farklılık sadece ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında lise öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Etkileme alt boyutundaki anlamlı farklılık ise ilkökul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında lise öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlikleri ve informal ilişkilerine yönelik çalıştığı okul türü değişkenine göre araştırmalar genelde tek bir okul türünde bulunmakta olup farklı okul türleri arasındaki durumun incelendiği pek fazla araştırmaya rastlanmamıştır.

5.1.2.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan korelasyon analizinden elde edilen korelasyon katsayısı incelendiğinde öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2010) yaptığı çalışmada, örgütsel destek ve öğretmen kişilerarası öz yeterlik inancı arasındaki ilişkide öğretmen kişilerarası öz yeterlik inancının bütün boyutları ile örgütsel destek arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca bakıldığında örgütsel desteğin örgütsel iletişim kapsamında ele alındığı düşünülürse öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ile iletişimleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Çiftçi ve Taşkaya (2010) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenliği adaylarının öz yeterlik inançları ile iletişim becerilerini incelemektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ve öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Tunçeli (2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile iletişim becerileri arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu saptamıştır. Tümkaya (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde genel anlamda öğretmenlerin iletişim becerileri ile mesleğe ve öz yeterliklerine ilişkin tutumları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları genel çerçevede birbirini desteklemektedir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yönelik nicel araştırma kapsamında düzeyi zayıf da olsa pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Nitel araştırma kısmında da öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında hem sınıf yönetiminde hem meslektaşlarla hem idarecilerle olan ilişkilerine yönelik tutum ve inançlarına göre öğretmenlerin davranış geliştirdikleri, ona göre hem genel iletişimlerini hem de informal iletişimlerini gerçekleştirdikleri görüldüğünden öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algıları ile informal iletişimleri arasında bir ilişkinin olduğu hem nitel hem de nicel olarak saptanmıştır. Nitel ve nicel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, bu kapsamda nitel ve nicel araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir.

5.1.2.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının informal iletişimlerini yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizi bulgularına bakıldığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının, informal iletişimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Kesicioğlu ve Güven'in (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki etkileşimi

belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının iletişim becerisinin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İletişim becerisinin okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz yeterliklerini, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterliklerini hem de sınıf yönetimine yönelik öz yeterliklerini etkilediği belirlenmiştir. Tutum ve inançların davranışları büyük ölçüde etkilediği, davranışa dönüştürme konusunda önemli bir etken olduğu söylenebilir. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran'ın (2004b) yaptıkları “Öğretmen Öz yeterlik İnancı” isimli çalışmada inançların davranışları etkilediği, dolayısıyla insanların inanç sistemlerinin sorgulanmasının davranışları açıklamak ve anlamakta yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir.

5.1.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının birlikte, informal iletişimlerini yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına bakıldığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutların informal iletişime ilişkin toplam varyansın % 19'unu açıkladığı görülmektedir. Bütün alt boyutlar birlikte ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği ve sınıf yönetimi alt boyutları informal iletişimin anlamlı birer yordayıcısı; idareci desteği alt boyutu ise informal iletişimin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrencilerinden ve meslektaşlarından elde ettikleri destekle kişilerarası öz yeterlik inançlarının arttığı ve bunun da informal iletişimlerini etkileyerek daha fazla informal iletişim gerçekleştirme konusunda rahat oldukları söylenebilir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin idarecilerinden elde ettikleri desteğe yönelik öz yeterlik algılarının informal iletişimlerini yordamaması sonucu bu iki kavramın birbirini etkilemediğini göstermektedir.

Kişilerarası öz yeterliğin alt boyutlarının informal iletişimlerini yordamasına ilişkin nicel araştırma kapsamında meslektaş desteğinden elde edilen öz yeterlik ve sınıf yönetiminden elde edilen öz yeterlik alt boyutlarında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri informal iletişimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Nitel araştırma kısmında da öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin en fazla meslektaşlarıyla olan ilişkileriyle ikinci olarak sınıf yönetiminde gerçekleşen ilişkilerle

az ise idarecileriyle olan ilişkileriyle geliştiği görüşünün hakim olduğu saptanmıştır. Nitel ve nicel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin daha çok meslektaşlarından ve sınıf yönetiminden elde edilen destekle şekillendiği ve bunu da informal iletişimlerini gerçekleştirirken kullandıkları hem nitel hem de nicel araştırma sonuçlarında görüldüğünden bu kapsamda nitel ve nicel araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

Kişilerarası öz yeterliğinin informal iletişimlerini yordamasına ilişkin nicel araştırma kapsamında idarecilerden elde edilen destek alt boyutu informal iletişimin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Nitel araştırma kısmında da öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin en az idarecileriyle olan ilişkileriyle şekillendiği görüşünün hakim olduğu saptanmıştır. Nitel ve nicel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin idareci desteği alt boyutu informal iletişimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucu öğretmenlerin görüşleriyle de ön plana çıktığından bu kapsamda nitel ve nicel araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının, informal iletişimin arkadaşlık alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının informal iletişimin arkadaşlık alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %15'ini açıkladığı görülmektedir. Bütün alt boyutlar ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği alt boyutu informal iletişimin arkadaşlık alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı; sınıf yönetimi ve idareci desteği alt boyutları ise informal iletişimin arkadaşlık alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin meslektaşlarından elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlik algıları, öğretmenlerin arkadaşlıklarını büyük ölçüde etkileyerek arkadaşlık kapsamında daha rahat informal iletişim gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının, informal iletişimin bilgi alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının informal iletişimin bilgi alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %12,3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bütün alt boyutlar ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği alt boyutu informal iletişimin bilgi alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı; sınıf yönetimi ve idareci desteği alt boyutları ise informal iletişimin bilgi alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı

olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin meslektaşlarından elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlik algıları, öğretmenlerin bilgi alma ihtiyaçlarını büyük ölçüde etkileyerek bilgi kapsamında daha rahat informal iletişim gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının informal iletişimin etkileme alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının informal iletişimin etkileme alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %4,2'sini açıkladığı görülmektedir. Bütün alt boyutlar ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği alt boyutu informal iletişimin etkileme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı; sınıf yönetimi ve idareci desteği alt boyutları ise informal iletişimin etkileme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin meslektaşlarından elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlik algıları öğretmenlerin birbirlerinden etkilenme konusunda büyük ölçüde katkı sağlayarak etkileme kapsamında daha rahat informal iletişim gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının informal iletişimin eğlenme alt boyutunu yordamasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının alt boyutlarının informal iletişimin eğlenme alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %18,6'sını açıkladığı görülmektedir. Bütün alt boyutlar ele alındığında öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik algılarının meslektaş desteği ve sınıf yönetimi alt boyutları informal iletişimin eğlenme alt boyutunun anlamlı birer yordayıcısı; idareci desteği alt boyutu ise informal iletişimin eğlenme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin meslektaşlarından ve sınıf yönetiminde öğrencilerinden elde ettikleri desteğe ilişkin öz yeterlik algıları, öğretmenlerin eğlenme ihtiyaçlarını büyük ölçüde etkileyerek eğlenme kapsamında daha rahat informal iletişim gerçekleştirdikleri söylenebilir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterliklerinin informal iletişimlerini yordamasına ilişkin benzer araştırmalar bulunmasına rağmen öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin alt boyutlarıyla birlikte ve informal iletişimlerinin alt boyutlarını yordamasının ayrıntılı olarak incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliğinin informal iletişimlerinin alt boyutlarını yordamasına ilişkin nicel araştırma kapsamında, kişilerarası öz yeterliğin meslektaşlardan elde edilen destek alt boyutu informal iletişimin arkadaşlık, bilgi, etkilenme ve eğlenme alt boyutlarının hepsinde anlamlı birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Nitel araştırma kısmında da öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin en fazla meslektaşlarıyla olan ilişkileriyle şekillendiği görüşü ön plandadır. Nitel ve nicel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin daha çok meslektaşlarından elde edilen destekle şekillendiği ve bunu da informal iletişimlerini gerçekleştirirken kullandıkları hem nitel hem de nicel araştırma sonuçlarında görüldüğünden bu kapsamda nitel ve nicel araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

Genel çerçevede nitel ve nicel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, nitel araştırma sonuçları karşılığını bulduğu nicel araştırma sonuçları ile birbirini desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin informal iletişimlerine yönelik nitel araştırma kısmında incelenen informal iletişimin hangi mekanlarda gerçekleştirildiği, informal iletişimin az veya çok olduğu durumlarda karşılaşılan olumsuz durumlar gibi ayrıntılarla ilgili nicel araştırmada karşılığını bulan ayrıntılar olmadığı için bu konularda nitel ve nicel araştırmaların birbirini destekleyip desteklemediklerine bakılamamıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve alan yazından elde edilen bilgilerden hareket edilerek uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunmuştur.

5.2.1. Araştırma kapsamında uygulayıcılara,

1. Kişilerarası öz yeterlik kapsamında, nitel bulgulardan yola çıkılarak sınıf yönetiminde öğrencileriyle sosyal ilişkilerinde mesafeli ve otoriter-sert öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için öğrencileriyle ilişkilerinde öğrencilerine karşı motive edici, anlayışlı, onlara değer ve güven veren bir iletişim biçimini tercih etmeleri,
2. Kişilerarası öz yeterlik kapsamında, nitel bulgulardan yola çıkılarak sınıf yönetiminde öğrencileriyle sınıf ortamında kuralcı öğretmenler olduğu görülmektedir. Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmek için öğrencilerle

ilişkilerde sınıf ortamında ders işlerken daha çok derse ve konuya dikkat çekerek onları derslere güdülemeleri; tüm öğrencileri etkinliklerle derse katmaya çalışmaları; olumsuz durumlarda bile öğrencinin ilgisini derse çekmeye çalışmaları,

3. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerinde bazı öğretmenler sadece formal ilişki içinde olduklarını ve birbirlerine karşı mesafeli oldukları nitel bulgulardan yola çıkılarak görülmektedir. Kaliteli eğitimin olumlu okul ikliminden geçtiği bilinciyle okulda öğretmenlerin bu durumu bozucu davranışlardan uzak durarak birbirlerine yardım etmeleri, gelişme açık olmaları, bilgi, tecrübe ve sorumlulukları paylaşmaları,
4. Öğretmenlerin nitel bulgular değerlendirildiğinde meslektaşlarıyla ilişkilerinde bilgi alışverişi yapabilmeleri, düşüncelerini ve sorunlarını meslektaşlarıyla paylaşmaları için okul içinde ve okul dışında etkili ve samimi ortamların oluşturulması ve mekanların bulunması,
5. Öğretmenler arasında etkili bir informal iletişimin geliştirilmesi için, nitel bulgulardan yola çıkılarak belli zamanlarda öğretmenlerin birlik ve beraberliklerini artırabileceği, birlikte vakit geçirip sohbet edebileceği, stres atabileceği, paylaşımlarda bulunabileceği, birbirlerini daha yakından tanıyabileceği sosyal içerikli toplantılar, eğlenceler, günler, aktiviteler, geziler, kutlamalar vb. düzenlenmesi,
6. Öğretmenler yöneticileriyle ilişkilerinde daha çok formal ilişkiler içerisinde olduklarını, bazı öğretmenler ise sadece gerektiğinde, işleri düştüğünde yöneticileriyle iletişime geçtikleri şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. İletişim engellerini ortadan kaldırıp okulun ve eğitimin amaçları doğrultusunda daha samimi bir ortam oluşturarak birlikte çalışmalar yapmaları,
7. Öğretmenler yöneticilerle okul dışı sosyal ortamlarda yeterince bir araya gelemedikleri nitel bulgularda görülmektedir. İnfomal iletişimin yöneticilerle de geliştirilmesi için, okullarda sosyal içerikli toplantılar, etkinlikler, günler düzenlenmesi,
8. Öğretmenlerin az bir kısmı yöneticilerinden bahsederken anlayışlı, çözüm odaklı, destekleyici diye nitelendirmelerde bulunmuştur. Yöneticiler çalışanlarla iletişimlerinde onların görev, yetki ve sorumluluklarını göz

önünde bulundurarak hareket etmeleri, anlayışlı, çözüm odaklı, destekleyici, objektif olmaları ve olumlu durumları ön planda tutup, olumsuzlukları gidermeye çalışmaları,

9. Öğretmenler informal iletişimin az veya çok olması durumlarında karşılaşılabilecek birçok sorun dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin iletişimlerinde informal iletişimi okulun genel ortamına ve öğretmenlerin bireysel özelliklerine dikkat ederek kullanması,

10. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin idareci desteği alt boyutu öğretmenlerin informal iletişimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı nicel araştırma sonucu tespit edilmiştir. Buradan hareketle okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki informal iletişime katkı sağlamaları konusunda gerekli çalışmaları yapmaları,

11. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliklerinin idareci desteği alt boyutu öğretmenlerin informal iletişimlerinin arkadaşlık, bilgi, etkileme ve eğlenme alt boyutlarının anlam birer yordayıcısı olmadığı nicel verilerden tespit edilmiştir. Bu konuda okul yöneticilerinin öğretmenlerin arkadaşlıklarını geliştirebilecekleri uygun ortamların oluşturulması ve aktivitelerin gerçekleştirilmesine; bilgi konusunda öğretmenlerin her türlü bilgiyi paylaşabilecekleri iletişim ağının oluşturulmasına; etkileme konusunda öğretmenlerin her konuda tecrübelerini paylaşabilecekleri, yardımlaşabilecekleri olanakların oluşturulmasına; eğlenme konusunda hem birlikte hem de öğretmenlerin kendi aralarında eğlenerek vakit geçirebilecekleri sosyal aktivitelerin, gezilerin, toplantıların düzenlenmesine katkı sağlaması önerilebilir.

5.2.2. Araştırma kapsamında araştırmacılara,

1. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişim ile ilgili farklı sorular geliştirilip nitel çalışmalar yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanması,

2. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişim ile ilgili farklı demografik değişkenlere göre nicel çalışmalar yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanması,

3. Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişim ile ilgili yönetici faktörünün etkisi ve katkısı konusunda nitel ve nicel çalışmaların bir arada yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanması,
4. İnformal iletişimin özgüven, başarı, kalite, okul kültürü, yönetici tutumu gibi başka yordayıcılarının olup olmadığının araştırılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın A. (1998). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akdoğan, A., Mirap, S. ve Cingöz, A. (2009). İşgörenlerin dedikoduya inanma düzeyleri ve dedikodunun amaçlarına ilişkin algılamaları: Örgütsel ve bireysel değişkenler açısından bir inceleme. *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayını. 17-25.
- Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları Cep Üniversitesi dizisi.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2001). *Sözsüz iletişim ve beden dil*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arabacı, İ. B., Sünkür, M. ve Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: nitel bir çalışma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 171-190.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik bölümü öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21.
- Artan, İ., Tevrüz, S. ve Bozkurt, T. (1999). *Davranışlarımızdan seçmeler*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, (2), 59-67.
- Ateş, Ö.T. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretmenlerle iletişim tarzları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ateş, N. (1991). *Örgütsel ve yönetsel etkililiğe ulaşmada iletişimin rolü*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-16
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: akademik örgütler için bir alan araştırması, *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7, 1-30.

- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul gelişime*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, Z. A. (1999). *Beden dili*. (22. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Başıyigit, A. (2006). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Kütahya.
- Bektaş, M. ve Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 125-139.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm adresinden 14.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Bilen, M. (2004). *Sağlıklı insan ilişkileri (Ailede/Kurumlarda/Toplumda)* (5. Baskı). Ankara: Armoni Yayıncılık.
- Bilgiç, A. S. (2006). *Örgütsel iletişim ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bozdoğan, A.E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2).
- Bulut N. B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2 (4), 443-452.
- Bursalıoğlu, Z. (1998) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11. Baskı). Ankara: Pegem yayınları.
- Büyükbaykal, G. N. (2003). İletişim ile iletişim sürecinin yaşamımızdaki yeri. *İstanbul üniversitesi İletişim Fakültesi dergisi*,185-191.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetimi*. Ankara: Adım Yayıncılık.

- Canlıer, V. (1997). *Yönetimde iletişim ve başarı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Edt. S. B. Demir). 4. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'de yayımlandı).
- Cüceloğlu, D. (1998). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., Özcan, Ö. (2010) Fizik Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnançları: Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Akademik Başarının Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- 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.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48- 61.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63- 83.
- Çepni, Z. (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesi. yunus.hacettepe.edu.tr/~cepni/mersinsemsunu.ppt adresinden 16.012. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14, 211
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20 -22 Mayıs, Elazığ.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çubukçu, Z. ve Döndar, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi* 157. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/cubukcu.htm adresinden 20.05.2013 tarihinde alınmıştır.

- Dal, A. (2012). Grup iletişimi ve örgüt içi iletişim Orhon, N. ve Eriş, U. (Editörler) *İletişim bilgisi (1. Baskı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Yayınları, 95-115.
- Değer, M. (1998). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim yeterlilikleri ve iletişime engel teşkil eden davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir, K. (2000). Örgütlerde İletişim Yönetimi. Elma, C ve Demir, K. (Edt). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık, 136.
- Demiray, U. (1994). *İletişimötesi iletişim*. Eskişehir: Turkuaz Kitabevi.
- Derbedek, H. (2004). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- Dicleli, A. B. ve Akkaya, S. (2000). *Konuşa konuşa*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Dilekmen, M., Başcı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Doğan, M. (1993). *İletişim veya dehşet çağı*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Doğan, M. (1995). *İşletme ekonomisi ve yönetimi*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Doğan S., Uğurlu, C. T., Yıldırım, T. ve Karabulut, E. (2013). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sürecinin İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi (Nitel Bir Çalışma). *V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 20-22 Haziran, Kahramanmaraş.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*, (20. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Döndar, İ. (2001). *Eğitim örgütlerinde iletişim kalitesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Duban, N. Y. ve Gökçakan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 267-280.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergeneli, A. ve Eryiğit, M. (2001). Öğretim elemanlarının iş tatmini: Ankara'da devlet ve özel üniversite karşılaştırması, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 159-178.
- Ergin, A.(1995). *Öğretim teknolojisi, iletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin dedikodu ve söylentiye yönelik davranış biçimlerinin belirlenmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 203-218. <http://edergi.manas.edu.kg/index.php/sbd/article/viewFile/474/429> adresinden 23.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Eroğlu, F. (1996). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Van.
- Gençipek, F. (1991). *Kurum içi iletişim olgusu ve iletişim kanalları (T.C. Merkez Bankası Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Edt. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2010'da yayımlandı).
- Gökçe, O. (1998). *İletişim bilimine giriş*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gültekin, M. (2003). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici-Öğretmen İletişiminin Ne Düzeyde Olduğunun Belirlenmesi?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güngör, N. (2011). İletişimin tanımı ve işleyişi. Özçelik, B. (Edt.). *İletişim (Kuramlar Yaklaşımlar)* Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Gürses, Y. (2006). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin etkili iletişim kurma becerilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Kütahya merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Gürsoy, M. ve Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 51-62.
- Güz, N. (1998). İletişim süreci ve öğeleri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 121-142.
- İpek, C. ve Bayraktar, C. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine ilişkin öz-yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*. (9. Baskı) İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kahraman, S., Yılmaz, Z. A., Erkol, M. ve Yalçın, S. A. (2013). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımı öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *İlköğretim online*, 12(4).
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme öz yetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme öz yetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (mersin üniversitesi örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 35-50.
- Kan, A. (2011). Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı. Büyükalın Filiz, S. (Edt.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 88-89.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, 16-18 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karademir, H. (2008). *İlköğretim okullarında okul müdürlerine ait iletişimin öğrenciler tarafından algı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karlı, C. (2007). *İlköğretim okullarında yönetici öğretmen iletişimi: Öğretmen algılarına göre. İstanbul ili Tuzla ilçesi örneğinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (2006). *Yönetimde insan ilişkilerinin sırları*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Kaya, A. (Ed.). (2011). *İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçler* (2.Baskı). Ankara: pegem Akademi.

- Kazancı, M. (2004). *Kamuda ve özel kesimde halkla ilişkiler* (5. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Kesicioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9(5)*, 1371-1383.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E. N. ve Demir, T. (2011). *Sosyal alanlar öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya.
- 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.
- Küçük, M. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci. Orhon, E N. ve Eriş, U. (Edt.). *İletişim bilgisi* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Küçükyılmaz, A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretimi adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilirliği için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-23.
- Künüçen, H. H. (2001). Kitle iletişim araçlarının sosyal psikolojik etkileri üzerine bir değerlendirme. *Maltepe Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dergisi*, 1, 44-46.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1973). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu Madde 43. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 15.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (MEB ÖYGM) (2009). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: MEB Yayınları. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlilikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlilikler_par%C3%A7a_2.pdf adresinden 15.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- 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.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2 nd. edition). Pearson Education, Boston.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 6(1).
- Mutlu, E. (1998). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Ark Yayın Evi.
- Nazik, M. H. ve Bayazıt, A. (2005). *İnsan ilişkiler ve iletişim*, İstanbul: Yapa Yayınları.
- Oğuz, T. (2012). Kitle İletişimi. Orhon, E N. ve Eriş, U. (Edt.). *İletişim bilgisi* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Okkalı, M. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, İstanbul.
- Oktay, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onal G. (1997). *Temel işletmecilik bilgisi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Öksüz, C. (1997). *İlköğretim okulları müdürlerinin öğretmenlerle iletişim sürecindeki yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Dergisi EDU 7*. <http://www.istekyasam.com/edu7dergi1/edu7/makale2.doc>
- Özan, M. B. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 153-160.
- Özarallı, N., Torun, A. (2011). Biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim, yönetici ile kuruma duyulan güven ve üstün uzmanlık gücü arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6 (2), 101-113.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançları ile ilişkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 127-146.
- Özkan, M. (2010). *İnsan iletişim ve dil*. (4. Baskı). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özutku, H. (2011). *Yönetici ve iletişim*. <http://www2.aku.edu.tr/~hozutku/sayfalar/> adresinden 24.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Pehlivan Baykara, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. (3.Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Saltalı, N. D., Arslan, E. ve Budak, O. (2012). Kişilerarası öz yeterliklerin öğretmenlik tutumlarını yordama gücü: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 77-84.
- Saracaloğlu, A. S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, (1)1.

- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 5(2), 244-260.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2), 187-206.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri (Eğitimsel bir bakışla)*. (Çev. M. Şahin). Nobel yayıncılık. (Eserin orijinali 1990'da yayımlandı).
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Solmaz, B. (2006). Söylenti ve dedikodu yönetimi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Ba%FEak%20SOLMAZ/SOLMAZ,%20Ba%FEak.pdf adresinden 20.05.2013 tarihinde alınmıştır.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 12-19.
- Tabak, R. S. (2002). *Kurumsal iletişim*. <http://www.eylem.com/tem/wruhtabki.htm> adresinden 24.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- Tan, A. (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TDK, Türk Dil Kurumu. (2013) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51ff10ba4d76c1.80662860 adresinden 23. 04. 2013 tarihinde alınmıştır.
- TDK, (2014a). <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=comgts&arama%20=gts&guid=TDK.GTS.53cacedfda43e1.27607510> adresinden 11. 08. 2014 tarihinde alınmıştır.
- TDK, (2014b). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=%20gts&guid=TDK.GTS.53cacee34061a3.79255669 adresinden 11. 08. 2014 tarihinde alınmıştır.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3) 2013, 51-58.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

- Tutar, H., ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel iletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tümkiye, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 49-62.
- Türkmen, İ. (2000). *Yöneticiler için etken iletişim modeli*. Ankara: MPM Yayını.
- Uğurlu, C. T. (2014). İnfomal iletişim ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 83-100.
- Usluata, A. (1995). *İletişim*. İstanbul: Yeni Yüzyıl Kitaplığı İletişim Yayınları.
- Ültanır, E. (2002). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Mesleki Doyum ile Mesleki Yeterlilik Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 160-174.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz -yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Varol M. (1993). *Örgüt Sosyolojisine Giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Yalçın, A.F. (2011). Investigation of science teacher candidates' self-efficacy beliefs of science teaching with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Yatkın, A. (2003). *Toplam kalite yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2009). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2011). Genel öz yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-8
- Yıldırım, İ. (2001). Kamu yöneticisinin iletişim yeterlilikleri, *Türk İdare Dergisi*, 430.
- Yıldız K. (1996). *Bolu ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız, Y. (2006). *Örgüt kültürünün oluşumunda örgütsel iletişimin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004a). *Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9-11 Eylül, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Yılmaz, M., Köseğlü, P. Gerçek, C. ve Soran, H.(2004b). Öğretmen öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5, (58).
- Yüksel, A. H. (2007). İletişim kavram ve tanımı. Demiray, U. (Edt.). *Genel İletişim (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları, 3-27.
- Yüksel, T. (2008). *İlköğretim okullarında müdür öğretmen iletişimi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zılhoğlu, M. (1998). *İletişim bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 30.
- Zılhoğlu, M. (2007). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.



EKLER

Ek-1: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlik ve İnfomal İletişim Algılarına İlişkin Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma, “**Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliği ve infomal iletişim algıları**” üzerine yapılan yüksek lisans tez araştırmasıdır. Sizden görüşme formunda yer alan soruları, okulunuz personeli ile olan infomal ilişkilerinizi ve kişilerarası öz yeterliğinizi düşünerek cevaplamanız beklenmektedir.

İnfomal iletişim, resmi yollarla kurulmayan yüz yüze veya telefonla örgütte çalışanlar arasında gerçekleşen iletişimidir.

Öz yeterlik, bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği veya eylemi organize edip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasiteleridir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
CÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Deniz AY
CÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz :

Branşınız:

Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız:

Çalıştığınız okul türü:

BÖLÜM I

1. Sınıf yönetiminde öğrencilerle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?

1-a) Öğrencilerle olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?

2. Okulda meslektaşlarımızla ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?

2-a) Meslektaşlarınızla olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?

3. Okulda yöneticilerinizle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız?

3-a) Yöneticilerinizle olan ilişkilerdeki yeterliliğinizi örneklendirmek isterseniz neler söyleyebilirsiniz?

BÖLÜM II

1. Okuldaki meslektaşlarınızla resmi ilişkileriniz dışındaki ilişkilerinizi (informal iletişim) nasıl tanımlarsınız?

1-a) Resmi olmayan ilişkilerinizi örnek bir durum veya olayla açıklayınız.

2. Resmi olmayan ilişkilerinizi daha çok hangi amaçlarla gerçekleştirmektesiniz?

2-a) Resmi olmayan ilişkilerinizi arkadaşlarınızla hangi mekanlarda sürdürmektesiniz? (okul içi ya da dışı mekanlar)

3. Resmi olmayan ilişkilerin (informal iletişim) az veya çok olduğu durumlarda hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?

3-a) Az olduğunda:

3-b) Çok olduğunda:

Ek-2: Okullarda İnfomal İletişim Ölçeği ve Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterliği Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma “*Okullarda infomal iletişim ve öğretmenlerin kişilerarası öz yeterliği*” üzerine yapılan yüksek lisans tez araştırmasıdır. Sizden ölçekte yer alan yargıları, okulunuz personeli ile olan infomal ilişkilerinizi ve öz yeterliğinizi düşünerek cevaplamanız beklenmektedir.

İnfomal iletişim, resmi yollarla kurulmayan yüz yüze veya telefonla örgütte çalışanlar arasında gerçekleşen iletişimidir.

Öz yeterlik, bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği veya eylemi organize edip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasiteleridir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
CÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Deniz AY

CÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

- Cinsiyetiniz () Erkek () Kadın
- Branşınız () Sınıf Öğretmeni () Sayısal branş () Sözel branş
- Çalıştığınız okul türü () İlkokul () Ortaokul () Lise

OKULLARDA İNFORMAL İLETİŞİM ÖLÇEĞİ

Aşağıda **infomal iletişime ilişkin yargılar** yer almaktadır. Bu yargıları okul yaşıntınız ve öğretmenlerle olan ilişkileriniz temelinde size uygun olanı lütfen işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okul ortamında resmi olmayan arkadaşlık ilişkilerini önemserim.					
2	Okuldaki infomal ilişkilerim aracılığıyla arkadaşlık ilişkilerim gelişir.					
3	Okulumda arkadaşlık ilişkilerimi geliştirmek için uygun ortamlar vardır.					
4	Mesai arkadaşlarımla iş dışı ilişkileri önemserim.					
5	Arkadaş edinmek için okul iyi bir ortamdır.					
6	Okuldaki arkadaşlarıma karşı oldukça ilgiliyimdir.					
7	Okuldaki arkadaşlık ilişkilerimi okul dışına da taşıırım.					
8	Okuldaki infomal ilişkiler arkadaşlık ilişkileri geliştirmek için önemsizdir.					

9	Okuldaki arkadaşlarımla kurduğum iletişimler sonucu yeni bilgiler öğrenirim.					
10	Okul dışındaki hayatımda da okulda arkadaşlarımdan edindiğim bilgileri kullanırım.					
11	Okuldaki informal ilişkilerim mesleki bilgilenmem için fırsatlar sunar.					
12	Okul, hayata ilişkin bilgiler edinmemi sağlar.					
13	Okul ortamında edindiğim bilgileri arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
14	Öğretmen arkadaşlarımla sohbet ederken bilgilenirim.					
15	Mesleğimle ilgili yeni bilgileri okul informal ortamlarında öğrendiğim olur.					
16	Okuldaki meslektaşlarım hakkında duyduğum bilgiler o kişiler hakkındaki yargılarımı değiştirmeme neden olur.					
17	Okul ortamındaki arkadaşlarımla fikirleri kendimi sorgulamamda bana yardımcı olur.					
18	Okuldaki arkadaşlarımla boş zamanlarda bir araya gelerek yaptığım sohbetler sonucunda yeni davranışlar edinirim.					
19	Okuldaki arkadaşlarımla iletişim biçimleri beni etkiler.					
20	Okuldaki arkadaşlarımla hoş vakit geçiririm.					
21	Okuldaki arkadaşlarımla bir arada bulunmaktan hoşlanırım.					
22	Okuldaki arkadaşlarımla özel günlerini onlarla birlikte paylaşmayı severim.					
23	Okul arkadaşlarımla okul dışında yemek, çay, piknik gibi etkinliklerle katılmaktan hoşlanırım.					
24	Okuldaki arkadaşlarımla okul dışında da zaman geçiririm.					

ÖĞRETMENLERİN KİŞİLERARASI ÖZ YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ

<i>Aşağıda kişilerarası öz yeterliğe ilişkin yargılar yer almaktadır. Bu yargıları okul yaşantısı, öğretmenler ve yöneticilerle olan ilişkileriniz temelinde size en uygun olanı lütfen işaretleyiniz.</i>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Problemlili ya da uyumsuz öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim.					
2	Problemlili ya da uyumsuz öğrencilere yeterince hitap edebilirim.					
3	Problemlili öğrencilerin tüm sınıfı rahatsız etmelerini önleyebilirim.					
4	Öğrenciler dersten uzaklaştığında onları tekrar motive edebilirim.					
5	Bir öğrenci dersin işleyişini bozuyorsa onu yeniden derse yönlendirebilirim.					
6	En problemlili öğrencilere bile ulaşabilirim.					

7	Sınıfı çok iyi yönetebilirim.					
8	Başa çıkamayacağım az sayıda öğrencim vardır.					
9	Gerektiğinde okul idarecisinin tavsiye ya da önerisine başvurma konusunda kendimi rahat hissederim.					
10	Gerektiğinde okul yöneticisinin bana destek olmasını sağlayabilirim.					
11	Gerektiğinde okul yöneticisinin bana yardım etmesini sağlama konusunda kendimi rahat hissederim.					
12	İşyerindeki problemler hakkında okul yöneticisiyle rahatlıkla konuşabilirim.					
13	Gerektiğinde problemleri okul idaresine iletebilirim.					
14	Gerektiğinde meslektaşlarımdan herhangi bir konuda yardım isteyebilirim.					
15	Meslektaşlarımla işyerindeki problemler hakkında rahatlıkla konuşabilirim.					
16	Meslektaşlarımdan yardım edebileceği bir problemle karşılaştığımda onlardan yardım isteyebilirim.					
17	Gerektiğinde meslektaşlarımdan tavsiyelerine başvurma konusunda çekinmem.					
18	Her zaman işyerindeki problemleri konuşabileceğim bir meslektaşımı bulabilirim.					

Ek-3: Okullarda İnfomal İletişim Ölçeği Kullanım İzni



cugurlu@cumhuriyet.edu.tr 11.09.2015 |▶
Kime: deniz ay 📧

Kimden: **cugurlu@cumhuriyet.edu.tr** Bu gönderen kişi listenizde var.
Gönderme tarihi: 11 Eylül 2015 Cuma 17:31:21
Kime: deniz ay (denizay_77@hotmail.com)
Karakter kümesi:


On Thu, Sep 10, 2015, deniz ay <denizay_77@hotmail.com> said:

> İyi günler Celal hocam. Danışmanlığınızda hazırladığım "Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlikleri ve İnfomal İletişimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması" isimli tezimin bir boyutunda konuyla ilgili "İnfomal İletişim Ölçeği" isimli ölçeğinizi sizi kaynakça göstererek veri toplamada kullanmak için izninizi rica ediyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum hocam.

Merhaba Deniz, "Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlikleri ve İnfomal İletişimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması" isimli tezimin bir boyutunda konuyla ilgili "İnfomal İletişim Ölçeği" isimli ölçeği kullanabilirsin. Kolay gelsin.

--
Doç.Dr.Celal Teyyar UĞURLU
Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Ek-4: Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni



ADNAN KAN (adnankan@gazi.edu.tr) Kişilere ekle 09.08.2014 |>
Kime: deniz ay &

Kimden: **ADNAN KAN** (adnankan@gazi.edu.tr)
Gönderme tarihi: 09 Ağustos 2014 Cumartesi 18:56:53
Kime: deniz ay (denizay_77@hotmail.com)

İyi günler Deniz,

Tabii ki kullanabilirsin... Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim...

Selamlar...

Adnan KAN

Kimden: "deniz ay" <denizay_77@hotmail.com>
Kime: adnankan@gazi.edu.tr
Gönderilenler: 9 Ağustos Cumartesi 2014 18:50:25
Konu: FW: tez çalışması için önemliii

iyi günler Adnan hocam. ben Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU danışmanlığında hazırladığım tezin bir boyutunda öğretmenlerin öz yeterliğine değinmem ve bununla ilgili veriler elde etmem gerekiyor. sizin bu konuda çalışmalarınızı gördüm ve konuyla ilgili ölçeğinizi sizi kaynakça göstererek veri toplamada kullanmak için izninizi rica ediyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum hocam.

Ek-5: Tez Araştırma İzni Onay Yazısı

==



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.10002392
Konu:Araştırma İzni

07.10.2015

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
SİVAS

İlgi :14/09/2015 tarih ve 2149 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Deniz AY'a ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Abdullah GÜRBÜZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek : Valilik Onayı

Ayşe KÖPRÜLÜ
Şef

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı ile Ayrıdır.
07.10.2015

GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ:www.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Adnan YÜCE
Tel:(0356) 214 10 17-358
Faks: (0356) 214 11 86



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.9897384
Konu: Araştırma İzni Verilmesi

06/10/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonununun 30/09/2015 tarihli tutanağı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Deniz AY Tokat Merkez İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görevli öğretmenlere yönelik hazırlanmış olduğu “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz Yeterlikleri ve İnfomal İletişimleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın Tokat Merkez İlkokul, Ortaokul ve Lise öğretmenlerine uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur’unuza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/10/2015

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Eki:
1-Tutanak
2-Anket
3-Talep Formu
4-Cumhuriyet Üniv.Rektörlüğü yazısı