

**T.C
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ANAOKULU ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ AÇISINDAN
YÖNETİCİLERİ ALGILAMALARI**

**SELMA TOMAÇ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. ALİ TEMEL**

**Kasım, 2009
İSTANBUL**

ÖZET

Öğretmenlerin işlerini severek yapmalarını, işlerinde mutlu olmalarını, sınıfta öğrencileriyle birlikte sağlıklı bilgi aktarımında bulunabilmelerini, öğrencileriyle etkili iletişim içine girebilmelerini etkileyen nedenlerden bir tanesi de yöneticileriyle olan iletişimin etkili olabilmesinden kaynaklanmaktadır. Özellikle anaokullarına giden çocukların sosyal ve duygusal yönden desteklenmesi ve bu alanlarda olumlu gelişim gösterebilmeleri konusunda öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Bu nedenle, önce öğretmenlerin iletişim açısından kendilerini doyurabilmeleri gerekmektedir ki bu da onların yöneticilerini iletişim açısından algılamalarıyla paralel gitmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı resmi ve özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticilerini nasıl algıladıkları ve bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın amacı resmi ve özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin kişiler arası iletişim becerileri açısından yöneticilerini algılama düzeylerini saptamaktır. Bunu belirlemek için Ahmet Şahin tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Kişiler arası iletişim becerileri ölçeği “empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geri bildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi” alt boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini random üsülü ile seçilmiş olan, resmi okullarda çalışan 165 anaokulu öğretmeni ve özel okullarda çalışan 178 anaokulu öğretmeni meydana getirmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlere dağıtılan 343 anketten 92 tanesinin eksik veya yanlış içermesi nedeniyle 251 tanesi (128 resmi okulda, 123 özel okulda çalışan anaokulu öğretmeni) geri dönmüştür.

Kişisel Bilgi Formundan ve Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinden alınan bilgilerle resmi-özel okullardaki okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerini algılamaları, ölçeğin “empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geri bildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi” boyutlarını algılama düzeyleri “yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve medeni durum” değişkenlerine göre incelenmiştir.

Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumu, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur.

1. Resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır.
2. Resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından da özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir.
3. Resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir.
4. Ve son olarak, resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitim yöneticilerine ve araştırmacılarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim Becerileri, Öğretmen, Yönetici, Okul Yöneticisi, Örgütsel İletişim.

ABSTRACT

One of the factors which affect teachers' content and happiness at work, their healthy communication with their students and the successful information transfer between them is the active communication of the teachers with their superiors. Notably, the teachers have a significant role in providing social and emotional support to preschool (kindergarten) children and in helping them to develop their social and emotional skills. Therefore, in order to achieve these goals the teachers should have effective communication themselves and this goes parallel with how they perceive their managers and superiors in terms of communication. Thus it is aimed to determine how the preschool teachers working in public and private schools perceive their managers in terms of communication skills and if these perceptions differentiate according to personal characteristics.

The objective of the present study is to determine the level of perception by preschool teachers working in public and private schools of their managers in terms of their communication skills. For this, "managers' interpersonal communication skills scale" was used. Interpersonal communication skills scale consists of such sub-dimensions as "emphatic listening skill, effective communication skill, being able to give feedback and reassurance".

In this study, the randomly selected sample includes 165 preschool teachers who work in public schools and 178 who work in private schools. The 251 out of the 343 surveys, which had been sent to these teachers, returned back since 92 had some mistake or deficiency (128 public, 123 private schools)

The data obtained from personal information forms and "interpersonal communication skills scale", was used to investigate the perceptions of teachers about their managers in terms of the above mentioned sub-dimensions of the scale and according to age, education, length of service, duration of work at school and marital status variables.

As a result, the type of educational institution where the teachers work was demonstrated to be an important differentiating factor in their perceptions of the managers in terms of various dimensions of interpersonal communication skills scale.

- 1- The teachers working in public schools see their managers as more capable in terms of emphatic listening skills than teachers working in private schools perceive theirs.
- 2- Public school teachers perceive their managers as more capable in terms of active communication skills than teachers working in private schools perceive theirs.
- 3- The teachers working in public schools see their managers as more capable in terms of giving feedback than teachers working in private schools perceive theirs.

- 4- The teachers working in public schools see their managers as more capable in terms of giving reassurance than teachers working in private schools perceive theirs.

In the light of the results obtained in the present study, recommendations were presented to educational managers and researchers.

Keywords: Communication, Communication Skills, Teacher, Manager, School Manager, Organizational Communication.

ÖNSÖZ

Eğitim bir etkileşme sürecidir. Bu etkileşme süreci içerisinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli vardır. Burada en önemli görev yöneticiye düşmektedir. Çünkü okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki ilişkiler, olumlu yada olumsuz olarak, öğrencilere yada velilere yansiyacaktır.

Olumlu yansımalar olması için, üst (okul yöneticisi) ve astlar (öğretmen) arasında kurulan iletişime dikkat etmek gerekmektedir. Bu öneme dikkat çekmek için, “Anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algılama düzeyleri” bu çalışmanın amacı olarak saptanmıştır.

Çalışma sonucunda, yöneticilerin iletişim becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İletişim becerilerini geliştiren yönetici, çalışanlar, veliler ve öğrenciler arasında daha saygın ve sevilen bir yer edinir. Konfüçyüs’ün de dediği gibi “Kendi değerini yükseltmek isteyen usta, önce araçlarını bilemelidir”.

Bu çalışmanın tamamlanmasında pek çok kişinin emeği ve desteği yer almaktadır. Öncelikle araştırmam sırasında beni yönlendirip teşvikte bulunan danışmanım ve değerli hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali Temel’e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresinde yardımlarını esirgemeyen, özellikle anket çalışmalarım sırasında bana destek olan Özel Marmara Koleji Anaokulu’ndaki arkadaşlarıma ve tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi borç bilirim.

Eğitim süreci boyunca akademik ve kültürel açıdan gelişmeye olanak sağlayan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, iletişime girmekten çekinmeyen Maltepe Üniversitesi’nin bütün değerli hocalarına, özellikle Prof. Dr. Münevver Çetin’e katkılarından dolayı saygılarımı iletirim.

Araştırma sürecinde her zaman yanımda olan ve maddi manevi desteklerini esirgemeyen TOMAÇ ailesine ve ailem kadar bana yakın olan can dostlarıma sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. İletişim.....	3
1.2. İletişim Süreci.....	6
1.2.1. Kaynak (Verici).....	6
1.2.2. Kodlama.....	8
1.2.3. Mesaj.....	8
1.2.4. Kanal.....	9
1.2.5. Alıcı.....	10
1.2.6. Kod Çözme.....	10
1.2.7. Geribildirim.....	10
1.3. İletişim Teorileri.....	11
1.3.1. Newcomb Modeli.....	11
1.3.2. Laswell Modeli.....	12
1.3.3. Westley ve McLean Modeli.....	13
1.3.4. Shannon ve Weaver Modeli.....	13
1.3.5. Riley ve Riley Modeli.....	14
1.4. İletişim Türleri.....	15
1.4.1. Sözlü İletişim.....	15
1.4.2. Sözsüz İletişim.....	16
1.4.3. Yazılı İletişim.....	18
1.5. İletişim Becerileri.....	18
1.5.1. Konuşma.....	18

1.5.2. Dinleme.....	20
1.5.3. Geribildirim.....	23
1.5.4. Empati.....	22
1.5.5. Güven Verme.....	25
1.6. İletişim Şekilleri.....	26
1.6.1. Kişinin Kendisi ile İletişimi.....	27
1.6.2. Kişilerarası İletişim.....	27
1.6.3. Grup İletişimi.....	28
1.6.4. Kitle İletişimi.....	28
1.6.5. Örgütsel İletişim.....	29
1.7. Örgütlerde İletişim.....	30
1.7.1. Dikey İletişim.....	31
1.7.1.1. Yukarıdan Aşağıya Doğru İletişim.....	31
1.7.1.2. Aşağıdan Yukarıya Doğru İletişim.....	31
1.7.2. Yatay İletişim.....	32
1.7.3. Çapraz İletişim.....	33
1.8. Yönetimde İletişim.....	33
1.8.1. Okul Yönetiminde İletişim.....	35
1.9. Problem.....	38
1.10. Araştırmanın Amacı.....	39
1.11. Araştırmanın Önemi.....	39
1.12. Varsayımlar.....	40
1.13. Sınırlılıklar.....	40
1.14. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	40
1.15. İlgili Araştırmalar ve Yayınlar.....	41
1.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	41
1.15.2. Yurt Dışında yapılan Araştırmalar.....	44
1.15.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	45

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	47
2.1. Araştırmanın Modeli.....	47
2.2. Evren ve Örneklem.....	47
2.3. Veri Toplama Araçları.....	48

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	48
2.3.2. Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği.....	48
2.4. Verilerin Analizi.....	49

BÖLÜM III

BULGULAR.....	51
3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	51
3.2. Resmi Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Açısından Yöneticilerini Algılama Düzeyleri.....	54
3.3. Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeyleri.....	72
3.4. Resmi-Özel Okullarda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Analizler.....	89

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	
4.1. Sonuçlar.....	91
4.1.1. Resmi Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	91
4.1.2. Özel Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	93
4.1.3 Resmi ve Özel Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	95
4.2. Tartışma.....	95
4.3. Öneriler.....	97
4.4. Araştırmacılara Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	
EK 1 Kişisel Bilgi Formu.....	104
EK 2 İletişim Becerileri Ölçeği.....	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA NO
Şekil 1- Newcomb Modeli.....	12
Şekil 2- Laswell Modeli.....	13
Şekil 3- Riley ve Riley Modeli.....	14

TABLolar LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1- Resmi ve Özel Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı.....	48
Tablo 2- Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı.....	51
Tablo 3- Öğretmenlerin Yaş Dağılımı.....	52
Tablo 4- Öğretmenlerin Eğitim Durumu.....	52
Tablo 5- Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri.....	53
Tablo 6- Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresi.....	53
Tablo 7- Öğretmenlerin Medeni Durumu.....	54
Tablo 8- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin <i>Empatik Dinleme</i> Becerisi Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	55
Tablo 9- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin <i>Etkililik</i> Becerisi Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	56
Tablo 10- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin <i>Geri Bildirimde Bulunma</i> Becerisi Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	57
Tablo 11- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin <i>Güven Verme</i> Becerisi Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	58
Tablo 12- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Alt Boyutlarını Algılamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	59
Tablo 13- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Yaş Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	60
Tablo 14- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Alt Boyutlarını Algılamalarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre T- testi Sonuçları.....	62
Tablo 15- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Alt Boyutlarını Algılamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre T- testi Sonuçları.....	64

Tablo 16- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Alt Boyutlarını Algılamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 17- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	67
Tablo 18- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Alt Boyutlarını Algılamalarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Tablo 19- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	70
Tablo 20- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin <i>Empatik Dinleme</i> Becerisi Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	72
Tablo 21- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin <i>Etkililik Becerisi</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	74
Tablo 22- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin <i>Geri Bildirimde Bulunma Becerisi</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	75
Tablo 23- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin <i>Güven Verme Becerisi</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	76
Tablo 24- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Alt Boyutlarını Algılamalarının Yaş Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	77
Tablo 25- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Alt Boyutlarını Algılamalarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 26- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Yaş Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	80

Tablo 27- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Alt Boyutlarını Algılamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre T- testi Sonuçları.....	82
Tablo 28- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri Alt Boyutlarını Algılamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 29- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	85
Tablo 30- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Kişiler Arası İletişim Alt Boyutlarını Algılamalarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	86
Tablo 31- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	87
Tablo 32- Resmi-Özel Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Açısından Yöneticileri Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	89

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde iletişim, iletişim süreci, iletişim teorileri, iletişim türleri, iletişim becerileri ve iletişim şekilleri, örgütlerde ve yönetimde iletişim türleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinde kazanılan bilgi-beceri, tutum ve değerler, insanın kişiliğini farklılaştırır. Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur (Fidan, 1993: 4). Eğitim sürecinde yönetim büyük önem taşımaktadır.

Yönetim, örgüt üyelerinin çabalarının planlanması, organize edilmesi, yönetilmesi, kontrol edilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılması için örgütün diğer kaynaklarının tümünün kullanılması sürecidir.

Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin yada onu oluşturan eğitim örgütlerinin amacını gerçekleştirebilmeyi amaçlar. Bunun için insan ve madde kaynaklarını etkin biçimde eşgüdümlemeler, işlerin yapılmasını sağlar.

Yönetici ise, mevcut yol göstericilerle (emirler, direktifler, kararnameler vb.), örgüt yapısını ve süreci kullanarak, örgütün amaçlarını gerçekleştiren çalışan kişidir (Ateş, 2005: 30).

Kısacası örgüt bir yapıyı, yönetim bu yapının işletilme sürecini, yönetici ise yapıyı işleterek yönetim sürecini oluşturan kişiyi anlatır (Başaran, 1992: 108).

Örgüt içi etkinliğin sağlanması için etkili bir iletişim sistemi gereklidir. İletişim; iki yada daha çok insan arasında anlaşmaya, düşünce ve duygu değiş tokuşuna, paylaşmaya, karşılıklı konuşmaya, ayrı ayrı veya birlikte davranmaya dayalı bir ilişkidir (Dicleli, 2000: 15). İletişim olmadan kurum ve yapısı sağlıklı olamaz. Bir amacın oluşturulması, bu ortak amaç doğrultusunda bireysel çabaların eşgüdümlenmesi olanaksızdır (Erarslan, 2008: 10).

Yönetim kademesi, örgütlerde iletişim sürecinin başlatıcısıdır. Yönetici tek başına Yönetim sürecini oluşturamaz. Yönetici, örgütün tüm güçlerini koordine

ederek örgütü amaçlara yönlendirir. Yönetimde takım çalışması çok önemlidir. Çalışanların takım bilincine ulaşması ve bu ruhla çalışması, yönetim sürecini etkilileştirir. Yönetim sürecine gerekli olan bilgiyi ve teknolojiyi iletişim sistemi taşır. İletişim ağının kurulması ve etkili çalıştırılması, yöneticinin görevidir (Başaran, 2006: 287). O halde, örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek için; yöneticilerin güvenilir, mümkün olduğu kadar nesnel ve alanlarında uzman olmaları beklenir (Başaran, 1989: 292).

Görülüyor ki, iletişim örgütün temelini oluşturduğu gibi, yönetimin de özünü oluşturmaktadır. Etkili bir yönetim için, etkili iletişime gereksinim duyulmaktadır (Çeliker, 1986: 17).

Bir yönetici etkili iletişimde bulunmak isterse, başkalarının fikirlerini öğrenmeli ve davranışlarını kestirebilmelidir. Bu bakımdan okul yöneticisi, kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir (Ateş, 2005: 35).

Yönetici iletişimde bulunurken, iletişim araçlarının en uygununu seçip kullanılmalıdır. Böylece çalışanların ve verimlilik derecelerini yükseltebilir. Bir yöneticinin iletişim aracı seçerken kullanacağı ölçütler; erişilebilirlik, maliyet, etki, amaca uygunluk, tepki ve becerilerdir (Değer, 1998: 19).

Yönetim, bilim dalları tarafından farklı biçimde ele alınmıştır. Toplum bilimcilere göre yönetim, bir sınıf ve saygınlık sistemidir. İktisatçılara göre yönetim bilgi, tabiat, insan ve sermaye ile birlikte üretim faktörlerinden biridir. Yönetim bilimcilerine göre ise, bir otorite sistemi olmakla birlikte yöneten ve yönetilen olarak iki gruptan oluşur. Bu iki grup arasındaki ilişki otorite ilişkisidir. Diğer bilim dallarında (psikoloji, hukuk, muhasebe gibi) yönetim, alanların amacına uygun olarak tanımlanmaktadır. Bütün bu yaklaşımların birleştikleri temel nokta, yönetimin, belirlenen amaçları diğer kişilerin çabaları ile gerçekleştirmesidir (Eroğlu ve Yılmaz, 2008: 15). Okulda da belirlenen amaçlar öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Çünkü okulun ayakta kalma sebeplerinden birisi öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri eğitimidir. Bu nedenle yöneticilerin öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkiler ve iletişim çok önemlidir.

Okullarda yönetsel iletişim; yöneticinin gönderdiği anlama astını (öğretmenini, diğer çalışanlarını) etkilemesini; astın da üstünü yanıtlamasını içeren bir etkileşim sürecidir. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi Yönetsel iletişimin amacıdır. Yönetsel iletişim, bu amaçla, yönetici ve çalışan arasında yüksek düzeyde bir

etkileşim sağlamaya çalışır. Okulun yönetimi, eğitim işgörenleri arasında sağlayacağı iletişimle, onların davranışlarını değiştirebilir; ilişkilerini geliştirebilir; çalışanlar arası çatışmaları azaltabilir; eşgüdümü gerçekleştirebilir; denetim yapabilir; kısaca yönetsel iletişimi, yönetim sürecinin bir aracı olarak kullanabilir.

Okulda iletişim, bilgi taşır; öğrenme aracıdır; ilişkilere, etkileşime aracılık eder; kararları, buyrukları, dönütleri taşır. İletişim toplu yaşamın ürünü ve gereğidir (Başaran, 2006: 313).

Eğitim örgütlerinde okul yöneticisi kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Bunu yapabilmesi sosyal psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olmasını gerektirir. Okul içinde ve dışındaki iletişime yabancı kalan yönetici, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmekte ya zorluk çekebilir veya başarısızlığa uğrayabilir (Bursalıoğlu, 1998: 113). Bu bakımdan çalışanlarıyla nasıl iletişim içerisinde olacağını bilmeli ve iletişim becerilerini geliştirmelidir.

Okullarda müdür-öğretmen ilişkileri, örgütsel iletişimin bir parçası olarak görülebilir; aynı zamanda doğası gereği kişilerarası iletişim olarak da değerlendirilebilir. Müdür-öğretmen arasındaki iletişim şekli, okulun yapısına, iklimine ve kültürüne öğretmen ve yöneticilerin tutum ve özelliklerine de bağlıdır (Erçetin, 1995: 45).

Öğretmen en genel tanımıyla; devletin eğitim- öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel bir ihtisas mesleği olup görevlerini Türk Milli Eğitimi' nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan ve resmi veya özel öğretim kurumlarında çalışan insanlardır (MEB, 2000).

Öğretmenin okul içindeki görevlerini verimli olarak gerçekleştirmesinde; kendini güvende hissetmesi, okulun bir parçası olduğunu düşünmesi, düşüncelerine önem verildiğini bilmesi, açık ve anlaşılır iletişim sayesinde yanlış anlaşılmaların olmaması, kendine saygı duyulduğunu hissetmesi büyük önem taşır (Ateş, 2005: 41).

1.1. İletişim

İletişimin İngilizce ve Fransızca karşılığı olan “communication” , Latince “communis” yani “ortak” kelimesinden gelmektedir. İletişim; insanların, toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren, toplumsal etkileşimlerde rol oynayan, sembolik

mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla bazı anlamları aralarında paylaşımları sürecidir (Telman ve Ünsal, 2005: 19).

İletişim; yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma yada yazı, telefon, radyo, televizyon gibi iletişim araç ve gereçlerinden yararlanarak, bir düşüncenin, bir duygunun, bir kimseden başka bir kimseye gönderimi olarak tanımlanmaktadır (Erarslan, 2008: 4).

İletişim aynı zamanda, kendini ifade ederek diğer insanların sözlerine ve davranışlarına yanıt verme sürecidir. İletişim aracılığıyla karşımızdaki kişi veya kişilerle anlam alışverişi yaparız ve buna göre davranırız (Dicleli, 2000: 15).

Toplum içinde yaşayan her birey, yaşamını devam ettirebilmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. Bu durum insanların toplum olarak bir araya gelmelerine ve daha sonra da toplum içinde farklı kurumlar oluşturmalarına neden olmuştur. Sosyal bir varlık olan her insan, sorunlarını çözebilmek ve gereksinimlerini gidermek için birçok birey ve kurumla iş birliği yapmak zorundadır (Başaran, 1989: 87).

İnsan kendi deneyimlerinden ve yaşantılarından olduğu kadar iletişim aracılığıyla başkalarının deneyim ve yaşantılarından da yararlanır. Genellemeler ve yorumlarda bulunarak, yeni bilgilere ulaşır. İnsan varlığını sürdürmek için belli kurallar ve değerleri üreterek, toplumsal/kültürel kurumlar oluşturmuştur. Bu kurumların oluşması ve sürdürülebilmesi de iletişimle gerçekleşmektedir. Ayrıca, toplumlar, iletişim aracılığıyla, geleneklerini ve kültürel kimliklerini korumuşlar, yeni düşünceleri ve değerleri de öğrenme olanağı bulmuşlardır.

Öte yandan, iletişim insanlar arasında; düşüncelerde, değerlerde, davranışlarda ve amaçlarda benzerlik ve uzlaşma olasılığını artırır. İletişim, bireylerin ve grupların kendi çıkarlarını ve hedeflerini, ortak bir amaçta bütünleştirir. Toplumsal örgütlerin kurulmasında ve gelişmesinde önemli rol oynar.

Bir toplumda iletişimin nasıl gerçekleşeceği büyük ölçüde o toplumun, toplumsal ve kültürel özellikleri tarafından belirlenir. Öte yandan, üyesi olunan grupların davranış kuralları, içinde bulunulan çevre, eğitim ve öğrenim düzeyi, yapılan iş iletişim davranışını etkiler. İletişim, bireylerin farklı rolleri, inançları, değerleri tutum ve davranışlara sahip diğer insanlarla nasıl ilişki kurulacağını öğrenilmesini de sağlar (<http://notoku.com>, 2008).

Diğer insanlarla kurulan sosyal ilişkiler, insanı insan kılar. Günümüzde insanlar arası ilişkiler çok karmaşık ve çeşitlidir. Sosyal ilişkiler, iki yönlü iletişim ve etkileşim olmadan kurulamaz ve sürdürülemez. Bu noktada etkileşim ve iletişim kavramlarının farklı olduklarını vurgulamak gerekmektedir. Çünkü iki kavram birbirine karıştırılabilmektedir. Etkileşim, iki yönlü iletişimi daima içinde barındırır. İletişim ise tek yönlü olabilir ve etkileşime yol açmadan da meydana gelebilir.

Kişiler arasındaki ilişkiler etkileşimlerinin sonucudur. Etkileşimin aracı olan iletişim, ilişkilerin kurulması ve sürdürülebilmesi açısından çok önemlidir (Önder, 2003: 422). Tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim ve öğretim kurumlarında da olumlu bir iletişim öncelikle yönetimle başarılabilir.

İnsanların ihtiyaçlarının, dileklerinin, amaçlarının bulunması, onların bir düzene sahip olmasını gerektirir. Bu düzen ihtiyacı toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik bazı kuralların konulması gereğini ortaya çıkarır. İşte, sözü edilen kuralların işletilmesi ihtiyacı yönetimi, yönetim etkinliğinin başarıyla yürütülmesi ihtiyacı da yöneticiyi gerektirir.

İletişimin sağlıklı olabilmesi için bireylerin benimseyip kullanmaları gereken bazı ilişki ilkeleri vardır. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

1. Her bireyin değerli olduğuna inanması ve ona iletişim sürecinde koşulsuz olumlu ilgi göstermesi ,
2. Karşısındaki bireyi aynen kabul etmesi ,
3. Her bireyin kendi problemini kendisinin çözebilme gücüne inanması ,
4. Maske takmadan kendini olduğu gibi gösterebilmesi,
5. Duygu, düşünce ve davranışlarının tutarlı olması,
6. Kendini karşısındaki kişinin yerine koyup, onun sorunlarına onun gibi bakabilmesi, onun hissettiklerini yaşayabilmesi.
7. Yukarıda sözü geçen tüm ilkelerin herhangi bir iletişim durumunda bir arada olması ve karşısındaki kişiye iletebilmesi gerekir.

Böylece, iyi bir iletişim ortamı hazırlanmış olur. İletişim kurulacak olan birey rahatlar, kendini ifade etmesi kolaylaşır, kendini daha iyi tanıma olanağı bulur ve sağlıklı ilişki kurmak için temel atılmış olur (Ersever, 2008).

1.2. İletişim Süreci

Süreç açısından iletişim, bilgi, düşünce ve tutumların, ortak semboller aracılığı ile kişi veya gruplar açısından değiş tokuş edildiği bir süreçtir. İletişim süreci kaynağın, mesajının uygun bir araçla bir kişi veya bir gruba gönderilmesi işlemidir (Koçel, 1989: 222).

İletişimin tanımları incelendiğinde, iletişimin kaynak ve hedef arasında mesaj alışverişi olduğu anlaşılmaktadır. İletişim, kaynağın mesajı düzenleyip (kodlama), göndermesi ile başlar. Sonra alıcıya ulaşan mesajın kodu alıcı tarafından açılır. Bunun için alıcının mesajı algılayacak yetenekte olması gerekir. Alıcı, kaynağın gönderdiği mesajı çözümleyerek ve bir düşünce haline dönüştürebilir ve geribildirimde bulunabilirse, iletişim süreci tamamlanmış olur (Tutar ve Yılmaz, 2008: 27).

İletişim sürecinin öğelerini ve işleyişini açıklayabilmek için, her şeyden önce iletişimin “süreç” olduğunu kabul etmek gerekir. Süreç “bir olayın birbirini izleyen değişimlerle gelişmesi ve bir başka olaya dönüşmesi” olarak tanımlanabilir. Bu nedenle iletişim, belli bir başlangıcı ve sonu bulunmayan, karmaşık bir dizi süreçlerin bileşkesi ve bütünü olarak ortaya çıkmaktadır (Yatkın ve Yatkın, 2006: 45).

İletişim sürecinde birkaç unsur rol oynar. Bunlar kaynak (verici), kodlama, mesaj (ileti), kanal (araç), alıcı, kod çözme ve geribildirimdir. Bu unsurların her birinin iletişimde belli rolleri vardır.

1.2.1. Kaynak (Verici):

Kaynak; algılama, seçme, düşünme, yorumlama süreçlerinde ürettiği anlamlı mesajları simgeler aracılığıyla gönderendir (Gürel ve Gürüz, 2006: 336).

Kaynak, mesajı ileten insan veya insan grupları olup, iletişim sürecini başlatan temel öğedir. Kaynak, bilgi, fikir, duygu, olay hakkındaki izlenimlerini

zihinsel işlemlerden geçirir. Bunları sözcüklere, sayılara, şekillere, hareketlere ve sembollere dönüştürür (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 13).

İletişimi başlatan kaynak/verici olarak insan, diğer insanlarla iletişimi çeşitli şekillerde sürdürür. Örneğin, konuşmak veya yazmak için, öğrenmiş olduğu dilin kalıplarını kullanır. Kaynak mesajı verirken, kendi hafızasındaki ortak kullanılan sembollerden yararlanarak mesajı oluşturur; algıladığı bir bilgiyi kodlayıp, oluşturduğu sözlü veya sözsüz sinyalleri bir kanal aracılığıyla alıcıya gönderir. Bu sinyalleri gönderirken mesajı, alıcıya giden kanalın özelliklerine uygun hale getirir (Telman ve Ünsal, 2005: 29).

İyi bir iletişim için kaynağın taşıması gereken bazı özellikler vardır:

Kaynak bilgili olmalıdır. Çünkü bilgisi oranında kodlama, mesajı gönderme gücüne sahiptir. Bilgi, mesajın kodlanma biçimini belirleyerek içeriğini ve alıcıdan beklenecek olan davranışı da etkiler. Eğer kaynak gerekli bilgiye sahip olursa, alıcının istediği bilgileri verebilir, aksi takdirde, kaynak sadece bir aktarıcı olmaktan öteye geçemez.

Kaynak kodlama özelliğine sahip olmalıdır. Kaynak, alıcıya göndereceği sözlerin ve işaretlerin anlamının ne olduğunu bilmelidir. Yanlış yada yetersiz biçimde kodlanan bir mesaj etkin olmaz ve farklı bir davranış yaratabilir. Eğer kaynak alıcıyla benzer kültür özelliklerine sahip ise mesajı daha kolay kodlayabilir (Tutar ve Yılmaz, 2008: 29).

Kaynağın alıcıyı ikna edebilmesi ve inandırabilmesinin ilk şartı güvenilirliktir. Bu nedenle kaynak, her şeyden önce alıcının güvenini kazanmak zorundadır (Yatkın ve Yatkın, 2006: 46).

Kaynak rolüne uygun davranmalıdır. Göndereceği mesaj ile rolü arasında ilişki olmalıdır. Kaynağın, statüsüne ve rolüne uygun düşmeyen bir mesajı göndermesi halinde, mesaj ya algılanmaz yada olumsuz etkileşime neden olur.

Kaynak tanınmalıdır. Etkin bir iletişim için, alıcı kaynağı tanımak ister. Kaynak, alıcı tarafından ne ölçüde tanınıyorsa ve bu tanıma ne ölçüde olumlu ise, iletişim o ölçüde etkin olur. Tanınmayan veya olumsuz tanınan kaynağın gönderdiği mesaj, alıcılar üzerinde olumlu etki oluşturmaz (Tutar ve Yılmaz, 2008: 29-30).

1.2.2. Kodlama

Kod, mesajın işaret haline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne verilen addır (Cüceloğlu, 1995: 76).

Kodlama kaynak tarafından gerçekleştirilir. Bilginin, görüşün, duygunun iletişim için uygun bir mesaj haline getirilmesi durumudur. Kodlama, mesaj elemanlarının düzenlenmesinin fiziksel bir sürecidir. Sözel iletişimde sözcüklerin seslendirilmesi veya sözel olmayan iletişimde jest, gülümseme, başını sallama kodlama örnekleridir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 14).

Kaynak, iletişimde alıcının kendisi gibi aynı anlamları vereceği sembolleri ve hareketleri kullanır. Eğer bu anlam birliği yoksa iletişim gerçekleşemez yada ortaya yanlış anlamalar çıkar. Bu sebeple kaynak kodlama yaparken, alıcının bilgi ve tecrübe alanına giren sembolleri kullanmalı, soyut ifade ve sembollerden çok somut sembolleri, tercih etmeli ve alıcının bilemeyebileceği sözcükleri açıklamalıdır (Telman ve Ünsal, 2005: 29).

Kaynak, alıcıya mesajı gönderirken, beklediği bir davranış vardır. Alıcı mesajı “A”, “B” ve “C” düşüncelerinden herhangi biri şeklinde alabilir. Eğer kaynağın gönderdiği mesaj, “A” düşüncesi doğrultusunda ise alıcı mesajı “A” düşüncesi şeklinde alıyor ise iletişim tamdır.

Alıcı, “B” veya “C” düşüncelerini oluşturacak şekilde mesajı alırsa ve bu düşüncelerden biri doğrultusunda veya bu düşüncelerin gereği dışında bir davranış gösterirse, iletişim tam olmadığı gibi, istenen etkinlikten de uzak olur.

Kaynağın aktardığı bilginin, alıcıya istenen biçimde ulaşması ve beklenen davranışın ortaya çıkması, mesajın doğru kodlanmasına ve kodun doğru çözülmesiyle mümkün olabilir (Tutar ve Yılmaz, 2008: 35).

1.2.3. Mesaj

Mesaj, gönderici ve alıcı için aynı anlamı taşıyan simgelerle ifade edilen duygu, düşünce ve bilgidir. Göndericiden alıcıya iletilen mesaj, yazıyla, sözle veya işaretlerle iletilebilir. İletişim sürecinin başarılı olabilmesi için, mesaj, alıcının dikkatini çekecek biçimde düzenlenmelidir ve hem kaynak hem de göndericinin ortak simgeleriyle iletilmelidir (Erarslan, 2008: 12).

Kaynağın, alıcıda, amaçladığı davranış değişikliğini gerçekleştirebilmesi için, mesajını alıcının anlayabileceği simgelerden oluşturması ve mesajını alıcının çözümleyebileceği biçimde kodlaması gerekir (Aydın; 2007: 150). Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır (Keskinkılıç, 2007: 90).

Mesajın içeriği yanlış yoruma yol açmayacak şekilde sistematik olarak aktarılmalıdır. Mesaj özellikle alıcının eğitsel, sosyal düzeyine ve diğer özelliklerine uygun içerikte olmalıdır.

Kaynağın mesajı geliştirmesi onun kişiliğinden ve diğer bireysel özelliklerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Mesaj geliştirmede diğer önemli belirleyici de alıcıdır. İletişimde bulunmak bir bakıma alıcıdan tepki almaktır. Alıcının anlayacağı şekilde kodlamanın yapılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Ayrıca, mesaj alıcının ilgisini ve gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde olmalıdır (Şahin, 2007: 16-17).

1.2.4. Kanal

Kanal, göndericiden yola çıkan mesajın hedefe ulaşmasını sağlayan ileticidir. İnsanların beş duyu organı, beyine giden haberleşme kanallarıdır. Bunlardan görme ve işitme diğerlerinin üstünde bir öneme sahiptir. Alıcı ve kaynak arasında bağdır, mesajın iletildiği yoldur. İnsanın iletişim kanalları onun duyu organlarıdır. Kaynak bazen resmi kanalları, bazen de resmi olmayan kanalları kullanılır. Biçimsel kanallar örgüt tarafından kurulur (Oktay, 2008: 12).

Alıcı kod çözmeyi beş duyusunu kullanarak gerçekleştirir. Bir mesaj, görülebilir, duyulabilir, dokunulabilir vb. bir yapı taşır. Buna göre iletişimde, ne kadar çok duyu organı rol alırsa iletişim de o denli etkili olur. Genellikle, duyuların doğrudan ve anında uyarılması da iletişimin etkinliği ile doğru orantılıdır.

İletişim sürecinde kanal açısından bir başka önemli nokta da, kanalın sahip olduğu kapasitedir. Örneğin, kaynağın konuşma hızı kanalın kapasitesi olarak ele alınabilir. Bu örneğe göre; konuşmada gereksiz sözcüklere yer verilmiyorsa, kanalın kapasitesi de artacaktır. Böylece daha kısa sürede daha fazla bilgi aktarımı gerçekleştirilebilecektir (Yüksel, 2006: 17).

İletişim sürecinde ışık dalgaları, radyo dalgaları, ses dalgaları ve telefon kabloları gibi fiziksel araçlar veya söz, yazı, resim, fotoğraf ve hareket gibi göstergeler kanal olarak kullanılabilir (Gürel ve Gürüz, 2006: 338).

1.2.5. Alıcı

İletişim sürecinde alıcı (hedef), gönderilen mesajı algılayan ve bunun anlamını bildiğini göstermek için, iletişimsel eylemini gerçekleştirmeye çalışan kişidir (Gökçe; 1998, s.54).

İletişim sürecinin son aşaması alıcıdır. İletişim olayının tanımlanabilmesi için alıcının mesajı alması ve doğru anlaması gerekmektedir.

İletişim sürecinde kaynağın, mesajı gönderdiği hedef kitle; birey, grup ya da örgüt alıcı olarak tanımlanabilir. Mesaj alıcının kendi anlayışına göre değerlendirilir. Etkili iletişim açısından, alıcının mesajı anlayabilmesi, yorumlayabilmesi ve önyargısız olarak değerlendirebilmesi büyük önem taşımaktadır. Alıcının iletişim becerileri de göndericinin iletişim becerileri gibi iletişim sürecinin sağlıklı işlenmesi ve göndericinin amacına ulaşabilmesi açısından önemlidir. Eğer alıcının dinleme, okuma ve düşünme becerisi mesaja göre yetersiz ise, kaynağın gönderdiği mesajın anlamlandırılması eksik kalacaktır (Şahin, 2007: 18).

1.2.6. Kod Çözme

Mesajın yorumlanarak anlamlı bir şekilde algılanmasına kod çözme denir. Kodlama iletişim sürecinin ilk aşamasında kaynağın, kod çözme ise hedefin görevidir.

Kod çözme işlemi, iletişim sürecinde iletilen mesaja anlam kazandırmak için önemli bir ögedir. İletişim sürecinde, kaynağın ifade ettiği şeyden, hedefin de aynı anlam çıkarmasının sağlanması kod çözme işlemi ile belirlenmektedir (Daldal, 2008: 16). Kod çözme, dinleme ve okuma becerisinin kazanılması ve bu becerilerin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir.

1.2.7. Geribildirim

Bir iletişim sürecinde alıcıdan kaynağa yönelen tüm tepkilere geribildirim denilmektedir. Geribildirim iletişim sürecinin son aşamasıdır. Kaynak, alıcısına

gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını veya nedeni anlaşıldığını geribildirimlerle anlayabilir.

Mesajın hatasız bir biçimde iletildiye; bu mesajın alındığı, algılandığı, doğru şekilde yorumlandığı, alıcının geribildirim vermek için hazır olduğu anlamına gelir. Alıcı, mesajı aldıktan sonra kodunu çözer, mesaja anlamına ilişkin bir tepkide bulunur. Tepkisini tekrar kodlayarak ve bir kanal kullanarak kaynağa tekrar gönderir. Mesajın tekrar kodlanarak geribildirimde bulunulması durumunda, önceki kaynak bu kez hedef rolüne girer (Mısırlı, 2008:5-6).

Geribildirim, alıcı ve gönderici arasındaki geriye bilgi akışıdır. Bu sayede, gönderici mesajının anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenir. Bir iletişimde geribildirim yoksa bu iletişim, “tek yönlü iletişim”, eğer iletişimde geribildirim varsa, bu da “çift yönlü iletişim”dir. Geribildirim bir tür kontrol mekanizmasıdır ve iletişim sürecini etkiler.

Geribildirim, hedefin mesajı nasıl yorumladığını gösterir ve alıcının tepkisini göndericiye aktarmasıdır. Geri bildirim, iki yönlü iletişimin ortaya çıkmasının zorunlu bir unsurudur (Tutar ve Yılmaz, 2008: 41-42).

Geribildirim olumlu olumsuz olarak iki şekilde verilebilir. Olumsuz geribildirim, iletişimde olumlu etkileşimi bozar ve olumsuzluk durumunu belirtir. Olumlu geribildirim kurulan iletişimi destekler. Böylece kaynak mesajı başarıyla aktardığını ve alıcı üzerinde istenilen etkinin yaratıldığını fark edebilir. Olumsuz geribildirimde kaynak daha farklı yaklaşım tarzları benimseyerek, mesajı yeniden kodlayabilir (Geçikli, 2008: 278).

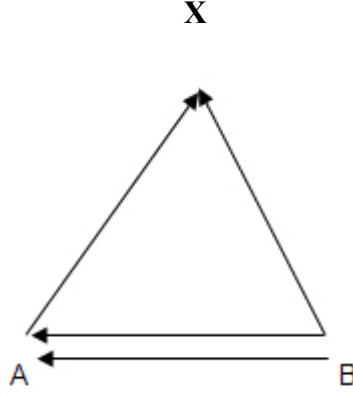
1.3. İletişim Teorileri

1.3.1. Newcomb Modeli

Newcomb 1953'te sunduğu sosyal-psikolojik bu modeliyle, iletişimdeki doğrusal modellerin dışına çıkarak üçgen biçiminde bir iletişim modeli ortaya koymuştur. Modelin önemi iletişimin toplumda ve sosyal ilişkilerdeki rolü üzerinde durmasıdır. Newcomb'a göre iletişim sosyal sistemde denge sağlama işlevini üstlenir.

Newcomb iletişim üçgeninde görülen, A ve B iletişimde alıcı veya verici konumunda olan bireyleri veya kurumları temsil eder. Bunlar yöneticiler, sendika

veya hükümetler olabilir. X ise onların sosyal çevrelerinin bir parçasıdır (X “in her zaman insan olması gerekmez. Örneğin, X yeni çıkan bir kanun olabilir). ABX bir sistemdir ve ilişkileri karşılıklı olarak bağımlıdır. Örneğin, A, B “yi iletişim sürecinde değiştirirse X’ de değişecektir. Eğer A, X ile ilişkilerini değiştirirse, B de A ya da X ile ilişkilerini değiştirmek durumunda kalacaktır.



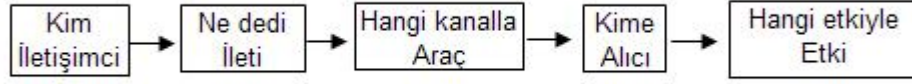
Şekil 1: Newcomb Modeli

Ayrıca X değiştikçe A ve B yeni X’e aynı yaklaşımı geliştirmek üzere iletişime girme gereksinimi duyarlar.

Bu model, insanların sürekli olarak toplumun bir parçası olarak sosyal çevreleriyle ilgili bilgiye ihtiyaçları olduğunu ifade eder. Bu olmadan kendilerini toplumun bir parçası olarak hissedemeyeceklerini öne sürer. Bu bilgi insanlara çevrelerindeki olaylara nasıl tepkide bulunmaları gerektiğine ve (ait olduğu kültürün diğer bireyleriyle ortak olarak) paylaştıkları noktaları belirlemelerine yardımcı olur. Bu üçlü sistemde, bir tarafın toplumsal çevredeki yerinin önemi arttığı nispette o tarafa doğru yönelme, önem kazanacak ve iletişimde bulunma baskısı artacaktır (<http://www.trmakale.com>, 2009).

1.3.2. Lasswell Modeli

Her şeyden önce bu model, kitle iletişimini çözümlemeyi önermektedir. Lasswell 1948’de yazdığı bir yazısında, iletişim araştırmalarında en fazla kullanılan şu ünlü cümlesini kurmuştur. “Kim, ne dedi, hangi kanalla, kime, hangi etkiyle”



Şekil 2: Lasswell Modeli

Birinci soru olan “kim” basında gazetecilik yapan iletişimciye gönderme yapmaktadır. “Ne dedi” sorusu mesajlara ilişkindir ve bunlar seçilen bir kanalla (gazete, radyo, televizyon) iletilmektedir. Sorunun bu bölümünde kullanılan teknik vardır. “Kime” sorusu izleyici ile ilgilidir. Sonuncu “hangi etkiyle” deyişi, iletişimin etkilerini içermektedir. İletişim eyleminin söylem yapısını sunan bu formül, çok çeşitli biçimlerde işletilmeye ve kullanılmaya müsaittir. Aynı söylemle Lasswell iletişimin farklı tiplerini daha da açmaktadır. Her soru kendine özgü bir çözümleme alanını çağrıştırmaktadır (Lazar, 2009).

1.3.3. Westley ve MacLean Modeli

Westley ve MacLean var olan araştırma bulgularını düzenlemek, özellikle de kitle iletişim araçları için uygun olan sistematik bir yaklaşım sunma amacı gütmektedirler. Bu model, seçicilik durumunu ve alıcı tarafından algıların iletilmesini vurgulamaktadır. Bu modelde uyarı bir çok seçme sürecinin sonucudur, yani gönderici iletmek istediği konuyu seçer ve alıcı da gönderilen mesajlardan yine kendisine uygun düşeni alır. İletilmek istenen husus alıcının çevresindeki her şeyi algılama imkanına sahip olmadığına işaret eder. Bu nedenle, alıcı başkalarının algılarından faydalanır ve onun seçiminde bunlar ön plandadır. Böylece çeşitli mesaj kanalları değişik seçicilik işlevleri ile oluşur. Alıcılar ise bunları geri dönüş sayesinde belli ölçülerde yönlendirmeye çalışır (<http://www.bilgininadresi.net>, 2009).

1.3.4. Shannon-Weaver Modeli

Claude Shannon ve Warren Weaver tarafından 1949’da ortaya atılmış olan “Matematiksel Model”de maksimum seviyede ve en temiz sinyal taşıyabilen iletişim kanalları üzerinde durulmuştur. Bu model, aslında mekanik bir iletişim için ortaya

atılmıştır ama, kişilerarası iletişim süreçlerine de uygulanabilmiştir. Bu modelde, beyin bilgi kaynağıdır, iletici sestir. Gürültü, telefon tellerindeki parazitlerden, odada konuşan insanlara kadar mesajın doğru iletilmesini engelleyebilecek tüm unsurları kapsar. İletici mesajı kodlayarak sinyal haline getirir ve bir kanal yardımıyla alıcıya ulaştırır. Kişilerarası yüz yüze etkileşimlerde sinyal ses dalgaları, kanal ise hava olarak düşünülebilir.

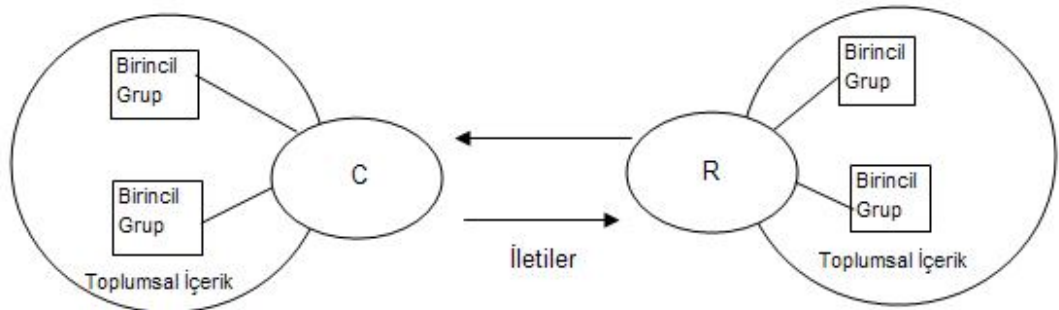
Shannon ve Weaver, iletişim kanalının kalitesi bozulursa, alıcıya ulaşan mesajın, vericiden gönderildiği gibi olmayacağını altını çizmişlerdir.

Shannon ve Weaver modeline yönelik eleştiriler, modelin sadece tek yönlü olduğu, geribildirim hesabına katmadığı doğrultusunda oluşmuştur (Telman ve Ünsal, 2005: 36- 37- 38).

1.3.5. Riley ve Riley Modeli

Riley ve Riley, iletişim sürecinde çevrenin rolüne dikkati çekmek için bir model formüle etmeye çalışmışlardır. Onlara göre bu kitle iletişimi toplumdaki parçalar arasında işleyen, toplumsal bir sistemdir. Araştırmacılara göre iletişimciler, özel iletilerle daima izleyici-dinleyici-okuyucuya nüfuz etmeyi amaçlamaktadırlar.

Dinleyici-okuyucu-izleyici üyeleri bu iletileri kabul ederler. Bu sayede ne yapmak istediklerine karar verebilmektedirler. Etkileşim içinde olduğu başka birincil grupların üyesi olan alıcının (R'nin) ilişkilerine dikkat çeken araştırmacılar, bu sürecin toplumsal yönünü vurgulamaktadırlar.



C: Kaynak,

R: Alıcı

Şekil 3: Riley ve Riley Modeli

Riley ve Riley, birincil referans gruplarının iletişim sürecinde önemli bir rol oynadığının altını çizmektedirler. Karar verirken, kişilere rehberlik eden referans grupları ve birçok değerleriyle, davranışlarını paylaştıkları birincil grupları (ailesi, çalışma grupları) onları etkilemektedir. Referans grubu deyimi, bireylerin değerlerini ve tutumlarını ifade eden grubu anlatmaktadır. Birincil gruplar aynı zamanda referans gruplar olarak da işlev görebilmektedir. Birincil gruplar ayyıncı veya alıcı olan bireyi de etkilemektedirler (Tutar ve Yılmaz, 2008:125-126).

1.4. İletişim Türleri

1.4.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, insanlar arasında doğal dil aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim türüdür. Başka bir ifadeyle sözlü iletişim; bireyler, gruplar, örgütler yada toplumlar arasında, söz aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim türüdür. Sözlü iletişim, konuşma dili olarak da adlandırılmaktadır. Dil bir simgeleştirme sürecidir ve simgesel kodlarımızın temelini oluşturmaktadır.

Sözlü ve yüz yüze iletişim, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana var olan en etkili iletişim biçimi olarak kabul edilmektedir. Alıcının mesajı yalnızca duymanın ötesinde, kaynağın duygu ve niyetini açıklayan sözsüz iletişim kodlarını da algılayarak mesajla bağlantılayabilmesi, sözlü iletişimin en etkili iletişim türü olmasını sağlamaktadır (Gürel ve Gürüz, 2006: 341-342).

Bireyler arasında gerçekleşen her türlü karşılıklı konuşmalar ve yazışmalar sözlü iletişim kapsamına girmektedir. Bu iletişim türünde harfler ve sözcüklerle kişiler arasında karşılıklı mesaj alışverişi söz konusu olmaktadır. Sözlü iletişim, dil olgusu ile gerçekleşir. Dil, bireyin kendini ve çevresini algılamasında ve anlamlandırmasında önemli bir rol oynar. İnsanlar ürettikleri bilgileri dil yardımıyla birbirlerine aktararak anlamlandırır ve böylece iletişim kurarlar. Bu aktarım sırasında sesin tonu, hızı, şiddeti ve vurgusu ayrı bir önem kazanmaktadır.

Sözle iletişimin en belirgin özelliği, iletişimde bulunan birimleri karşılıklı buluşturmasıdır. Genel olarak iki farklı iletişimsel buluşma söz konusudur. Birinci iletişim biçimi kaynak ve alıcının aynı mekanı paylaştığı yüz yüze iletişimdir. Diğeri

ise farklı ortam ve uzaklıkta olan bireylerin teknolojik araçlar kullanarak iletişim kurmalarınıdır (Yatkın ve Yatkın, 2006: 54-55).

Sözlü iletişimde hedef kişi veya kitleye uygun nitelikteki sözcüklerin seçilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca mesajın, ses tonu, vurgu, diksiyon ve benzeri konuşma teknikleri gözetilerek aktarılması yada kaynağın kabul görmesi de çok önemlidir (Bıçakçı, 1998: 41).

1.4.2. Sözsüz İletişim

İnsanların yüzlerini, vücutlarını kullanarak birbirlerine mesaj iletmeleri sözsüz iletişimidir. Konuşma ve yazı olmaksızın, yüz ifadeleri, beden duruş ve hareketleri, insanların birbirlerine bir takım mesajları iletmesinde sözsüz iletişim içine girer. Bu iletişim şeklinde insanların ne söylediği değil ne yaptığı ön plana çıkar. (Keskinlik, 2007: 94). Yüz yüze bir iletişimin yapılandırılmasında ortalama olarak sözcüklerin %10, ses tonunun %30 ve beden dilini oluşturan mimik ve jestlerin %60 oranında rol oynadığı belirtilmiştir (Baltaş, 1999: 30).

Sözlü iletişim insanoğlunun üzerinde çalıştığı etkinliklerden birisidir.. Sözsüz iletişim genelde insanların üzerinde çok az durduğu bir etkinlik olarak bilinmektedir. Ama sözlü iletişim için, ilkokuldan üniversiteye kadar her okul düzeyinde öğrencilerden, konuşma ve yazı dilinin yapılarını öğrenmeleri istenir

İnsanların tüm iletişim kanallarının açık olmasına karşın, sadece sözcüklerin oluşturduğu kanal, belki de anlamları taşıma kapasitesi en az olan kanaldır. Oysa, insanlar tüm bedenleri ile iletişim kurarlar. Bedene özgü anlam daha güvenilir olmaktadır. Bedenin sessiz diline ters düşen sözcükler pek az dikkate alınır (Ergin, 2000:122).

Sözsüz iletişim sözcüklerle değil, hareket ve davranışlarla gerçekleşen bir iletişim türüdür. Sözsüz iletişim daha çok sözlü iletişimi pekiştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Böylece sözsüz iletişim, duygu ve tavırları düzenleyerek sözlü iletişimi desteklemektedir. Kaynak konumundaki kişi yüz ve bedenin yardımıyla akıcılığı yakalamaya çalışmalıdır. Aynı zamanda karşıdaki kişinin yüz ve beden ifadelerine bakarak mesajın algılanıp algılanmadığını veya kişinin psikolojik durumunu anlayabilmelidir. (Işık, 2000: 39).

Sözsüz iletişim etkilidir, duyguları belirtir; çift anlamlı iletişim olanağı yaratır ve belirsizdir (Cüceloğlu, 1995:34).

Jestler ve mimikler, çevremizdeki insanlara görsel sinyaller gönderen hareketlerdir. Bir jestten söz edebilmemiz için, yapılan hareketin bir başkası tarafından görülmesi ve yaşadığımız duygu ve düşünceyle ilgili bir bilginin karşımızdakine iletilmesi gereklidir. Her bir jestin bu özellikleri barındırması gerekir. Çünkü jest düşünce ve duygu ürünüdür (Baltaş, 2000:37).

Yüz kaslarının anlatım amaçlı kullanımı mimikleri; baş, el, kol, ayak, bacak ve bedenin kullanımı da jestleri oluşturur.

Jest ve mimikler, düşünce ve duygularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerimizdir. Örneğin bir konuşma esnasında göz kırpmaya, başı sallama, kolları açma gibi işaret ve hareketler, iletmek istediğimiz ve planladığımız bir mesajı içeren jestlerdir. Öte yandan kendiliğinden gelen ve hiç beklemediğimiz bir anda bizi yakalayan esneme yada öksürme gibi durumlarda bile jest söz konusudur (Baltaş, 2000: 37).

Yüz ifadeleri içinde gözlerin ayrı bir yeri vardır. İnsanlar bilincinde olmasalar da başkalarının bakışlarına önem verirler. Konuşurken karşındakinin gözlerinin içine bakan, gözlerini kısık değil açık tutan, bakışlarını yere değil yukarı yönelten kişiler olumlu; bunların karşısını yapanlar ise olumsuz olarak nitelendirilmektedir.

Beden dilinde yüz ifadelerinden (mimiklerden) sonra en çok kullanılan ve dikkati çeken el-kol hareketleridir. Özellikle eller ve parmaklar, insanın duygu ve düşüncelerini sözsüz olarak dile getirirler (Yüksel, 2006: 44-45).

Sözsüz iletişimde üzerinde durulması gereken bir başka unsur da ses tonudur. Çoğu zaman nasıl söylediğimiz, ne söylediğimizden daha önemlidir. Dilin nasıl söylediği, sesin niteliği ile ilgilidir. Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi sözcüklerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerle gerçekleşir.

Giysiler, mesajların algılanması ve hedeflerin ikna edilmesinde, hedef kitle üzerinde olumlu bir imaj yaratılmasında önem taşımaktadır. İletişimde kaynağın fiziki görünümünün iyi olmasının, alıcı üzerinde olumlu etkiler uyandırdığı bilinmektedir. Ortama göre seçilmiş güzel bir kıyafet, kaynağın kendisine duyduğu güvenin ve hedef kitleyi oluşturan bireylere karşı duyduğu saygının göstergesidir (Yatkın ve Yatkın, 2006: 55-56).

Gündelik yaşamda çok sayıda uyarının etkisinde olan insan, bilinçli ya da bilinçsiz olarak beden diline sık sık başvurur. Beden dilini kullanmak kadar yorumlamak da beceri ve duyarlılık ister. İnsanın düşüncelerini, bilgilerini,

isteklerini ve şikayetlerini iletmede en temel araç olarak kullandığı sözlü iletişim, duyguların, heyecanların, coşkuların iletilmesinde her zaman yeterli ve etkili olmayabilir. Bu nedenle çoğu kez konuşurken, duygular yada heyecanlar ifade edilirken, mimiklere, el kol hareketlerine başvurulur (Yatkın ve Yatkın, 2006: 54).

1.4.3. Yazılı İletişim

Yazılı iletişim, bireyler ve gruplar arasındaki iletişimden çok, örgütsel iletişimde büyük bir öneme sahiptir. Örgütsel iletişimde, yazılı iletişimin önemi gittikçe artmaktadır.

Yazılı iletişim, sözlü iletişime göre, alıcının onu okuması, yorumlaması ve cevaplandırması nedeniyle, gecikmeli olabilir. Yazılı iletişimi yeniden düzenlemek ve onu sürekli korumak olanaklıdır. Görüşmelerde sözlü iletişim ile birlikte, çoğu kez bunların yazılı olmasına dikkat edilir. Alıcı söylenenleri yeniden okuyarak, duyduklarından emin olmaya çalışır. Yazma belli bir zaman alsa bile, sözlü iletişimde var olan bir çok problem, yazılı iletişimde yoktur.

Yazılı iletişim yöneticiler tarafından çok fazla başvurulan bir iletişim biçimi değildir; çünkü yazılı iletişimde otorite göstergesi zayıftır (Tutar ve Yılmaz, 2007: 68-69).

1.5. İletişim Becerileri

1.5.1. Konuşma

Kişi iletişimde ne kadar yetili, becerili ve başarılı ise, katılımcılar da o kadar kendini net olarak ifade edebilirler. Konuşma bu ifade ediş becerilerinden sadece biridir (Açıköz, 2005: 83).

İnsanların konuşma yetisi, onların çevresindekilerle anlaşmasını sağlayan en etkili bir araçtır (Özdemir, 2004: 21). Uyku zamanı dışında en önemli yaşam etkinliğidir. Konuşma, insanlar arası ilişkilerde karşılıklı etkileşimsel bir süreçtir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 68).

Konuşmacının bildiklerini dinleyenlere anlatmaya başlaması konuşmak demek değildir. Konuşmak, dinleyenler ve ilgi duyanlar varsa bir anlam taşır ve etkileşime yol açabilir. Bu nedenle, konuşmadan önce, konuşmayı etkili bir biçimde başlatabilmek önemlidir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 70).

Konuşmanın etkili olmasında birçok faktör rol oynar. Bunlar; konuşma ve işitme ile ilgili fizyolojik durum, ses tonu, sözcüklerin seçimi, vurgu, içerik, simgesel dil ve mizahın kullanımı, hız, telaffuz, hedefe yönelik konuşma, üslup-tarz, anlamlılık, zihinsel etkinlik ve kalıplardır.

Konuşmanın temelinde doğal olarak ses tonu bulunur. Çünkü kaynaktan alıcıya mesajı ulaştıracak olan sestir. Konuşmada sesin yüksek veya alçak oluşu, tonlama, vurgulama, akıcılık, işitebilirlik gibi farklılıklar mesajın anlaşılmasında olumlu veya olumsuz rol oynar. Ses konuşanın o andaki ruhsal ve zihinsel durumunu yansıtır. Ses tonu konuşmanın içeriğine de işaret eder, kızgınlık, sevinç gibi duyguları dinleyene aktarır (Telman ve Ünsal, 2005: 79).

Etkili konuşmada kullanılan sözcüklerin anlamlarının açık olmasına, kullanılan sözcüklerin doğru telaffuz edilmesine dikkat edilmelidir, açık sözcükler kullanılmalı, yerinde ve yeteri kadar detaya başvurulmalı, ana konudan uzaklaşmamalıdır (Telman ve Ünsal, 2005: 85, 86, 87).

Etkili konuşmada şu özellikler bulunmalıdır:

1. Konuşma çok akıcı ve anlaşılır olmalıdır.
2. Konuşmada doğal davranılmalıdır.
3. Konuşma ne çok yavaş ne de çok hızlı olmalıdır.
4. Ses tonu çok alçak yada çok yüksek olmamalıdır.
5. Tekdüze konuşmak yerine monotonluğu bozan iniş ve çıkışlar, vurgulamalar, kısa duruşlar yapılmalıdır.
6. Konuşma sırasında aşırı olmamak üzere el ve kol hareketlerinin yapılmasında sakınca yoktur.
7. Konuşma sırasında dinleyiciler ile göz gezdirme yoluyla göz teması kurulmalıdır.
8. Ayakta konuşmak, oturarak konuşmaktan daha etkilidir.
9. Konuşmada kağıttan okumaktan kaçınılmalıdır.
10. Konuşurken kolları kavuşturmak doğru değildir. Kendini beğenmişlik hissi verir.
11. Konuşurken geriye doğru yaslanmak, başı yukarıya doğru kaldırmak yanlıştır.
12. Konuşulan mekan genişse ve çok sayıda dinleyici varsa geride oturanlara bakılmalıdır.

13. Eski ve çok yeni sözcükler kullanılmamalı, çok uzun ve ağırlı cümleler kurulmamalıdır.
14. Konuşan kişinin yüz ifadesi yumuşak ve hafif tebessüm içinde olmalıdır.
15. Konuşma süresi iki saati aşmamalı, uzun konuşmalarda ara verilmelidir.
16. Konuşmaya güzel bir sözle başlanabilir, zaman içinde küçük espriler ve yerinde fıkralar anlatılabilir.
17. Konuşma sırasında canlı ve istekli olunmalıdır.
18. Konuşmanın girişi, gelişme ve sonuç olarak planlanması gerekir (Geçikli, 2008: 286).

1.5.2. Dinleme

Dinleme ile ilgili olarak şimdiye dek pek çok tanım öne sürülmüştür. Bu tanımların kiminde işitsel uyarının kendisi, kiminde konuşulan dil, kiminde de iletilen fikirler temel alınmıştır. 1984 yılında toplanan Konuşma İletişim Birliği dinlemeye ilişkin olarak şu tanımlı yapmıştır: “Dinleme sözel mesajlardan bilgi ve fikirleri alma ve özümleme sürecidir” (Telman ve Ünsal, 2005: 89).

Bir kişiyi onun ve dış çevreyi nasıl algıladığını anlamak için, o kişiyi dinlemek gerekir. Bir başkasını dinlemek, dinleyebilmek güç bir iştir. Etkin dinleme bir başkasına ilgi ve saygı duymayı, sabırlı, rahat ve empatik olmayı gerektirir. Etkili dinleme, olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımada, anlamada ve onlara yardım etmede en temel öğedir (Cihangir, 2004: 11).

Bir iletişim ortamında sergilenen dinleme eylemi, bir bakıma kendi varlığına tanıklık etmedir. Dinleme konuşmanın sağlamasıdır. Bu sebeple dinleyiciyi, kişiler arası bir (özellikle diyalog türünden) iletişimde, konuşanın (iletenin) bir diğeri gibidir.

Dinleme eyleminde, her ne kadar çelişkili bir ifadeymiş gibi gözükse de, dinleyen, gerçekte “susan konuşan”dır (Açıköz, 2005: 88).

Dinleme doğal olarak işitme sürecinin bir parçası olarak algılanır. Oysa her ikisi de birbiriyle ilintili olup farklı süreçleri içerirler. Dinleme, insanın başlattığı işitme içindeki bilinçli bir süreçtir. Dinlemek işleminde, duymaktan farklı olarak sadece kulaklarımız değil zihnimiz de çalışmaktadır. İnsanlar bir toplantıda

oturabilirler, gözleri konuşmacıda olabilir. Fakat akılları başka yerde olup konuşmaları dinlemiyor olabilirler (Telman ve Ünsal, 2005: 89).

Karşıdaki kişinin sözlerini dikkatle ve ilgiyle dinleyerek, davranışlarını gözlemlemek iletişimin özünü oluşturmaktadır. Çoğu zaman bireyler, karşılarındakini kendilerine göre anlamaya çalışmakta ve kendi dünyalarına uymayan uyaranları reddetmektedirler. Bu da etkili iletişim kurulmasını olanaksızlaştırmaktadır. Kişiler arası iletişimde esas engel, bizim diğer insanları yargılama, değerlendirme, onaylama-onaylamama eğilimimizdir. Bütün yargılar ve değerlendirmeler kişilerin kendi bakış açılarından yapılmaktadır. Gerçek iletişim, değerlendirme yapmadan diğerlerini anlamaya çalışarak dinlediğimiz zaman meydana gelmektedir. İletişim sürecinde, karşıımızdaki kişinin ihtiyaçlarını görmezden gelmek, kendi ihtiyaç ve isteklerimizi ön plana çıkarmak, onu anlamamızı engeller. Satir'in (2001) belirttiği gibi, kişi kendi içsel sohbetine ne kadar dalarsa , karşıısındaki kişiyi dinlemeyi o oranda bırakır (Cihangir, 2004: 12-13).

Yöneticiler için etkin dinleme son derece önemlidir. Bir çalışmada yöneticinin zamanının %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya ayırdığı saptanmıştır. Dolayısıyla dinleme, yöneticinin zamanının büyük bir kısmını alır, çünkü bir yönetici ancak bu yolla durumlar ve insanlar hakkında bilgi edinebilir. Böylece yöneticinin tüm zamanının %75'ini dinleme ve konuşma etkinlikleri almaktadır. Bunu yanında zamanının %16'sı yazmaya ve %9'u da okumaya ayrılmaktadır. İyi bir yönetici etkin bir dinleyici de olmalıdır. Etkin dinleyicide şu özellikler bulunmalıdır:

1. Empatik dinleyici olunmalıdır. Yani kendisini karşıısındaki gözyle görüp, kulağıyla duyabilecek biçimde dinlemeye hazır olmalıdır.
2. Karşıısındaki yüreklendirici bir tutum takınmalıdır.
3. Konuşana uygun zamanlarda başıyla onaylayarak dinlendiğini hissettirmelidir.
4. Konuşmacı gibi dinleyici de göz temasına önem vermelidir.
5. Dinlediğini her davranış ve tutumuyla belli etmelidir. Arada sizi dinliyorum, anlıyorum türünde dinlediğini belli eden sözcükler kullanmalıdır.
6. Konuşan kişiye cesaret vermek için arada kısa sorular sormalıdır.

7. Kendi duygu ve düşüncelerine ters düşen konuşmalar nedeniyle tartışmaya girmemelidir. Farklılıkları değil ortak noktaları yakalamak için, başlangıçta çaba harcanması gerekir. Farklılıkları ise sinirlenmeden açık ve net biçimde ortaya koymak ve yanlış anlamalara yer vermemek gerekir.
8. Dinlerken küçük notlar almak gerekir.
9. Anlamı bütünlüğü içinde yakalamak gerekir.
10. Hemen sonuç çıkarmaktan kaçınmak gerekir. (Geçikli, 2008: 290-291).

Dinleyicinin konuyu iyi kavraması sözcükler ve cümle yapısından çok, konuşmacının fikrini dikkatle dinlemesi ile mümkündür. Eğer dinliyor gibi görünüyor ve o konuşurken dinleyici kendi sorunlarını dile getirmek için fırsat kollamayı düşünüyorsa, bu gerçekten bir tür zaman kaybı olur. Bazen yöneticilerin kendisinden alt düzeydeki kişileri dinlerken genellikle otoritesiyle bağdaşmayan bir iş yaptıkları ve gereken ilgiyi göstermedikleri ileri sürülmektedir. Böyle bir yöneticinin başarılı olması beklenemez (Bilen, 2004: 45).

Bu doğrultuda dinleme, bireyler arası bir beceri olarak ele alınmakta ve bireyler iyi dinledikleri zaman yeterli görülmektedirler. Yöneticiler çalışanlarını, öğretmenler öğrencilerini iyi bir şekilde dinleyerek, onların dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirler. Aynı zamanda, bireyler de kendilerini dinleyenler hakkında olumlu düşüneceklerdir (Cihangir, 2004: 15).

1.5.3. Empati

İnsanlar hayatları boyunca kimilerine ilgi, yakınlık, sıcaklık ve sempati duyarak yaklaşırlar. Diğerlerine yaklaşır, ilgi duyup, onların dertleriyle dertlenip bunlara duygusal yada mantıksal çözüm sunabilirler. Ardından kendi kişisel dünyasına çekilirler. Buna empatik iletişim veya etkileşim denir (Açıköz, 2005: 141).

Empati “Bir kişinin, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecindeki beceri” dir (Telman ve Ünsal, 2005: 95).

Empati becerisi gelişmiş insanlar, başkaları tarafından sevilir ve kabul edilerek onaylanırlar. Araştırmalar, liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin empati kurma becerilerinin oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Bireyler yaşamları boyunca iletişim kurarken öncelikle karşılarındaki bireylerin kendilerini anlamalarını isterler. Empatik iletişim becerisi önce karşılarındakini anlamak sonra da anlaşılmaya çalışmaktır. Empatik beceride önemli olan karşılarındaki insanların değer yargılarını algılamaya çalışmaktır. Empati, öncelikle saygı ve anlayış özelliklerinin bireyde varolmasıyla ilgilidir. Anlamaya çalışmak saygıyla, anlaşılma isteği ise cesaretle ilgili olgulardır. Bireylerin hayatlarını devam ettirme gereksinimleri karşılandıktan sonra, en önemli gereksinimleri psikolojik canlılıktır (anlaşılmak, onaylanmak ve takdir edilmektir) (Mısırlı, 2008:71).

Liderlik özellikleri arasında; kişinin kendini iyi ifade edebilmesi, başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurabilmesi, toplumsal duyarlılıkları yüksek olma gibi özellikleri başta gelmektedir. Tüm bu özellikler, kişilerde empati becerisini gerektirmekte, veya empati becerisi, bu becerileri ortaya çıkarmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2008: 90).

Çalışanın sorunlarına, algılarına, hislerini bilen bir yönetici onları daha kolay yönlendirebilecek, sorunu bilen bir yönetici daha isabetli ve sağlıklı kararlar verebilecektir. Bu ise, çalışanları anlamakla, dinlemekle, onların gözünden olay ve olguları görüp, çözümler geliştirmekle mümkün olabilir.

Yöneticilerin organizasyonlarda çalışanlara olumlu davranışsal yaklaşımları, günümüz örgütlerinde en temel gösterge olarak öne çıkmaktadır. Empatinin örgüt açısından önemi oldukça fazladır. Gerçekten diğer kişilerin pozisyonunu ve duygularını anlamayı sağlayan empati, şikayetleri gidermede, çatışmayı çözmede, iş doyumunda, motivasyonda yardımcı olmaktadır (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 65-66-67).

Okul yöneticisi de öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini, gereksinimlerini anladığını onlara duyurabilmelidir. Bu sayede, yönetici ve öğretmen arasındaki iletişim gelişir. Öğretmenler anlaşıldıklarını, dikkate alındıklarını hissederek, yöneticinin mesajlarını daha dikkatle, daha önemseyerek dinlerler. Böylece her iki taraf da empati becerilerini fark ederek kullanmış olur (Önder, 2003: 430).

1.5.4. Geribildirim

Dinleme becerisinin, tepki verme aşamasındaki önemli boyutlarından biri olan geribildirim; konuşma-dinleme etkileşimine verilen belirli bir yanıttır. Dinlemek, anlamaya çalışmak, anlatılanları takip ederek bunları iletme, bir

konuşmacıya geribildirimde bulunmanın en basit yoludur. Geribildirim vermek ve almak iletişimin bir parçasıdır. Dinlemenin eylem aşamasını oluşturmaktadır ve konuşma-dinleme davranışlarının etkileşimini harekete geçirmektedir (Cihangir, 2004: 28).

Geribildirim, yönetim literatüründe sıkça vurgu yapılan kavramlardan birisidir. Özellikle iletişim süreci ile çok yakından ilişkilendirilmektedir. Bu çerçevede, bir alıcı, bir mesajın kodlarını çözdükten ve ona bir anlam yükledikten sonra kaynak konumuna dönüşmektedir. Diğer bir deyimle, almış olduğu mesajı yanıtlamak üzere, gönderici rolünü üstlenerek bir mesaj hazırlamakta, bunu bir kanal vasıtasıyla tekrar göndericiye iletmektedir. Buna, iletişim mekanizmasında geribildirim denilmektedir. Geribildirim, temel iletişim sürecinin etkinliğinin belirleyicisi durumundadır. Özellikle mesajın anlaşılıp anlaşılmadığı ya da ne düzeyde anlaşıldığı, doğru yorumlanıp yorumlanmadığı konusunda bilgiler içerir. İletişimin istenen şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ortaya koymaktadır (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008:18).

Geri bildirim yararlı olabilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler şöyle özetlenebilir:

Etkin geribildirim;

1. Kişiye yardımcı olmayı amaçlar,
2. Belirli ve ayrıntılıdır,
3. Açıklayıcıdır,
4. Faydalı ve konu ile ilgilidir,
5. Zamanında gelir,
6. Kişi böyle bir bilgiyi bekler,
7. Geçerlidir,
8. Konuyu vurgular,
9. Davranış üzerinde durur,
10. Gözlem ağırlıklıdır.

Doğru ve sağlıklı bir iletişim için geri bildirimde yer alması gereken unsurlar şunlardır:

1. Kaynağı tam olarak dinlemek ve anlamaya hazır olmak,
2. Kelimelerin içeriğine ve aktarılmak istenen duygulara açık olmak,

3. Kelimelerin sözlük anlamları dışında “vericide” ne anlama geldiklerini tanımayı istemek,
4. Kodu açılan mesaj ile kodlanan mesajın anlam bütünlüğünü kontrol etmek,
5. Ana konuyu kaçırmamak, özetlemeler yapmak,
6. İletişimi ön yargılı ve dirençle kesmemek,
7. Kaynağın duygularını anlayabilmek, farklı insanların bakış açılarından bakmayı başarabilmek,
8. Üzerinde fikir birliği olmayan noktalardan önce, anlaşılır noktaları açıklığa kavuşturmak,
9. Üzerinde fikir birliği olmayan konuların ele alınışında kelimeleri ve beden dilini kontrol etmek, duygusal gerginliğin bedene ve ses tonuna yansımaları önlemek. Karar anında bile kapatmadan doğru dinlemek ve sağlıklı geri bildirimleri sürdürmek çabasıyla vazgeçmemek (Geçikli, 2008: 281-282).

Geribildirim, karşılıklı etkileşimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bireylerarası etkileşimde geribildirim, bireyin davranışlarının başkaları tarafından nasıl algılandığı ve nasıl değerlendirildiği ile ilgili çeşitli verileri içermektedir. Yapılanların ve söylenenlerin ne derece anlaşıldığını ve bu davranışların diğer kişiler üzerindeki etkilerini görmeye yardımcı olur. Organizasyonlarda diğer çalışanları etkileme anlamında ise geribildirim, belki de geliştirilen en önemli kişilerarası becerinin kendisidir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 18).

Geribildirim karşılıklı bir süreç olarak iletişimde önemli rol oynar. Geribildirim becerisi yaşama uygulanırken, tipik olarak bir davranış ve duygu açıklaması yapılır. Yöneticilerin değerlendirme bağlamında sıkça başvurdukları iletişim becerilerinden birisi olumlu ve olumsuz geribildirimdir. Geribildirimden öğretmenlerin sıkça yararlanabilmeleri, yöneticinin duyarlılığına ve becerisine bağlıdır (Önder, 2003: 431).

1.5.5. Güven Verme

Güven, herhangi bir kontrol etkisi olmadan karşısındaki kişinin davranışlarının kendi beklentilerini karşılayacak yönde gelişeceğine dair bir inanç duymasıdır.

Bireylerarası ilişkilerde güven, bilişsel ve duygusal olarak iki temel formda ele alınmaktadır. Bilişsel güven modelinde kime, hangi koşullarda ve hangi gerekçe ile güvenileceğine yönelik rasyonel bir seçim söz konusudur. Bilişsel modelde ortaya çıkan güven yapıları; hesaplanmış güven ve bilgiye dayalı güvendir. Duygusal modelde ise güven, bireylerin birbirlerinin iyiliğini düşündüklerini gösteren ifade ve eylemlerden oluşur. Duygusal alanda meydana gelir. Bu güven formu, karşı tarafın istek ve niyetlerine yönelik empatiye dayanmaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2000: 634).

Örgütlerde güven kavramı ise kişiye ve örgüte güven olmak üzere iki düzeyde oluşmaktadır. Kişiye güvenin, çalışmalarda iş arkadaşlarına ve yöneticiye güven olmak üzere iki farklı şekildedir. Yöneticiye güvenen kişi, yöneticisinin faaliyetlerinin önemli sonuçlar ortaya koyacağını düşünerek duyarlı davranır. Çalışanlar, yöneticisini örgütün bir temsilcisi olarak görerek ona güvendiği zaman, bu güveni tüm örgüte yayabilir.

Örgütte yöneticiye güvenin sağlanması için;

1. Örgütte, iş, prensip ve yönetmeliklerin açıklıkla çalışanlara aktarılması,
2. İletişim kanallarının her zaman açık olması,
3. Çalışanların çalıştıkları örgüt hakkındaki duygularını belirtmekten çekinmemesi,
4. Gizli saklı uygulamalar olmadan her şeyin açıklıkla yürütülmesi,
5. Bilgilerin zamanında iletilmesi, bilgilerin tüm çalışanlara tam ve doğru olarak aktarılması,
6. Çalışanların yöneticilerle doğrudan iletişim kurabilmesi,
7. Çalışanların işlerinin kalitesiyle ilgili olumlu geribildirim alması gerekmektedir (Yalçınkaya, 2007: 54-55).

1.6. İletişim Şekilleri

İletişim şekilleri, genel olarak üç başlıkta ele alınabilir. Bunlar; kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimidir. İletişimin bir başka sınıflandırmasında, iletişimi ortaya çıktığı yer açısından ele almaktadır. Buna göre iletişim; kişisel iletişim, örgütsel iletişim ve kitle iletişimidir. Burada kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimi, örgütsel iletişim ve kitle iletişimi üzerinde durulmuştur (Tutar ve Yılmaz, 2008: 103).

1.6.1. Kişinin Kendisi ile İletişimi

Kişinin kendi ile iletişimi, simgelerin dışı vurulmayacak şekilde bireyin kendi içinde üretimi, kendine iletmesi ve kendince yorumlamasıdır. Kişinin kendisi ile iletişimi “içsel iletişim” veya “öz-iletişim” olarak da bilinmektedir. İçsel iletişimde hem kaynak, hem de alıcı bireyin kendisidir. Birey iletişim kurma ihtiyacını başkaları ile karşılayamazsa içsel iletişime geçer. Bu açıdan, içsel iletişim aynı zamanda bireyin içsel durumunu da ilgilendiren psikolojik bir durumdur (Tutar ve Yılmaz, 2008: 75-76).

Kişinin kendisi ile iletişimi 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 üyesi olduğu toplum içinde doğru zamanda, doğru biçimde davranma ve iletişim kurma becerisini de edinmiş olacaktır. Sonuç olarak, ruh sağlığı yerinde, bilinçli bir birey olarak topluma ve kendisine daha faydalı hale gelecektir (Ateş, 2005: 17).

1.6.2. Kişiler Arası İletişim

Kişiler arası iletişim, karşılıklı olarak hem konuşma hem dinleme olanakları sağlayan bir ortamda, en az iki kişi arasında anlamın koordine edildiği kişisel süreç olarak tanımlanmaktadır (Nelson ve Pearson, 2000: 18).

Yüz yüze iletişim olarak da adlandırılan kişiler arası iletişimi; kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişim olarak da tanımlamak mümkündür (Dökmen, 1995: 23).

Bir iletişimin kişiler arası iletişim sayılabilmesi için; kişiler arası iletişime katılanların belli bir yakınlık içinde yüz yüze olmaları, katılımcılar arasında karşılıklı bir mesaj alışverişinin ve bu mesajların sözlü ve sözsüz nitelikte olması gerekmektedir (Dökmen, 2002: 24).

Kişiler arası iletişim, iş ortamında, insan ilişkilerini kurmada ve sürdürmede önemli bir rol oynar. Kişiler arasında etkin olmayan iletişimin nedeni, kişilerin birbirlerini sevmemeleri, birbirlerini incitmeleri, birbirlerine karşı güven kaybı, birbirlerini dinlemeyi reddetmeleri ve birbirleriyle anlaşamamalarıdır.

Kişiler arası iletişim özellikle örgütlerde, örgütsel iletişimin temelidir. Örgütsel etkinliklerde kişiler arası iletişimin önemi, örgütsel olan tüm etkinliklere bağlı olmasındandır. Üst ve astlar arasında veya eşit statüde bulunanlar arasında,

grup toplantılarında, karar verme durumlarında, kişiler arası iletişim sayesinde, örgütlerdeki yönetsel ve örgütsel faaliyetler yerine getirilebilir.

Kişiler arası iletişim sayesinde, konuların tartışılması ve belirsizliklerin ortadan kaldırılması sağlanır. Böylece kişiler arasında bilgi aktarımı ve değişimi sağlanarak örgütsel bilgi zenginliği elde edilir (Tutar ve Yılmaz, 2008: 105-106).

1.6.3. Grup İletişimi

Kurumlarda çalışanların oluşturmuş oldukları her bölüm bir grup olarak kabul edildiğinde, grubu oluşturan bireyler arasındaki iletişimde değişik modeller kullanılmaktadır. Bazen gruplardaki iletişim, bazı kişilere odaklanmışken, bazen mesaj bütün grup üyeleri arasında serbestçe dolaşabilmektedir (Mısırlı, 2008: 18).

1.6.4. Kitle İletişimi

Kitle iletişimi; çeşitli türdeki mesajların, büyük ve dağınık bir kitleye geliştirilmiş araçlarla iletilmesidir.

Kitle iletişimi diğer iletişim biçimlerinden. farklı bir özellik taşır. Çünkü kitle iletişimi tek yönlüdür ve çok geniş bir alana-izleyiciye ulaşma imkanına sahiptir. Bu tür iletişimde kaynaktan alıcıya mesajların gönderilebilmesi için kurumsal sistemlere ihtiyaç vardır. Kurumsal sistemler olmadan kitlelere hitap edebilme yada kitle iletişiminin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır (Yatkın ve Yatkın, 2006: 91).

Kitle iletişimi çeşitli kitle araçları ile gerçekleştirilir. Bunlar tiyatro, gazete, kitap, dergi, broşür gibi yazılı basın; sinema, film, radyo, televizyon, plak, kaset, cd, bilgisayar gibi iletişim teknolojisindeki gelişmelerin ürünü olan araçlardır.

Kitle iletişim araçlarının özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Kitle iletişim araçları, sosyal statüsüne göre herhangi bir farklı yaklaşım oluşturmadan, çok sayıda insana aynı iletiyi, aynı anda ulaştırabilmektedir.
2. Kitle iletişim araçları, yayınları ile belirli bir süreklilik ve düzenlilik gösterir.
3. Kitle iletişim araçları, sürekli ve düzenli yayınları ile toplumda kendilerine karşı bir talebin oluşmasına neden olurlar; bu talep, zamanla alışkanlığa, hatta ihtiyaca dönüşür.

4. Kitle iletişim araçları ile aktarılan iletiler, belge niteliği ve değeri taşıdığı için inandırıcılık ve alıcıyı ikna etme özelliğini de kazanmaktadır.
5. Özellikle radyo ve televizyon, iletiyi olay anında aktarabilme özelliğine sahiptir.
6. Kitle iletişim araçları ile gerçekleşen iletişim sürecinde, geri besleme imkânı yoktur; bu nedenle, alıcının tepkisi anında ölçülememektedir (Kırbaş, 2009).

1.6.5. Örgütsel İletişim

Örgüt, iş ve işlev bölümü yaparak, bir otorite hiyerarşisi içinde, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların faaliyetlerinin koordinasyonudur. Örgütler kamu, özel ve bunların karması olarak en az üç şekilde ortaya çıkarlar.

Kamu veya özel kurumların iletişimdeki uzmanlık, yetkinlik ve yeterlilik dereceleri, aynı zamanda onların başarı derecelerinin de bir göstergesi durumundadır. Çünkü içe ve dışa dönük hizmet, kurumlarda ancak sağlıklı bir iletişim kurulması ile sağlanabilir (Açıköz, 2005:63-64).

Yöneticilerin, geleneksel olarak zamanlarının çok büyük bir bölümünü iletişim amaçlı harcadıkları bilinmektedir. Diğer iletişim türlerine benzeyen örgütsel iletişim, özü itibariyle bireylerin günlük etkileşimlerinden ileri bir şey olup, örgütlerin yarattığı ve biçimlendirdiği bir süreçtir. İnsan iletişiminin beş önemli özelliği, örgütsel iletişimi anlamada önem kazanmaktadır:

- İletişim iki veya daha fazla kişi arasında meydana gelmektedir,
- İletişim sürekli, karmaşık bir süreçtir, geçici şekilde dışlanamaz,
- İletişim ilişkisel ve etkileşimseldir,
- İletişim sembollerle olur,
- Her iletişim bir amaca odaklıdır (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 83-84).

Örgütsel iletişimin amacı, örgütün işleyişini sağlamak ve örgütü hedeflerine ulaştırmaktır. Örgütsel iletişim, örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve ögeler, örgüt ile çevresi arasında girilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişi ve gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan toplumsal bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Keskinlik, 2007: 91).

1.7. Örgütlerde İletişim

Örgütsel iletişimin amacı aynı zamanda, hedeflerin başarısı açısından gerekli bilgilerin iletimi için araç sağlamaktır.

İçinde yaşadığımız çağda örgütlerin başarıları, örgüt içinde ve dışında kurdukları ilişkilere bağlıdır. Hedef kitleleriyle iyi ilişkiler kuramayan kurumlar, küreselleşmeyle birlikte yaşanan rekabet ortamında kaybetmeye mahkumdurlar. Kurumların müşterileriyle ve çalışanlarıyla etkin ilişkiler kurabilmesi için, öncelikle etkili bir iletişim stratejisine sahip olmaları gerekmektedir. Küreselleşmeyle birlikte çalışanın insan kaynağı olarak değerinin artmasıyla, çalışanın iletişim ihtiyacını karşılamaya yönelik örgüt içi iletişim çalışmalarının önemi de giderek artmaktadır.

Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerden oluşan örgütlerde iletişim geçmişte olduğu gibi bugün önemlidir ve gelecekte de önemli olacaktır. Çünkü iletişim olmadan herhangi bir örgütün yaşaması mümkün değildir. Örgüt üyelerinin sorumluluk ve görevlerini yerine getirebilmeleri için, örgüt çalışanları arasında iletişimin kurulması zorunludur (Gürses, 2006: 60).

Örgütsel iletişim, örgütsel ve yönetsel tüm faaliyetlerin verimli ve etkin biçimde yerine getirilmesinin temel aracıdır. Bunun için yönetimin etkin bir örgütsel iletişim kurmak için, nasıl bir iletişim sistemi kuracağı ve bu sistemde ne tür iletişim araçlarının kullanılacağını belirlemesi gerekir. Herhangi bir örgüt için iletişim, hayati bir öneme sahiptir. (Tutar ve Yılmaz, 2008: 136).

Örgütsel iletişimin önemi ve sağlıklı işlediğinde sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Yönetime karar almada ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etme imkanı sunar.
2. Yöneticilerin aldığı kararların çalışanlar tarafından algılanmasını ve uygulamaya dönüştürülmesini sağlar.
3. Çalışanların örgüte bağlılığını artırarak, müşteri hizmetlerinin iyileşmesini sağlar.
4. İş tatmini, motivasyon, örgütsel bağlılık gibi çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratarak örgütsel performansı artırır.
5. Çalışanların paylaşım duygusunu artırır.

6. Örgütsel faaliyetlerin istikrar ve işbirliği içinde gerçekleşmesine katkıda bulunur.
7. Örgütsel değişime karşı güven oluşturur ve değişim sürecini hızlandırır.
8. Daha az hata yapılmasını sağlar.
9. Karlılığı ve etkinliği artırır (Erarslan, 2008: 27-28).

1.7.1. Dikey İletişim

Dikey iletişim, örgütün hiyerarşik düzeninde, üst kademelerle alt kademeler arasında emir ve bilgi akışını sağlayan bir köprüdür. Bu anlamıyla dikey iletişim, yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya olmak üzere iki boyutta gerçekleşmektedir.

1.7.1.1. Yukarıdan Aşağıya Doğru İletişim

Yukarıdan aşağıya doğru iletişim, mesajların genellikle örgüt yapısının hiyerarşik kademe ve kanalları boyunca en üstten en alta doğru akmasıdır. Bu tür iletişim, en üst kademede bulunan yönetici ile en altta bulunan çok sayıda astlar arasında olmaktadır. Aynı zamanda tek yönlü olarak gerçekleşmektedir. Örgütün yönetimi ve bunun için gerekli olan otoritenin gerçekleşmesi, yukarıdan aşağıya doğru olan iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır. Otoriteden kaynaklanan emir ve talimatlar aşağıya doğru gidildikçe genişleyen iletişim kanallarından geçerek, çalışanlara iletilir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 104). Bu bağlamda emirler ve gerekçeleri, duyurular, genelgeler, yönetim ve politikalar, amaçlar, performans değerlemesi, geri bildirim gibi bilgiler yukarıdan aşağıya doğru iletişim kapsamına girmektedir.

Yukarıdan aşağı doğru iletişimde, çalışanların motive edilmeleri ve yaptıkları iş nedeniyle takdir edilmeleri, üst yönetimin sorumlulukları arasındadır. Çalışanların motive edilirse organizasyonun bütünlüğünü sağlar ve yüksek verimlilik elde edilerek amaçlara başarılı bir şekilde ulaşılır (Arslan ve Arslan, 2006: 154).

1.7.1.2. Aşağıdan Yukarıya Doğru İletişim

Aşağıdan yukarıya doğru iletişim; çalışanlardan yöneticilere doğru ilerleyen, diğer bir ifadeyle örgütsel hiyerarşiyi alttan üste doğru takip eden iletişim türü olarak

tanımlanabilmektedir. Kaynak ve alıcı ilişkisi açısından konuya bakıldığında aşağıdan yukarıya doğru iletişim; kaynağın yönetici, alıcının ise çalışanlar olduğu bir süreci ifade etmektedir. Aşağıdan yukarıya doğru iletişimin amacı, yönetimi örgütsel işleyiş olarak bilgilileştirmektir. İş ve araştırma raporları, karar alma yada sorun çözme konularında yardım istekleri ve üst yönetimden beklentiler gibi örgütsel işleyişte önemli bir rol oynayan mesajlar, bu tür iletişim kapsamına girmektedir.

Aşağıdan yukarıya doğru iletişim; astların yaptıkları iş yada istek ve beklentileri hakkındaki düşüncelerini, üst yönetime iletmeleri sürecidir. Bu anlamıyla astların, üst yönetimin talep ve beklentilerine ilişkin mesajlarına yanıt veya tepki vermeleridir. Dolayısıyla aşağıdan yukarıya doğru iletişim, yukarıdan aşağıya doğru iletişime ilişkin bir geri bildirim olarak ifade edilebilir (Gürel ve Gürüz, 2006: 354-355).

Aşağıdan yukarıya doğru iletişimin önem taşıdığı birçok unsur vardır. Bunlar;

1. Yöneticiler alt kademedeki çalışanlarının problemlerini ve organizasyona ilişkin sorunlarını öğrenirler.
2. Örgütün değişimini ve gelişimini etkileyecek kararların alınmasında astların görüşlerinin değerlendirilmesini sağlar.
3. Yöneticiler, çalışanlarının, organizasyona, yaptıkları işe ve diğer çalışanlara yönelik duygu ve düşüncelerini öğrenme fırsatı elde ederler.
4. Yöneticiler astların yaptıkları işle ilgili gelişimleri izlerler (Arslan ve Arslan, 2006: 154-155).

Sonuç olarak, aşağıdan yukarıya doğru iletişim kanallarının doğru ve sağlıklı işlediği örgütlerde, çalışanlar sorunlarını, istek ve önerilerini korkmadan, çekinmeden üstlerine aktarabilirler. Bu da örgütteki dedikoduların, söylentilerin önünün kesilmesini, huzursuzluk ve anlaşmazlıkların azalmasını sağlar. Ayrıca, yönetici ve çalışanlar arasında sağlanan güven ve görüş alışverişi sayesinde, hem yöneticilerin hem de çalışanların morali yüksek tutulur. Bu da etkinliğe ve verimliliğe katkıda bulunur (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 107).

1.7.2. Yatay İletişim

Yatay iletişim, aynı hiyerarşik seviyedeki çalışanlar ya da meslektaşlar arasında gerçekleşen, yatay iletişim akışına sahip bir iletişim türüdür. Eş hiyerarşik seviyede bulunan çalışanlar arasında gerçekleştiği için, iletilen mesajlar genellikle

emir ve talimat şeklinde algılanmaz. Bu yönüyle yatay iletişim birçok durumda informal bir iletişim türü olarak değerlendirilmektedir.

Yatay iletişim, birçok örgütün planlanmasında gözden kaçırılmaktadır. Hâlbuki araştırmalar örgüt içerisinde gerçekleşen her altı mesajdan beşinin informal iletişim türleriyle dağıldığını göstermektedir. Bu nedenle yatay iletişim örgütsel etkililik ve yönetsel beceri açısından göz ardı edilmemesi gereken bir iletişim türüdür.

Yatay yönlü iletişim akışı, çalışanların sosyal doyum sağlamalarına ve sosyal gereksinimlerini karşılamalarına da yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda birimler arası bütünleşmeyi ve eşgüdümü de kolaylaştırmaktadır. Kısacası bu tür iletişim akışı görevsel eşgüdüm ve işbirliği sağlamasının yanı sıra, örgüt üyelerine duygusal ve sosyal destek de sağlayabilmektedir Yatay iletişimin önemli özelliklerinden birisi de mesajların dikey iletişime göre daha hızlı iletiliyor olmasıdır (Şahin, 2007: 26).

1.7.3. Çapraz İletişim

Bazı durumlarda örgüt üyeleri aynı örgütün farklı birimlerinde, kendileri ile aynı düzeyde, alt ya da üst düzeyde bulunan kişilerle de iletişimde bulunurlar. Bu şekilde yapılan iletişim çapraz iletişimdir. Bu tür iletişim bireylerin çeşitli psikolojik gereksinimlerini karşılamak üzere gerçekleştirebilir. Aynı zamanda çalışanların işleri nedeniyle çeşitli örgüt birimleri ile farklı bağlarının olması nedeniyle de gerçekleştirilebilir. Çapraz iletişim, farklı birim ve kurumlar arasındaki bilgi ve fikir alışverişinin hızlandırılması açısından çok etkilidir (Açıkgöz, 1994: 47). Çapraz iletişim, aynı zamanda, örgütsel uzmanlaşmayı artırır ve birimler arası sorumlulukları geliştirir (Tutar, 2003: 131).

1.8. Yönetimde İletişim

Bir organizasyonun işleyişinin temelinde etkileme olayı bulunmaktadır. Yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları, hedefe ulaşmak için iş birliği içinde, etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir (Keskinılıç, 2007: 7). Yönetici kendisine verilen sorumluluğu, başkalarını etkileyerek, onların belirli davranışları göstermelerini sağlayarak yerine getirmektedir. Yani yöneticilik, insanları belirli davranışlara sevk edebilme sanatıdır.

Bu da iletişim becerileri yüksek olan yöneticiler tarafından sağlıklı biçimde gerçekleştirilir (Akçay, 2003).

Yönetimlerin oluşturulması ve varlığını devam ettirebilmesi gerekmektedir. Bu da içte ve dışta kurdukları iletişimi belli bir düzen içinde sürdürmelerine, denetlenmesine, örgütün amaçları doğrultusunda belli bir düzen ve yapı içerisinde etkili bir iletişim politikasının izlenmesine bağlıdır. Bir sistem olarak iletişim olgusunun amacı, örgütsel ilişkilerin bir düzen içine alınması ve böylece bireysel amaçlar ile örgütsel amaçlar arasında bilinçli bir dengenin kurulmasıdır.

Yönetimde iletişim, birimleri ve çalışanları birbirlerine bağlayan, anlaşma ve uzlaşmalarını sağlayan temel bir alt sistemdir. Böylece birimlerdeki kişiler sorumluluk bilinci içinde yönetimi sahiplenirler. Yönetimin amacını gerçekleştirmek için fiziksel ve düşünsel gücünü inanarak harcayan kişi haline gelirler.

Yönetimde iletişim, hiyerarşik basamakların belirlenmesinde ve yönetsel otoritenin sağlanmasında önemli rol oynar. Yönetimin işleyebilmesi için, örgütte nelerin, nasıl yapıldığının ve nasıl yapılacağına doğru olarak bilinmesi gerekir. Yönetimde yapılan ve yapılacak olana ilişkin bilginin dolaşması, örgütün işlemesi için gereklidir. Bir yönetimde görevler ne denli iyi düzenlenmiş olursa olsun, görev tanımları ne kadar açık olursa olsun, görevleri yapacak çalışanlar arasında iletişim olmadan, amaçlara yönelik etkileşim olmaz (<http://www.halklailiskiler.com>).

Yönetimde iletişim, yönetimdeki kişi ve grupların, yönetimin hedeflerine ulaşması amacıyla yaptıkları mesaj alışverişidir. Yönetsel iletişim vasıtasıyla yönetimde faaliyetlerin sürdürülmesi, sorun çözme ve yaratıcı gücün oluşturulması, gerçekleşebilir.

Birer toplumsal sistem olarak örgütlerin oluşması ve yaşayabilmesi, içte dışta kurdukları ilişkileri belli bir düzen içinde sürdürmelerine bağlıdır. Yani örgütlerin var olabilmeleri, kurdukları bu ilişkilerin denetlenmesine bağlıdır. Örgütün amaçları doğrultusunda belirli bir düzen ve yapı içinde etkili bir iletişim politikasının izlenmesi de gerekmektedir. Bir sistem olarak iletişim olgusunun en büyük amacı, örgütsel ilişkilerin belli bir düzen içine sokulması ve böylece örgütsel amaçlarla bireysel amaçlar arasında bilinçli bir dengenin kurulmasıdır.

Yönetmel iletişim, yöneticinin gönderdiği mesajın anlamını, iş görene anlatmasını, benimsetilmesini, onu eyleme geçirmesini de kapsar. Örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için yapılan işlem ve eylemler vardır. Yönetmel iletişim de, bu durumda geribildirim yoluyla tepkileri ve yanıtları taşımak zorundadır. Böylece yönetmel iletişim, hem yöneticinin iş göreni etkilemesini, hem de iş görenin yöneticiye yanıtını vermesini sağlayan, çift yönlü bir iletişim sürecidir (Yatkın ve Yatkın, 2006: 58-59-60).

1.8.1. Okul Yönetiminde İletişim

Eğitim, genel anlamıyla insanları belirli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliğinde değişiklikler meydana gelir. Bu değişiklikler eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Ateş, 2005: 38).

Okul; insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri kavrayabilmek amacıyla birey davranışlarını değiştirmek ve ona yeni davranışlar kazandırmak için vardır. Okul, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere, eğitim hizmeti üretiminde bulunan temel birimdir. Bu bakımdan da özel bir eğitim çevresidir. Görevi ise, toplumun eğitim işlemlerini karşılamak ve yerine getirmektir (Keskinkılıç, 2007: 8).

Görevi, eğitim vermek olan okullar eğitimin amaçlarına ulaşmasından ve işlevini gerçekleştirmesinden sorumludur. Eğitim yararlı olmalıdır, çünkü eğitime süreci kendi içinde bir amaç değil, bir amaca götüren araçtır (Ateş, 2005: 37).

Okul yönetimi eğitim yönetiminin, temel sistem olan okula uygulanmasıdır. Özel eğitim kurumları ve resmi okullarda okul yönetiminin temel görevi, Türk Milli eğitiminin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitim politikasını uygulamaktır. Okula verilen bu görev de okul müdürleri aracılığı ile yerine getirilir. Okul müdürü, okulu amaçlarına göre yaşatmak ve geliştirmekten sorumludur. Okul, eğitim sisteminin varlık nedeni olan eğitim hizmetinin üretildiği yerdir. Okulun dışındaki eğitim kuruluşları okulun çalışmalarına destek sağlamak için

kurulmuşlardır. Okul iyi örgütlenirse, eğitim sisteminin amaçları gerçekleşebilir (Keskinılıç, 2007: 10).

Okul, değişik grupların beklentilerinin ve baskılarının yoğunlaştığı bir örgüttür. Üyeleri, müşterileri ve çevresi ile değişik dinamiklerin olduğu bir ortamdır. Bu ortamda informal ilişkiler yoluyla tarafların birbirlerine karşı güç gösterileri daha yoğundur. Bu anlamda okullarda müdürler ve öğretmenler arasında, diğer örgütlere nazaran daha canlı etkileme faaliyetlerinin gerçekleştiği söylenebilir (Akçay, 2003).

İletişim sürecindeki iki temel öge; bilgi veren (kaynak) ve alandır (alıcı). Ancak iletişime yön veren ve kurulacak iletişimin niteliğini belirleyen en önemli kişi, bilgiyi aktarandır.

Okul müdürü okullarda iletişim sürecini başlatan ve yapısını belirleyen kişidir. Örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak, öğretmenlere göre daha etkin konumdadır (Erarslan, 2008: 37).

Okullar bir örgüt olduğundan, iletişim, eğitim örgütlerinde de kritik önem taşımaktadır. Çünkü eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insandır. 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 (Ateş, 2005: 38).

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plâna çıkarmaktadır. Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan, örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir. Okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişidir. Örgütsel etkinliği sağlamak için insan ve diğer kaynakları, amaçları gerçekleştirecek biçimde düzenlemek, yöneticinin görevidir. Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, yerel yöneticiler gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurmak zorundadır. Onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır. Bunun için de yöneticinin, belirli davranış göstermesi gerekmektedir (Akçay, 2003).

Yönetici okul içindeki ve dışındaki iletişime yabancı kalmamalıdır. Aksi takdirde yönetim süreçlerini uygulamada başarısız olacaktır (Bursalioğlu, 1998: 113).

Okul müdürünün beğendiği değer ve normlar okula kolayca girebilir ama önem vermediği bir değer ya da norm, okula kolay kolay giremez. Örgüt yeleri sahip oldukları değer ve normlara göre günlük davranışlarda bulunurlar. Okul müdürleri, üyelerin bu davranışlarını sergilemeleri için iletişimi denetlemezler. Bununla da kalmayıp ödül ve ceza sistemlerini çalıştırmaya kadar pek çok yol ve yöntemleri denerler. Sonucunda da okul kültürü, okul müdürlerinden bu denli etkilenir. İster istemez onların kişilik özellikleri ile davranış ve iletişim biçimlerini de yansıtır (Erarlan, 2008: 38).

Okul müdürlerinin rolleri, kültürün değiştirilmesinde, var olan kültürün sürdürülmesinde ve geliştirilmesinde çok önemlidir. Ancak okul müdürlerinin bu rolü yerine getirebilmesi, onların kişisel özellikleriyle ve öncelikle iletişim becerileriyle mümkün olabilir (Erarlan, 2008: 36).

Müdürlerin çevresindekilere okulun amaçlarını gerçekleştirmesi yolunda iş yaptırabilmesi, öncelikle bu amaçları açık bir Şekilde belirleyerek, bunları örgüt üyelerine aktarmasıyla; sahip olduğu iletişim becerileriyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla, okul müdürünün kişisel özellikleri arasında alan iletişim becerileri, okulun iletişim süreçlerini belirlemede ve öğretmenlerin okuldaki davranışlarını etkilemede son derece önemli rol oynar (Erarlan, 2008: 36). Okul müdürünün izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri Şöyle ifade edilebilir:

1. Girişimi başkalarından önce ele almak,
2. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
3. evresindekilerin katılımı ve işbirliğini sağlamak,
4. Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak,
5. Katılanları güdülemek,
6. Başarılan işleri ortaya koymak,
7. Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
8. İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
9. Başkalarının fikirlerine sayęi göstermek,
10. nemli haberleri yinelemek,
11. Her iletişim aracından yararlanmak,
12. Destek ve karşı gleri tanımak,
13. İletişimi aralıksız sürdürmek.

1.9. Problem

İnsanlar ilişkilerini iletişimle sağlar. Hangi organizasyonda, hangi yöneticiye sorarsak soralım insanların yaşadığı en büyük sıkıntının iletişimle ilgili nedenlerden kaynaklandığını göreceğiz. İletişimin iyi olmaması nedeniyle, yöneticilerin çalışanlarıyla (dikey ilişkiler) ve çalışanların kendi aralarında (yatay ilişkiler) kurdukları ilişkilerde hayal kırıklığı ve gerginliğin yaşanması sık sık rastlanılan durumlardır.

Günümüzde, iş yaşamında ortaya çıkan iletişim gittikçe daha çok önem kazanmıştır. Çünkü günümüzde bilgi, her türlü operasyonun can damarı olarak kabul edilmektedir. Doğru bilgiyi doğru zamanda alamazsak neler olup bittiğini bilemeyiz, plan yapamayız. Doğru ve hızlı karar veremeyiz (Telman ve Ünsal, 2005: 11-12).

Yöneticilerin, gerek iletişim araçlarından yeterince yararlanmaması, gerek iletişim araçlarını örgüte özgü biçimde kullanmaması; örgütte iletişim zayıflığına yol açmakta ve örgütü amaçlarından uzaklaştıracak sorunlar yaratmaktadır (yayim.meb.gov.tr). Kısacası iletişimden söz edebilmek için, ortak bir noktada buluşmaya gerek vardır. Bu ortak noktada en az iki kişi, ortak paylaşım içinde iletişimi sürdürebilir (Baltaş, 1999: 21).

Yöneticinin öğretim kadrosu ile özdeşleşmesi, eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirir. Yönetici gereksinimlere göre iletişim kanalları oluşturabilmeli ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilmelidir. (Aydın, 1998: 152).

Öğretmenlerin iletişim becerileri açısından, iletişim kanalları açık olmayan yöneticileri algılama düzeyleri de olumsuz yönde olacaktır.

Bu düşünceden yola çıkarak resmi ve özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algılamalarının ne düzeyde olduğunun bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmamızda, resmi ve özel okullarda görev yapan anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticilerini algılamalarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

1.10. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, resmi ve özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algılama düzeylerini saptamaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği ve alt boyutları açısından yöneticileri algılamaları ne düzeydedir?
2. Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği'nin "empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geri bildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi" boyutlarını algılama düzeyleri "yaş, eğitim durumu (öğretim düzeyi), mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve medeni durum" değişkenlerine göre yöneticileri algılamaları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği ve alt boyutları açısından yöneticileri algılamaları ne düzeydedir?
4. Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği'nin "empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geri bildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi" boyutlarını algılama düzeyleri "yaş, eğitim durumu (öğretim düzeyi), mesleki kıdem, okulda çalışma süresi ve medeni durum" değişkenlerine göre yöneticileri algılamaları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Resmi ve özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin kişiler arası iletişim becerileri açısından yöneticileri algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.11. Araştırmanın Önemi

Sosyal bir varlık olarak insan, yaşamın her noktasında başkaları ile birlikte yaşamak, iş görmek, buna bağlı olarak iletişim becerilerini geliştirmek durumundadır. Eğitim örgütlerinin, sürekli gelişmekte olan sosyal bir topluluk olduğundan hareketle, bu örgütlerde yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişime ilişkin öğretmen algıları önem kazanmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

- Anaokulu öğretmenlerini kadrosunda bulunduran yöneticilerin iletişim becerilerinin gelişimine daha fazla önem verecekleri,
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim görevlileri ve üyelerine, yapacakları seminerlerde katkı sağlayacağı,
- Yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.12. Varsayımlar

Araştırmadaki temel varsayımlar şunlardır;

- Örneklem evreni temsil etmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine uygulanan Kişisel Bilgi Formunu, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri Ölçeğine samimi ve tarafsız olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.13.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2008-2009 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- İstanbul Anadolu Yakasındaki resmi ve özel okulların anasınıflarında görevli öğretmenler ile sınırlıdır.
- Araştırma, “Şahin” tarafından geliştirilen “Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği-Öğretmen Anketi” ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.
- Öğretmenlere uygulanan kişisel bilgi formu ve verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.14.Tanımlar ve Kısaltmalar

İletişim: Bir taraftan bir diğer tarafa, gerçeklerin, fikirlerin, duyguların, değerlerin, vb'nin taşınması yoluyla, bireylerce, gruplarca veya örgütlerce anlamın paylaşımıdır (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 2).

İletişim Becerileri: Çok sayıda, değişik türlerde tekrar tekrar gerçekleştirilen iletişim eylemleri sonucu katılımcı iletenler ve alıcı iletilenlerin elde ettiği beceriler veya geliştirip kazanıma dönüştürdüğüleri yetiler olarak tanımlanmaktadır (Açıköz; 2005: 80).

Yönetmel İletişim: yöneticinin gönderdiği anlamla astını (öğretmenini, diğer çalışanlarını) etkilemesini; astın da üstünü yanıtlamasını içeren bir etkileşim sürecidir (Başaran, 2006: 313).

Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

1.15. İlgili Araştırmalar ve Yayınlar

1.15.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldız (1996) ‘Bolu İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi’ isimli araştırmasında ilköğretim okullarında yönetici öğretmen iletişimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentilerini araştırmıştır.

Yönetici öğretmen iletişimi dört boyutta incelenmiştir. Bunlar;

1. İletişim sürecinde yöneticilerin göstermiş olduğu davranışlar,
2. İletişim sürecinde öğretmenlerin göstermiş olduğu davranışlar,
3. İletişim sürecinde yöneticilerin göstermesi gereken davranışlar,
4. İletişim sürecinde yöneticilerin göstermesi gereken davranışlar,

Yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında cinsiyet, branş ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında görev, yaş, hizmet süreleri ve görev yaptıkları okullardaki hizmet sürelerine ilişkin anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek (2003) “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin irdelendiği bölümde, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinden %25’i üst düzeyde etkili iletişim becerilerine, % 75’inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinin tümünün üst düzeyde etkili iletişim becerileri sergilemeye oldukça yakın oldukları görülmektedir.

Ateş (2005) ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları’ isimli araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretmenlerle iletişim tarzlarını araştırmıştır. Araştırmada;

İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzı düzeyleri; açıkta ve saygılıda “sıklıkla”, saygısızda “bazen” küçümseyicide “hiçbir zaman” olarak tespit edilmiştir. İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzları cinsiyet ve kıdemlerine göre, anlamlı farklılık göstermemektedir. İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzlarında branşlarına göre sınıf öğretmenlerinde “açık” boyutunda, anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzlarında mezuniyetlerine göre küçümseyici boyutunda, eğitim enstitüsü mezunlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bolatkıran (2006) ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi’ adlı araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmen algılarına göre duygusal yeterlilikleri ile iletişim becerileri arasında ilişkiyi araştırmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal yeterlilik düzeyleri ile iletişim becerileri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki (0.81) olduğu tespit edilmiştir. Yani; öğretmenleri ile etkili ve güçlü bir iletişimi olan müdürlerin duygusal yeterliliklerinin yüksek düzeyde çıktığı gözlenmiştir.

Ersoy (2006) ‘İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları’ isimli araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, iletişim sorunlarına ilişkin görüşlerini araştırmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin iletişim sırasında empati kuramamaları, ders dışı sosyal içerikli toplantılarda bir araya gelememeleri ve eleştiriye açık olmamaları, aralarındaki en önemli iletişim engelleri olarak görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin iletişim sürecinde, sözlü ve yazılı mesajların iletiminde pek fazla sorun yaşamadıkları gözlenmiştir.

Araştırmacı, yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine karşı eleştiriye açık olmalarını, birbirlerini anlamaya çalışmalarını, kendilerini açıkça ifade etmelerini, içten olmalarını, yöneticilerin statülerini kaybetme korkusunu üzerlerinden atarak, sorunlarını ve başarılarını öğretmenlerle karşılıklı olarak paylaşmalarını, yöneticilerin öğretmenlere bilgi beceri ve deneyimlerine uygun görevler vermelerini, yönetici ve öğretmenlerin iletişim sırasında kendilerini birbirlerinin yerine koyarak anlamaya çalışmalarını aralarındaki iletişim engellerini ortadan kaldırıp okulun ve eğitimin amaçlarını birlikte yorumlamalarını önermiştir.

Çelik (2007) ‘İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki’ adlı çalışmasında aynı başlık altında bir araştırma yapmıştır. Buna göre, İlköğretim okul müdürlerinin iletişim becerileri kendi algılarına ve öğretmen algılarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Müdürlerin kendi iletişim becerilerini değerlendirmeleri ile yaş, kıdem, bitirilen okul özellikleri ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdem, yaş, bitirilen okul özellikleri ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenleri ile müdürlerin iletişim becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Karlı (2007) ‘İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi’ adlı araştırmasında öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimini incelemiştir. Buna göre, ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişiminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İletişim eğitimi alan öğretmenlerin, iletişim eğitimi almayan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine araştırmada, öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttıkça yöneticilere bakış açılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler açısından ise algılarının eşit seviyelerde olduğu, ancak eğitim düzeyleri açısından, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarının diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Oktay (2008) ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişimde Yöneticiden Kaynaklanan Engeller’ adlı araştırmasında ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engellerin neler olduğunu ve bu engellere ilişkin çözüm önerilerini araştırmıştır.

Bu araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticiden kaynaklanan engelleri, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan kurum, yaş, eğitim durumu, meslekteki kıdemi, çalışılan öğretim kademesine göre farklılıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticiden kaynaklanan iletişim engelleri cinsiyet, medeni durum, görev yaptığı kurum, yaşı, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı öğretim kademesine göre anlamlı farklılık gösterirken yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Onurlu (2008) “Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasındaki İletişimin Öğretmenlerin Verimliliği Algılamaları Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında ortaöğretim okulu yöneticileri ile öğretmenleri arasındaki iletişimin öğretmenlerin verimliliği algılamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ve anketlerin sonucunda konusunda uzman olan okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim kurmada daha başarılı oldukları ve bunun da öğretmenlerin verimliliğine olumlu yansıdığı görülmüştür.

1.15.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Martin (1990) öğretmenlerin müdürün iletişim biçimini algılamaları ile müdürün konuşma becerileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, müdürün konuşma becerileri puanı ile öğretmenin iş tecrübesi, yaşı, cinsiyeti, aynı yerde çalışma süresi, aynı yönetici ile bulunduğu zaman gibi demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Ateş, 2005: 49).

Kelly ve Caplan (1993) kişisel ilerlemeler için iletişimin önemini vurgulayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada çalıştıkları kurumların en başarılı yöneticileri değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda başarılı yöneticilerin iletişimde de yetenekli olduklarını bulmuşlardır.

Cherniss (1998), “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Liderleri” başlığı altında yapmış olduğu araştırmada idarecilerin yani eğitim yöneticilerinin kendine güvenen, duygularını kontrol edebilen, ikna edici, insanlarla olumlu ilişki kurabilen, duygusal zekasının farkında olan, çalışanlarını her türlü konuda dinleyip onlara rehberlik edebilen insanlar olmaları gerektiği sonucuna varmıştır.

Goffe ve Jones (1999), iş dünyasında liderlik üzerine yaptıkları bir araştırmada etkili lider olabilmek için gerekli olan becerileri araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarında liderlerin bazı özellikleri ortaya çıkmıştır:

1. Liderler zayıf yanlarını ortaya koyduklarında, bunları davranış ve sözel olarak belirttiklerinde çalışanlarda güven, işbirliği ve dayanışmanın gelişmesini sağlarlar.
2. Liderler çalışanlarını yönetirken empati becerisini kullanırlar. Çalışanlarına ilgi gösterip gerçek empati içine girerler. Bunun sonucunda da kişiler arası ilişkilerde başarı sağlarlar.

Beatty (2000), “Yönetici Öğretmen İlişkilerinde Öğretmenlerin Duygular

Hakkındaki Görüşleri” adlı bir araştırmasında okul yöneticilerinin duygusal yönetim ilişkilerinin öğretmenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 50 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimin ve ilişkinin önemi öğrenci okul ve öğretmen açısından çok fazladır görüşüne ulaşmıştır. Yöneticilerin olumsuz davranışları ve iletişimleri sonucunda öğretmenlerin performanslarının düşmekte olduğunu, sınıf içerisinde de motivasyonlarında azalma olduğunu ve öğrencilerine bu durumu yansıttıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişim kurma yöntemlerinin öğretmenlerin çalışma hayatında büyük değişim oluşturabileceği sonucuna da varmıştır.

Glatfelter (2000) yöneticilerin sahip oldukları kişiler arası iletişim yeteneklerinin astların iş doyumuna etkisi konulu bir çalışmada yönetsel iletişimin önemli boyutlarından birisinin, kişiler arası iletişim becerilerinin iş doyumuna üzerindeki etkileri olduğu belirtilmektedir. Çalışmada astların ve yöneticilerin iletişim uygunluğu, iletişim etkililiği ve etkileşim ilişkilerine dair algıları çerçevesinde yöneticilerin iletişim yetenekleri ile astların iş doyumuna arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, yönetici iletişiminin uygunluğunun ve etkililiğinin, astların iş doyumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada iletişimsel uygunluğun ve etkililiğin, iş doyumunun önemli iki yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır (Akt: Şahin, 2007: 104).

1.15.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

Araştırmalar incelenildiğinde, öğretmenlerin yöneticileri iletişim becerileri açısından algılamaları, çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Yöneticilerin iletişim becerilerini bilmeleri ve uygulamaları öğretmenlik mesleği açısından daha etkili olacaktır.

Yöneticilerin iletişim becerileri alanında ilgili literatür incelendiğinde, geçmişten günümüze kadar geçen süre içerisinde insanların birbirlerini iletişim açısından daha fazla irdeledikleri ve özellikle bunun çalışan ve yönetici açısından çok önemli bir boyut olduğu görülmektedir. Çünkü iletişim yaşamın her alanında vardır ve tüm çalışanlarda olduğu gibi öğretmenlerin de motive olabilmeleri, olumlu yönde performans geliştirebilmeleri ve bu durumu öğrencilerine yansıtabilmeleri, yöneticilerine güven duyabilmeleri, özgüvenlerinin gelişebilmesi için yöneticilerin

kullandığı iletişim becerileri çok önemlidir. Beatty'de (2000) yapmış olduğu araştırmada bu duygularla ilgili duruma değinmiş; yöneticilerin olumsuz davranışları ve iletişimleri sonucunda öğretmenlerin performanslarının düşmekte olduğunu, sınıf içerisinde de motivasyonlarında azalma olduğunu ve öğrencilerine bu durumu yansıtıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişim kurma yöntemlerinin, öğretmenlerin çalışma hayatında büyük değişim oluşturabileceği sonucuna da varmıştır.

Bazı araştırmalara bakıldığında iletişim becerileri boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında görev, yaş, hizmet süreleri ve görev yaptıkları okullardaki hizmet sürelerine ilişkin anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Yine bir başka araştırma incelendiğinde okul müdürlerinden %25'i üst düzeyde etkili iletişim becerilerine, % 75'inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip olduğu görülmektedir (Şimşek, 2003).

Şimdiye kadar yapılan araştırmalarda resmi ve özel kurumlarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algılamaları arasındaki ilişkinin ele alınıp irdelenmediği görülmüştür. Kısacası bu araştırmamızın şimdiye kadar yapılmadığı, bu alanda eksiklik olduğu belirtilmelidir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada resmi ve özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algılamaları, çeşitli değişkenler açısından incelendiği için, bu çalışma ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olmuştur..

İlişkisel Tarama Modelleri; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006: 81).

2.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, İstanbul İli Anadolu yakasındaki resmi ve özel anaokulları ile ilköğretim okullarında görevli anaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır.

MEB'e bağlı, İstanbul İli Anadolu yakasındaki Kadıköy, Maltepe ve Üsküdar ilçelerindeki resmi ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarından rastgele (random) usulü ile seçilmiş olan, resmi okullarda çalışan 165 anaokulu öğretmeni ve özel kurumlarda çalışan 178 anaokulu öğretmeni araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Örnekleimde yer alan öğretmenlere dağıtılan 343 anketten 92 tanesinin eksik veya yanlış içermesi nedeniyle kalan 251 tanesi (128 resmi okulda, 123 özel okulda çalışan anaokulu öğretmeni) analizlere dâhil edilmiştir.

Araştırmanın evrenine ilişkin özet tablo aşağıda sunulmuştur (Tablo 1).

İlçe	Resmi Anaokulu		Özel Anaokulu	
	Okul Sayısı	Öğret. Sayısı	Okul Sayısı	Öğret. Sayısı
Maltepe	42	117	13	58
Üsküdar	65	104	37	126
Kadıköy	72	173	64	281
Toplam	179	394	115	465

2.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada kullanılan anket bir kişisel bilgi formu ve bir ölçme aracından meydana gelmektedir. Bunlar:

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum (resmi-özel), yaşları, öğrenim düzeyleri, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ve medeni durumlarına ilişkin bilgilere ulaşmak hedeflenmiştir.

2.3.2. Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği

Veri toplama aracı olarak Şahin (2007), tarafından İlköğretim Okulu Yöneticilerinin “Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı yayınlanmamış yüksek lisans tezi için geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri konusunda ne derece yeterli olduklarını belirlemek üzere hazırlanmış olan ölçme aracında, öğretmenlerin yöneticileri iletişim becerileri açısından algılamaları için 33 maddeye yer verilmiştir.

Kişiler arası iletişim becerileri ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde 154 geçerli anket verisi kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test” analizleri yapılmış; KMO=,909 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi 5 kez tekrarlanmış; beşinci döndürmede sonrasında 4

boyuttan (Empatik Dinleme, Etkililik, Geri Bildirimde Bulunma ve Güven Verme Becerileri) ve 33 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Elde edilen 4 faktörün (Empatik Dinleme Becerisi Boyutu, Etkililik Boyutu, Geri Bildirimde Bulunma Becerisi Boyutu ve Güven Verme Becerisi Boyutu) toplam varyansı açıklama oranı % 68.37'dir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,594 ile 0,843, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,660 ile 0,784, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,571 ile 0,789 ve dördüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,564 ile 0,818 arasında olduğu saptanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) $r=,96$ bulunmuştur (Şahin, 2007: s. 112-115).

2.4.VERİLERİN ANALİZİ

Anket ile öğretmenlerden elde edilen verilerin tümü SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki analizler yapılmıştır:

1. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerini özetlemek açısından; çalışılan kurum (resmi-özel), yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki çalışma süresi ve medeni duruma ilişkin değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Resmi ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin "Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği" alt boyutları ve bu alt boyutlara ait maddelere ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır.
3. Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ve medeni durumlarına bağlı olarak, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise yaş ve medeni durumlarına ve son olarak da araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma bağlı olarak "Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği" alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz grup t-testi yapılmıştır.
4. Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem ve okulda çalışma sürelerine bağlı olarak, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise öğrenim durumları, mesleki kıdem ve okulda çalışma sürelerine bağlı olarak

“Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılaşmalar bulunduğu durumda, hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc Scheffé testi uygulanmıştır.

5. Öğretmenlerin “Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği” alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmadan önce normallik dağılımları Levene homojenlik testi ile incelenmiş ancak bundan sonra istatistiksel teknikler uygulanmıştır.

Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki kıdemleri, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise yaş, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine ait gruplar, istatistiksel analizlere uygun olarak tekrar gruplandırılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05’ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, kişisel bilgi formu ve “Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği” ile elde edilen veriler ile ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizler yer almaktadır.

Araştırmaya resmi ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin “Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeğinin” dört alt boyutuna ilişkin genel algılama düzeyleri ile kişisel özelliklerinden çalıştıkları kurum, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ve medeni durumlarına göre algı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp, farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan resmi ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin verilerin frekans ve yüzde dağılımları ise aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Bilgiler

Tablo 2- Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı

Çalışılan Kurum	<i>f</i>	%
Resmi	128	51,0
Özel	123	49,0
Toplam	251	100,0

Araştırmaya katılan anaokulu öğretmenlerinin %51,0’i resmi bir anaokulunda, kalan %49,0’u ise özel bir anaokulunda görev yapmaktadır. Çalışan kurum bakımından öğretmenlerin dağılımı bir birine son derece yakındır.

Tablo 3- Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	Resmi K. Ç.		Özel K. Ç.		Genel Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
21-30	46	35,9	80	65,0	126	50,2
31-40	44	34,4	36	29,3	80	31,9
41 ve üzeri	38	29,7	7	5,7	45	17,9
Toplam	128	100,0	123	100,0	251	100,0

Tablo 3’den de görüleceği gibi, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin yaş bakımından dağılımları oldukça dengelidir. Öğretmenlerin %35,9’u 21-30, %34,4’ü 31-40 ve kalan %29,7’si 41 ve üzeri yaştadır. Özel kurumlarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin ise büyük kısmı daha genç yaştaki öğretmenlerden meydana gelmektedir. Öğretmenlerin %65,0 21-30, %29,3’ü 31-40 ve sadece %5,7’i 41 yaş ve üzerindedir.

Tablo 4- Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğretim Düzeyi	Resmi K. Ç.		Özel K. Ç.		Genel Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Lise	1	0,8	32	26,0	33	13,1
Ön Lisans	33	25,8	8	6,5	41	16,3
Lisans	89	69,5	67	54,5	156	62,2
Yüksek Lisans	5	3,9	16	13,0	21	8,4
Toplam	128	100,0	123	100,0	251	100,0

Araştırmaya katılan anaokulu öğretmenlerinin eğitim düzeylerine bakıldığında toplamada en büyük grubu, %62,2 ile lisans mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Resmi okullarda çalışan öğretmenlerden sadece %0,8’i lise mezunu iken, bu oran özel okullarda %26,0’ya çıkmaktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenler, resmi okullarda %3,9 iken, bu oran özel okullarda %13,0 olarak bulunmuştur.

Tablo 5- Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	Resmi K. Ç.		Özel K. Ç.		Genel Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
0-1 Yıl	10	7,8	7	5,7	17	6,8
2-6 Yıl	27	21,1	50	40,7	77	30,7
7-12 Yıl	31	24,2	42	34,1	73	29,1
13-18 Yıl	25	19,5	16	13,0	41	16,3
19-24 Yıl	19	14,8	8	6,5	27	10,8
25 Yıl ve üstü	16	12,5	-	-	16	6,4
Toplam	128	100,0	123	100,0	251	100,0

Tablo 5'den de görüleceği üzere, yaş değişkenine paralel olarak, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri genel toplamdan takip edilebileceği üzere daha çok 0-12 yılları arasında yer almaktadır. Resmi okullarda çalışan öğretmenler arasında mesleki kıdemleri 25 yıl ve üstü bir süredir görev yapanlar da varken (%12,5), özel okullarda en uzun süreli kıdem 19-24 yıllarına kadardır (%6,5). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerden en büyük gurubu %40,7 ile 2-6 yıldır görevde olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 6- Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Okuldaki Çalışma Süresi	Resmi K. Ç.		Özel K. Ç.		Genel Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1-3 Yıl	55	43,0	53	43,1	108	43,0
4-6 Yıl	21	16,4	48	39,0	69	27,5
7 Yıl ve üstü	52	40,6	22	17,9	74	29,5
Toplam	128	100,0	123	100,0	251	100,0

Resmi okullarda görev yapan anaokulu öğretmenlerinin büyük kısmı 1-3 yıldır (%43,0) aynı okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin %16,4'ü 4-6 yıldır ve kalan %40,6'sı 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalışmaktadır. Özel okullarda ise öğretmenlerin %43,0 1-3 yıldır aynı okulda çalışırken, %39,0 4-6 yıldır ve sadece %17,9'u 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalışmaktadır.

Tablo 7- Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	Resmi K. Ç.		Özel K. Ç.		Genel Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evli	86	67,2	75	61,0	161	64,1
Bekâr	42	32,8	48	39,0	90	35,9
Toplam	128	100,0	123	100,0	251	100,0

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük kısmı evlidir (%64,1). Resmi okullarda çalışan öğretmenlerin %67,2'si evliyken, %32,8'i bekâr, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise %61,0'i evliyken, %39,0 bekârdır.

3.2. Resmi Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeyleri

“Kişiler Arası İletişim Becerileri Ölçeği” dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenler ölçeğin toplam 33 maddesini (5’li Likert tipi) kendi algılama düzeylerine uygun olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenler anketteki maddeleri puanlarken, katılma düzeylerine göre işaretleme yapmışlardır. Likert tipi, 5 dereceli olan bu ölçek için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Ortalama Puanlar : (Katılma Düzeyi)

1,00 – 1,80	: Hemen Hemen Hiç
1,81 – 2,60	: Nadiren
2,61 – 3,40	: Bazen
3,41 – 4,20	: Sık Sık
4,21 – 5,00	: Hemen Hemen Her Zaman

Resmi okullarda görev yapan 128 anaokulu öğretmenin yöneticilerini Empatik Dinleme Becerisi, Etkililik, Geribildirimde Bulunma Becerisi ve Güven Verme Becerisi alt boyutları ve bu boyutların maddelerini algılama düzeylerini gösteren ortalama puanları aşağıda sırasıyla tablolar halinde özetlenmiştir.

Tablo 8- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Empatik Dinleme Becerisi Alt Boyutu Ve Maddelerine Verdikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	N	\bar{X}	ss
1. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin iletmek istediği konunun önem derecesi ne olursa olsun dinlemeye isteklilik gösterir.	128	3,95	1,03
4. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle ilişkilerinde sözlü ve sözsüz mesajların tutarlılığına özen gösterir.	128	3,80	0,94
8. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin davranışlarını etkileyebilecek öğretmenlere ait kişisel özelliklerin farkındadır.	128	3,75	1,06
12. Okulumuzdaki yöneticiler, iletişim sürecinde öğretmenlerin nasıl tepkide bulunacağını tahmin etmeye çalışır.	128	3,54	0,96
14. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri tanımak için onlarla iletişim kurmada isteklilik gösterir.	128	3,69	1,11
18. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının altında yatan sebepleri anlamaya çalışır.	128	3,52	0,97
26. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle ilişkilerinde öğretmenlerin sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklarını dikkate aldıklarını hissettirir.	128	3,67	0,98
28. Okulumuzdaki yöneticiler, duygularını öğretmenlerle paylaşmada isteklilik gösterir.	128	3,66	1,03
30. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin söylediklerine anlık tepki vermeden üzerinde düşünür.	128	3,62	0,92
31. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri dinlerken göz teması kurar.	128	3,59	1,10
32. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir.	128	4,05	1,05
33. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir.	128	3,83	1,10
Empatik Dinleme Becerisi Boyutu	128	3,72	0,83

Tablo 8’den de görüleceği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinden empatik dinleme becerisi boyutuna ilişkin algıları genel olarak olumlu yöndedir. Öğretmenler tablodaki 12 maddeden hiçbirini için “Hemen hemen hiç”, “Nadiren” veya “Bazen” düzeyinde değerlendirmemişlerdir. Aynı şekilde, öğretmenler yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından tam olarak yeterli de görmemişlerdir.

Empatik dinleme becerisi boyutunun maddeleri öğretmenlerce $\bar{X}=3,52$ ile $\bar{X}=4,05$ arasında ve “Sık sık” düzeyinde puanlanmıştır. Öğretmenlerce en düşük puanlanan madde $\bar{X}=3,52$ ile “18. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının altında yatan sebepleri anlamaya çalışır” olurken, en yüksek puanlanan madde ise $\bar{X}=4,05$ ile “Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir” olmuştur.

Empatik dinlemede kişi karşısındakinde meydana gelen duygusal değişimlere duyarlı olabilmeli, doğru-yanlış, haklı veya haksız diye yargılamadan, onun yerine

geçerek neler yaptığına ve hissettiğine bakmalıdır. Bu, dinleyen kişinin bir süreliğine karşısındaki kişinin yerine geçip, dünyayı onun bakış açısından görmesini gerektirir. Böylece empati yabancılaşmayı ortadan kaldırır (Telman ve Ünsal, 2005:96).

Empatik dinleme becerisi boyutu ise araştırmaya katılan ve resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerce yine oldukça olumlu bir düzeyde değerlendirilmiştir ($\bar{X}=3,72$). Özetle, anaokulu öğretmenlerin kurumlarındaki yöneticilerini iletişim becerilerinden empatik dinleme becerisi bakımından olumlu değerlendirdikleri, ancak tam olarak yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 9- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Etkilik Alt Boyutu Ve Maddelerine Verdikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	N	\bar{X}	ss
7. Okulumuzdaki yöneticiler, vermek istedikleri mesajla ilgili doğru verileri belirleme konusunda özenlidir.	128	3,79	0,91
9. Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarıyla ilgili olarak öğretmenlerde ortaya çıkan sorunları açıklığa kavuşturmada isteklidir.	128	3,58	1,03
11. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle iletişim kurdukları konularda bilgi sahibi olduklarını hissettirir.	128	3,84	1,04
13. Okulumuzdaki yöneticiler, iletişimi öğretmenlerin olumlu yönlerini ve yeteneklerini vurgulayacak nitelikte yapılandırmaya özen gösterir.	128	3,65	1,11
15. Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarını iletirken mevcut materyallerden yararlanma konusunda yaratıcıdır.	128	3,33	1,08
17. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere kendilerini ifade etme fırsatı ve olanaklarını yaratmada dikkatlidir.	128	3,63	0,82
20. Okulumuzdaki yöneticiler, okuldaki tüm öğretmenlerin iletişim sürecinin parçası olmasına özen gösterir.	128	3,54	1,11
21. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerde olumsuz duygu ve düşünce yaratabilecek içerikteki basmakalıp ifadelerden kaçınmaya çaba gösterir.	128	3,60	1,06
Etkililik Boyutu	128	3,62	0,85

Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından algılama düzeylerine ilişkin, alt boyut ve maddelerine verdikleri ortalama puanlar yukarıda, Tablo 9’da verilmiştir.

Anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından değerlendirmek üzere alt boyutun maddelerine verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde, genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerce etkili iletişim becerileri maddelerinden en düşük ortalama puanı $\bar{X}=3,33$ ile “15. Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarını iletirken mevcut materyallerden yararlanma konusunda yaratıcıdır” maddesi almıştır. Öğretmenler

bu maddeyi ‘Bazen’ düzeyinde puanlamışlardır. Yöneticilerini ifadedeki konuda pek yeterli bulmamaktadırlar.

Öte yandan etkili iletişim becerilerine ait maddelerden en yüksek ortalama puanı $\bar{X}=3,84$ ile “11. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle iletişim kurdukları konularda bilgi sahibi olduklarını hissettirir” maddesi almıştır. Okul öncesi öğretmenleri, yöneticilerini iletişim kurdukları konularda ‘Sık sık’ düzeyinde yeterli görmektedirler.

Etkililik alt boyutu bir bütün olarak ise, $\bar{X}=3,62$ ile ‘Sık sık’ düzeyinde değerlendirilmiştir. Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından olumlu, ortalamanın üstünde algılamakla birlikte, bunu ‘Hemen hemen her zaman’ düzeyinde görmemektedir.

Tablo 10- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Geribildirimde Bulunma Becerisi Alt Boyutu Ve Maddelerine Verdikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	N	\bar{X}	ss
10. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken öğretmenlerin konuyu kavrayıp kavramadığını belirten jest ve mimiklerini izler.	128	3,73	0,94
16. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken anlaşılmasını sağlayacak derecede örneklendirmeye çaba gösterir.	128	3,57	0,95
19. Okulumuzdaki yöneticiler, verecekleri geri bildirim nitelik, yer ve zamanlama açısından uygunluğuna özen gösterir.	128	3,47	1,03
22. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle iletişim kurmaları gerektiğinde beden dillerinin ve hareketlerinin etkileri konusunda bilgilidir.	128	3,66	0,98
23. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere geri bildirim doğru ve gerçek duyguları ile verdiğini hissettirir.	128	3,63	1,06
24. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle konuşmalarında anlattıklarını pekiştirebilecek nitelikte beden dili seçimine özen gösterir.	128	3,57	1,03
25. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin dile getirdikleri konularla ilgili geri bildirim vermede isteklilik gösterir.	128	3,68	0,97
27. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere verdikleri geri bildirim konunun ayrıntılarını irdeleyecek nitelikte olmasına özen gösterir.	128	3,51	1,07
29. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken sözlü ve sözsüz iletişim yöntemlerinin her ikisini de kullanmaya çaba gösterir.	128	3,60	1,10
Geribildirimde Bulunma Becerisi Boyutu	128	3,60	0,81

Yöneticilerin geribildirimde bulunma becerisi alt boyutu ve maddelerine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin algı düzeyleri yukarıda, Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablodan da görülebileceği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin geribildirimde bulunma becerisini değerlendirmeye yönelik maddelerin hepsi de ‘Sık Sık’ düzeyinde gerçekleşmiştir. Ortalama puanlar $\bar{X}=3,47$

ile $\bar{X}=3,73$ arasında değişmektedir. Yöneticilerinin geribildirimde bulunma becerisini değerlendirmeye yönelik maddelerden en düşük ortalama puan $\bar{X}=3,47$ ile “19. Okulumuzdaki yöneticiler, verecekleri geri bildirim nitelik, yer ve zamanlama açısından uygunluğuna özen gösterir” maddesine (‘Bazen’ düzeyine yakın) ve en yüksek ortalama puan ise $\bar{X}=3,73$ ile “10. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken öğretmenlerin konuyu kavrayıp kavramadığını belirten jest ve mimiklerini izler” maddesine verilmiştir.

Şahin’in (2007) yaptığı araştırmada, geribildirim alıcının hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak gerektiği zaman kullanılması gerektiğini, alıcının hazır olmadığı zamanda ve algılayamayacağı şekilde değil, kısa ve öz bir şekilde verilmesini belirtmiştir.

Geribildirimde bulunma becerisi boyutu açısından ise, öğretmenlerin verdikleri puanların ortalaması etkili iletişim becerisi için verdikleri puanların ortalamasına yakın bir şekilde $\bar{X}=3,60$ olarak, yine “Sık sık” düzeyinde gerçekleşmiştir. Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri, yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımında olumlu algılamakla birlikte, bunu üst düzeyde yeterli görmemektedirler.

Tablo 11- Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Güven Verme Becerisi Alt Boyutu Ve Maddelerine Verdikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	N	\bar{X}	ss
2. Okulumuzdaki yöneticiler, iletişim kurarken samimi duygular yansıtır.	128	3,86	0,98
3. Okulumuzdaki yöneticiler, verdikleri sözleri yerine getirir.	128	3,81	0,96
5. Okulumuzdaki yöneticiler, kişisel ve mesleki konularla ilgili düşüncelerini yeri geldiğinde dürüstçe açıklar.	128	3,95	0,92
6. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken kişisel farklılıkları dikkate alır.	128	3,62	1,01
Güven Verme Becerisi Boyutu	128	3,81	0,78

Araştırmaya katılan anaokulu öğretmenleri yöneticilerini güven verme becerisi bakımından oldukça olumlu algılamaktadırlar. Alt boyuta ait maddelere verilen ortalama puanlar oldukça yüksek olmakla birlikte yine de “Sık sık düzeyinde kalmıştır. En düşük ortalama puan $\bar{X}=3,62$ ile “6. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken kişisel farklılıkları dikkate alır” maddesine, en yüksek ortalama

puan ise $\bar{X} = 3,95$ ile “5. Okulumuzdaki yöneticiler, kişisel ve mesleki konularla ilgili düşüncelerini yeri geldiğinde dürüstçe açıklar” maddesine verilmiştir. Güven verme becerisi alt boyutu için ise bulunan ortalama puan $\bar{X} = 3,81$ olmuştur. Diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalama puan verilmiş olmasına rağmen, anaokulu öğretmenler yöneticileri güven verme becerisi bakımından olumlu algılamakla birlikte, bu beceri bakımından da yöneticilerini tam yeterli bulmamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında yaş değişkeninin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffé testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin her dört alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 12).

Tablo 12- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar Yaş	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Empatik Dinleme Becerisi	21-30 (1)	46	3,71	0,86	G. Arası G. İçi Toplam	1,42	2	0,71	5,03	0,009*
	31-40 (2)	44	3,61	0,82		85,85	125	0,69		
	41 ve üstü (3)	38	3,97	0,81		87,27	127			
Etkililik	21-30 (1)	46	3,60	0,89	G. Arası G. İçi Toplam	1,29	2	0,65	4,79	0,017*
	31-40 (2)	44	3,51	0,79		89,37	125	0,72		
	41 ve üstü (3)	38	3,86	0,86		90,67	127			
Geribildirimde Bulunma Becerisi	21-30 (1)	46	3,60	0,81	G. Arası G. İçi Toplam	0,85	2	0,43	5,65	0,003*
	31-40 (2)	44	3,57	0,79		81,54	125	0,65		
	41 ve üstü (3)	38	3,92	0,83		82,39	127			
Güven Verme Becerisi	21-30 (1)	46	3,77	0,71	G. Arası G. İçi Toplam	2,10	2	1,05	8,74	0,001*
	31-40 (2)	44	3,69	0,84		75,37	125	0,60		
	41 ve üstü (3)	38	4,12	0,77		77,47	127			

* $p < .05$

Yaş değişkeninin hangi grupları arasında alt boyutların algılanmasında anlamlı farklılaşmalar olduğu ise aşağıda, Tablo 13’de özetlenmiştir.

Tablo 13- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Yaş Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi

Boyut	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Empatik Dinleme Becerisi Boyutu	21-30 Yaş (1)	31-40 Yaş (2)	0,102	0,175	0,560
		41 ve üstü (3)	-0,460*	0,182	0,009
	31-40 Yaş (2)	21-30 Yaş (1)	-0,102	0,175	0,560
		41 ve üstü (3)	-0,630*	0,184	0,005
	41 ve üstü (3)	21-30 Yaş (1)	-0,460*	0,182	0,009
		31-40 Yaş (2)	-0,630*	0,184	0,005
Etkililik Boyutu	21-30 Yaş (1)	31-40 Yaş (2)	0,084	0,178	0,640
		41 ve üstü (3)	-0,465*	0,185	0,007
	31-40 Yaş (2)	21-30 Yaş (1)	-0,084	0,178	0,640
		41 ve üstü (3)	-0,549*	0,187	0,002
	41 ve üstü (3)	21-30 Yaş (1)	-0,465*	0,185	0,007
		31-40 Yaş (2)	-0,549*	0,187	0,002
Geri Bildirimde Bulunma Becerisi Boyutu	21-30 Yaş (1)	31-40 Yaş (2)	0,084	0,170	0,623
		41 ve üstü (3)	-0,429*	0,177	0,021
	31-40 Yaş (2)	21-30 Yaş (1)	-0,084	0,170	0,623
		41 ve üstü (3)	-0,504*	0,179	0,012
	41 ve üstü (3)	21-30 Yaş (1)	-0,429*	0,177	0,021
		31-40 Yaş (2)	-0,504*	0,179	0,012
Güven Verme Becerisi Boyutu	21-30 Yaş (1)	31-40 Yaş (2)	0,084	0,164	0,608
		41 ve üstü (3)	-0,528*	0,170	0,002
	31-40 Yaş (2)	21-30 Yaş (1)	-0,084	0,164	0,608
		41 ve üstü (3)	-0,613*	0,172	0,001
	41 ve üstü (3)	21-30 Yaş (1)	-0,528*	0,170	0,002
		31-40 Yaş (2)	-0,613*	0,172	0,001

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin yaşının, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisi boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,03$ ve $p<,05$). Hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 13), 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki yaş grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında]. Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 12); empatik dinleme becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların 41 yaş ve üstündeki öğretmenler olduğu görülmektedir (\bar{X}_{21-30} yaş=3,71; \bar{X}_{31-40} yaş=3,61 ve \bar{X}_{41} ve üstü yaş=3,97). 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından diğer iki yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadır.

Etkili iletişim becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,79$ ve $p<,05$). Hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu bulmaya yönelik, ANOVA sonrası yapılan Scheffe testine göre (Tablo 13); empatik dinleme becerisi boyutunda olduğu gibi, etkili iletişim becerisi boyutunun algılanmasında da 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki yaş grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında]. Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 12); etkili iletişim becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine 41 yaş ve üstündeki öğretmenler olduğu görülmektedir (\bar{X}_{21-30} yaş=3,60; \bar{X}_{31-40} yaş=3,51 ve \bar{X}_{41} ve üstü yaş=3,86). 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından diğer iki yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler.

Geribildirimde bulunma becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,65$ ve $p<,05$). Scheffe testine göre (Tablo 13); geribildirimde bulunma becerisi boyutunun algılanmasında da 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki yaş grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında]. Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 12); geribildirimde bulunma becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine 41 yaş ve

üstündeki öğretmenler olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{21-30 \text{ Yaş}}=3,60$; $\bar{X}_{31-40 \text{ Yaş}}=3,57$ ve $\bar{X}_{41 \text{ ve üstü yaş}}=3,92$). 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından da diğer iki yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Son olarak, güven verme becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=8,74$ ve $p<,05$). Scheffe testine göre (Tablo 13); güven verme becerisi boyutunun algılanmasında da yine, 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki yaş grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 12); güven verme becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine 41 yaş ve üstündeki öğretmenler olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{21-30 \text{ Yaş}}=3,77$; $\bar{X}_{31-40 \text{ Yaş}}=3,69$ ve $\bar{X}_{41 \text{ ve üstü yaş}}=4,12$). 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da diğer iki yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok yeterli görmektedir.

Öğretmenlerin öğretim düzeylerinin, onların yöneticilere ilişkin Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 14’de özetlenmiştir.

Tablo 14- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi

Boyut	Öğretim Düzeyi	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Empatik Dinleme	Ön lisans	33	4,18	0,58	0,10	120	3,76	0,000*
	Lisans	89	3,59	0,83	0,09			
Etkililik	Ön lisans	33	4,07	0,63	0,11	120	3,52	0,001*
	Lisans	89	3,51	0,83	0,09			
Geribildirimde Bulunma Becerisi	Ön lisans	33	4,03	0,58	0,10	120	3,57	0,001*
	Lisans	89	3,49	0,80	0,09			
Güven Verme Becerisi	Ön lisans	33	4,29	0,59	0,10	120	4,13	0,000*
	Lisans	89	3,68	0,77	0,08			

* $p<,05$

Tablo 14'den de görüleceği üzere öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, her dört alt boyut için de anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=3,76$ ve $p<,001$). Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Ön lisans}}=4,18$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,59$).

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin, onların yöneticilerinin etkili iletişim becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=3,52$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından da, lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Ön lisans}}=4,07$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,51$).

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin, onların yöneticilerinin geribildirimde bulunma becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=3,57$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından da, lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Ön lisans}}=4,03$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,49$).

Son olarak, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin, onların yöneticilerinin güven verme becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=4,13$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, lisans mezunu öğretmenlere göre çok daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön lisans}}=4,29$; $\bar{X}_{\text{Lisans}}=3,68$). Ön lisans mezunu öğretmenler yöneticilerinin “Hemen hemen her zaman” güven verdiğini, lisans mezunu öğretmenler ise yöneticilerinin “Sık sık” güven verdiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin medeni durumlarının, onların yöneticilere ilişkin Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma nedeni olup

olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 15’de özetlenmiştir.

Tablo 15- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Empatik Dinleme	Evli	86	3,96	0,86	0,09	126	2,53	0,021*
	Bekâr	42	3,67	0,76	0,12			
Etkililik	Evli	86	3,63	0,87	0,09	126	0,24	0,810
	Bekâr	42	3,59	0,79	0,12			
Geribildirimde Bulunma Becerisi	Evli	86	3,93	0,83	0,09	126	3,04	0,016*
	Bekâr	42	3,56	0,77	0,12			
Güven Verme Becerisi	Evli	86	4,04	0,83	0,09	126	3,13	0,006*
	Bekâr	42	3,80	0,67	0,10			

* $p < .05$

Tablo 15’den de görüleceği üzere öğretmenlerin medeni durumları, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

Öğretmenlerin medeni durumlarının, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=2,53$ ve $p < ,05$). Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; evli öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından, bekâr öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Evli}=3,96$; $\bar{X}_{Bekâr}=3,67$).

Öğretmenlerin medeni durumlarının, onların yöneticilerinin geribildirimde bulunma becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=3,04$ ve $p < ,05$). Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; evli öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından da, bekâr öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=3,93$; $\bar{X}_{Bekâr}=3,56$).

Son olarak, öğretmenlerin medeni durumlarının, onların yöneticilerinin güven verme becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu

bulunmuştur ($t=3,13$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; evli öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, bekâr öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=4,04$; $\bar{X}_{Bekâr}=3,80$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 16- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Empatik Dinleme Becerisi	0-6 Yıl (1)	37	3,62	0,92	<i>G. Arası</i> <i>G. İçi</i> <i>Toplam</i>	1,65 85,62 87,27	3 124 127	0,55 0,69	6,79	0,000*
	7-12 Yıl (2)	31	3,79	0,72						
	13-18 Yıl	25	3,59	0,77						
	(3)									
	19 ve üstü	35	4,16	0,87						
Etkililik	0-6 Yıl (1)	37	3,53	0,96	<i>G. Arası</i> <i>G. İçi</i> <i>Toplam</i>	1,91 88,76 90,67	3 124 127	0,64 0,72	1,24	0,145
	7-12 Yıl (2)	31	3,51	0,64						
	13-18 Yıl	25	3,45	0,79						
	(3)									
	19 ve üstü	35	3,55	0,92						
Geribildirimde Bulunma Becerisi	0-6 Yıl (1)	37	3,53	0,85	<i>G. Arası</i> <i>G. İçi</i> <i>Toplam</i>	1,25 81,14 82,39	3 124 127	0,42 0,65	5,02	0,013*
	7-12 Yıl (2)	31	3,46	0,71						
	13-18 Yıl	25	3,48	0,77						
	(3)									
	19 ve üstü	35	3,72	0,88						
Güven Verme Becerisi	0-6 Yıl (1)	37	3,72	0,77	<i>G. Arası</i> <i>G. İçi</i> <i>Toplam</i>	0,89 76,58 77,47	3 124 127	0,30 0,62	6,48	0,007*
	7-12 Yıl (2)	31	3,75	0,72						
	13-18 Yıl	25	3,96	0,83						
	(3)									
	19 ve üstü	35	4,02	0,82						

* $p < .05$

Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin empatik dinleme becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 16).

Mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında alt boyutların algılanmasında anlamlı farklılaşmalar olduğu ise aşığıda, Tablo 17’de özetlenmiştir.

Tablo 17- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi

Boyut	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Empatik Dinleme Becerisi Boyutu	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-0,174	0,202	0,392
		13-18 Yıl (3)	0,026	0,215	0,904
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,443*	0,196	0,018
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	0,174	0,202	0,392
		13-18 Yıl (3)	0,200	0,223	0,373
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,469*	0,205	0,017
	13-18 Yıl (3)	0-6 Yıl (1)	-0,026	0,215	0,904
		7-12 Yıl (2)	-0,200	0,223	0,373
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,569*	0,218	0,009
	19 Yıl ve üstü (4)	0-6 Yıl (1)	-0,443*	0,196	0,018
		7-12 Yıl (2)	-0,469*	0,205	0,017
		13-18 Yıl (3)	-0,569*	0,218	0,090
Geri Bildirimde Bulunma Becerisi Boyutu	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-0,138	0,197	0,486
		13-18 Yıl (3)	0,050	0,209	0,812
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,498*	0,191	0,003
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	0,138	0,197	0,486
		13-18 Yıl (3)	0,188	0,217	0,390
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,461*	0,200	0,011
	13-18 Yıl (3)	0-6 Yıl (1)	-0,050	0,209	0,812
		7-12 Yıl (2)	-0,188	0,217	0,390
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,648*	0,212	0,001
	19 Yıl ve üstü (4)	0-6 Yıl (1)	-0,498*	0,191	0,003
		7-12 Yıl (2)	-0,461*	0,200	0,011
		13-18 Yıl (3)	-0,461*	0,212	0,001
Güven Verme Becerisi Boyutu	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-0,027	0,191	0,888
		13-18 Yıl (3)	-0,437*	0,203	0,022
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,498*	0,185	0,017
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	0,027	0,191	0,888
		13-18 Yıl (3)	-0,510*	0,211	0,011
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,571*	0,194	0,001
	13-18 Yıl (3)	0-6 Yıl (1)	-0,437*	0,203	0,022
		7-12 Yıl (2)	-0,510*	0,211	0,011
		19 Yıl ve üstü (4)	-0,061	0,206	0,766
	19 Yıl ve üstü (4)	0-6 Yıl (1)	-0,498*	0,185	0,017
		7-12 Yıl (2)	-0,571*	0,194	0,001
		13-18 Yıl (3)	0,061	0,206	0,766

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisi boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,79$ ve $p<,001$). Hangi kıdem grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 16), 19 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 4) ile diğer üç kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 4 ile Grup 1-2-3 arasında]. Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 16); empatik dinleme becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların 19 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 4) olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=3,62$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=3,79$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=3,59$ ve $\bar{X}_{19 \text{ ve üstü yıl}}=4,16$). 19 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından diğer üç kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadır.

Yöneticilerin geribildirimde bulunma becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,02$ ve $p<,05$). Scheffe testine göre (Tablo 17); geribildirimde bulunma becerisi boyutunun algılanmasında da 19 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 4) ile diğer üç kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 4 ile Grup 1-2-3 arasında]. Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 16); geribildirimde bulunma becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine 19 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 4) olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=3,53$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=3,46$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=3,48$ ve $\bar{X}_{19 \text{ ve üstü yıl}}=3,72$). 19 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından diğer üç kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir.

Son olarak, yöneticilerin güven verme becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,48$ ve $p<,05$). Scheffe testine göre (Tablo 17); güven verme becerisi boyutunun algılanmasında 13-18 yıllık (Grup 3) ve 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 4) ile 0-6 yıllık (Grup 1) ve 7-12 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler (Grup 2) arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [Grup 3-4 ile Grup 1-2 arasında]. Öğretmenlerin

kıdemlerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 16); 13-18 yıllık ve 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından diğer iki mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=3,72$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=3,75$; $\bar{X}_{13-18 \text{ Yıl}}=3,96$ ve $\bar{X}_{19 \text{ ve üstü yıl}}=4,02$).

Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin, Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında okulda çalışma süresi değişkenin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası okulda çalışma süresi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 18- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Çalışma S.	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Empatik Dinleme Becerisi	1-3 Yıl (1)	55	3,35	0,77	<i>G. Arası</i>	3,55	2	1,77	5,65	0,005*
	4-6 Yıl (2)	21	3,82	0,95	<i>G. İçi</i>	83,72	125	0,67		
	7 ve üstü (3)	52	3,78	0,81	<i>Toplam</i>	87,27	127			
Etkililik	1-3 Yıl (1)	55	3,29	0,77	<i>G. Arası</i>	2,68	2	1,34	4,91	0,023*
	4-6 Yıl (2)	21	3,69	1,00	<i>G. İçi</i>	87,98	125	0,70		
	7 ve üstü (3)	52	3,68	0,84	<i>Toplam</i>	90,67	127			
Geribildirimde Bulunma Becerisi	1-3 Yıl (1)	55	3,20	0,74	<i>G. Arası</i>	4,08	2	2,04	3,25	0,042*
	4-6 Yıl (2)	21	3,69	0,85	<i>G. İçi</i>	78,31	125	0,63		
	7 ve üstü (3)	52	3,67	0,82	<i>Toplam</i>	82,39	127			
Güven Verme Becerisi	1-3 Yıl (1)	55	3,81	0,73	<i>G. Arası</i>	0,73	2	0,36	0,59	0,555
	4-6 Yıl (2)	21	3,75	0,90	<i>G. İçi</i>	76,74	125	0,61		
	7 ve üstü (3)	52	3,88	0,79	<i>Toplam</i>	77,47	127			

* $p < .05$

Okulda çalışma süresi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi ve geribildirimde bulunma becerisi alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 18).

Okulda çalışma süresi değişkeninin hangi grupları arasında alt boyutların algılanmasında anlamlı farklılaşmalar olduğu ise Tablo 19'da özetlenmiştir.

Tablo 19- Resmi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi

Boyut	(I) Yıl	(J) Yıl	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Empatik Dinleme Becerisi Boyutu	1-3 Yıl (1)	4-6 Yıl (2)	-0,466*	0,210	0,028
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,426*	0,158	0,046
	4-6 Yıl (2)	1-3 Yıl (1)	0,466*	0,210	0,028
		7 Yıl ve üstü (3)	0,040	0,212	0,803
	7 Yıl ve üstü (3)	1-3 Yıl (1)	0,426*	0,158	0,046
		4-6 Yıl (2)	0,168	0,212	0,516
Etkililik Boyutu	1-3 Yıl (1)	4-6 Yıl (2)	-0,597*	0,215	0,026
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,584*	0,162	0,032
	4-6 Yıl (2)	1-3 Yıl (1)	0,597*	0,215	0,026
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,084	0,217	0,079
	7 Yıl ve üstü (3)	1-3 Yıl (1)	0,584*	0,162	0,032
		4-6 Yıl (2)	0,084	0,217	0,079
Geri Bildirimde Bulunma Becerisi Boyutu	1-3 Yıl (1)	4-6 Yıl (2)	-0,492*	0,203	0,017
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,470*	0,153	0,023
	4-6 Yıl (2)	1-3 Yıl (1)	0,492*	0,203	0,017
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,022	0,205	0,886
	7 Yıl ve üstü (3)	1-3 Yıl (1)	0,470*	0,153	0,023
		4-6 Yıl (2)	0,022	0,205	0,886

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisi boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=5,65$ ve $p < ,001$). Hangi çalışma süresi grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 19), 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerle (Grup 1) diğer iki gruptaki öğretmenler (Grup 2-3) arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 18); empatik dinleme becerisi boyutunu en düşük düzeyde puanlayanların okulda 1-3 yıldır çalışan öğretmenlerin (Grup 1) olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,35$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,82$; ve $\bar{X}_{7 \text{ ve üstü yıl}}=3,78$). 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin,

yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha az yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin, onların yöneticilerinin etkili iletişim becerisi boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,91$ ve $p<,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 19), yine 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerle (Grup 1) diğer iki gruptaki öğretmenler (Grup 2-3) arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 18); etkili iletişim becerisi boyutunu en düşük düzeyde puanlayanların yine okulda 1-3 yıldır çalışan öğretmenlerin (Grup 1) olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,29$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,69$; ve $\bar{X}_{7 \text{ ve üstü yıl}}=3,68$). 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha az yeterli buldukları görülmektedir.

Son olarak, yöneticilerin geribildirimde bulunma becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin çalışma sürelerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=3,25$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 18), diğer iki alt boyutta olduğu gibi, yine 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerle (Grup 1) diğer iki gruptaki öğretmenler (Grup 2-3) arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 18); geribildirimde bulunma becerisi boyutunu en düşük düzeyde puanlayanların yine okulda 1-3 yıldır çalışan öğretmenlerin (Grup 1) olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,20$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,69$; ve $\bar{X}_{7 \text{ ve üstü yıl}}=3,67$). 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha az yeterli buldukları görülmektedir.

3.3. Özel Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeyleri

Özel okullarda görev yapan 123 anaokulu öğretmenin yöneticilerini Empatik Dinleme Becerisi, Etkililik, Geribildirimde Bulunma Becerisi ve Güven Verme Becerisi alt boyutları ve bu boyutların maddelerini algılama düzeylerini gösteren ortalama puanları aşağıda sırasıyla tablolar halinde özetlenmiştir.

Ortalama Puanlar : (Katılma Düzeyi)

1,00 – 1,80	: Hemen Hemen Hiç
1,81 – 2,60	: Nadiren
2,61 – 3,40	: Bazen
3,41 – 4,20	: Sık Sık
4,21 – 5,00	: Hemen Hemen Her Zaman

Tablo 20- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Empatik Dinleme Becerisi Alt Boyutu Ve Maddelerine Verdikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	N	\bar{X}	ss
1. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin iletmek istediği konunun önem derecesi ne olursa olsun dinlemeye isteklilik gösterir.	123	3,76	0,95
4. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle ilişkilerinde sözlü ve sözsüz mesajların tutarlılığına özen gösterir.	123	3,37	1,07
8. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin davranışlarını etkileyebilecek öğretmenlere ait kişisel özelliklerin farkındadır.	123	3,37	1,03
12. Okulumuzdaki yöneticiler, iletişim sürecinde öğretmenlerin nasıl tepkide bulunacağını tahmin etmeye çalışır.	123	3,24	1,06
14. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri tanımak için onlarla iletişim kurmada isteklilik gösterir.	123	3,09	1,04
18. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının altında yatan sebepleri anlamaya çalışır.	123	2,96	1,04
26. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle ilişkilerinde öğretmenlerin sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklarını dikkate aldıklarını hissettirir.	123	3,20	0,98
28. Okulumuzdaki yöneticiler, duygularını öğretmenlerle paylaşmada isteklilik gösterir.	123	3,18	1,00
30. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin söylediklerine anlık tepki vermeden üzerinde düşünür.	123	3,35	0,97
31. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri dinlerken göz teması kurar.	123	2,78	1,11
32. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir.	123	3,81	0,92
33. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir.	123	3,17	0,99
Empatik Dinleme Boyutu	123	3,27	0,68

Tablo 20'den de görüleceği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinden empatik dinleme becerisi boyutuna ilişkin algıları genel olarak olumsuz olmamakla birlikte olumlu da değildir. Öğretmenler tablodaki 12 maddeden 10'u için 'Bazen' düzeyinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Sadece iki madde için 'Sık sık' düzeyinde değerlendirmeler yapılmıştır. Bu nedenle özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından pek yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır.

Empatik dinleme becerisi boyutunun maddeleri öğretmenlerce $\bar{X}=2,78$ ile $\bar{X}=3,81$ arasında puanlanmıştır. Öğretmenlerce en düşük puanlanan madde $\bar{X}=2,78$ ile "31. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri dinlerken göz teması kurar" olurken, en yüksek puanlanan madde ise $\bar{X}=3,81$ ile "32. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir" olmuştur.

Göz teması, iki kişi arasında iletişimi geliştirmenin ve sözsüz iletişim kurmanın en etkili yoludur. İnsanlar, her yerde ve her zaman sözlü ve sözsüz iletişimde bulunurlar. Vücut, ses ve sözcükler, etkili ve önemli bir iletişim aracıdır. Sözsüz iletişimin en etkili ve dürüst aracı gözlerdir. Konuşmanın anlamını en çok etkileyen organ gözlerdir. Karızmanın kaynağı da gözlerdir (Erarslan, 2008: 18).

Empatik dinleme becerisi boyutu ise araştırmaya katılan ve özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerce yine ortalama bir düzeyde ('Bazen') değerlendirilmiştir ($\bar{X}=3,27$). Anaokulu öğretmenlerin kurumlarındaki yöneticilerini iletişim becerilerinden empatik dinleme becerisi bakımından olumsuz olmamakla birlikte olumlu da değerlendirmedikleri, onları çok yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 21- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Etkilik Alt Boyutu Ve Maddelerine Verdikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	N	\bar{X}	ss
7. Okulumuzdaki yöneticiler, vermek istedikleri mesajla ilgili doğru verileri belirleme konusunda özenlidir.	123	3,41	0,97
9. Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarıyla ilgili olarak öğretmenlerde ortaya çıkan sorunları açıklığa kavuşturmada isteklidir.	123	3,11	0,98
11. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle iletişim kurdukları konularda bilgi sahibi olduklarını hissettirir.	123	3,50	1,00
13. Okulumuzdaki yöneticiler, iletişimi öğretmenlerin olumlu yönlerini ve yeteneklerini vurgulayacak nitelikte yapılandırmaya özen gösterir.	123	3,02	1,06
15. Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarını iletirken mevcut materyallerden yararlanma konusunda yaratıcıdır.	123	2,85	1,11
17. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere kendilerini ifade etme fırsatı ve olanaklarını yaratmada dikkatlidir.	123	3,18	0,78
20. Okulumuzdaki yöneticiler, okuldaki tüm öğretmenlerin iletişim sürecinin parçası olmasına özen gösterir.	123	2,92	1,15
21. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerde olumsuz duygu ve düşünce yaratabilecek içerikteki basmakalıp ifadelerden kaçınmaya çaba gösterir.	123	3,25	1,11
Etkililik Boyutu	123	3,16	0,74

Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından algılama düzeylerine ilişkin, alt boyut ve maddelerine verdikleri ortalama puanlar yukarıda, Tablo 21’de verilmiştir.

Anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından değerlendirmek üzere alt boyutun maddelerine verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde, genel olarak ortalama bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerce etkili iletişim becerileri maddelerinden en düşük ortalama puanı $\bar{X}=2,85$ ile “15. Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarını iletirken mevcut materyallerden yararlanma konusunda yaratıcıdır” maddesi almıştır. Öğretmenler bu maddeyi ‘Bazen’ düzeyinde puanlamışlardır.

Mesajın beklenen düzeyde algılanması, anlaşılması, kavranması ve benimsenmesi söz konusudur ama anlam tek başına bir şey ifade etmez. Simge ve sembollerini duygu ve düşünceleriyle anlamlandıran insandır. Mesajın anlamlı olması, alıcının anlayacağı simge ve sembollerin kullanılması ile mümkündür. Bu sebeple, alıcının bilgi ve tecrübe alanına giren semboller kullanılmalıdır. Kullanılan kelime, sembol ve işaretler mesajı alan tarafından tam bilinmiyorsa ve yoruma tabi tutuluyorsa, anlam hataları artacak bu da iletişimin etkinliğini azaltacaktır. Kaynak soyut ifade ve sembollerden çok somut semboller kullanılmalıdır. Böylece alıcının kafasında uyanmış olan anlam daraltılabilir ve yorumlama olanağı azaltılarak kontrol

altına alınabilir. Semboller alıcının daha önce alışmış olduğu anlamda kullanılmalıdır. Aksi takdirde alıcı bunu yanlış yorumlayabilir (Geçikli, 2008: 273).

Öte yandan etkili iletişim becerilerine ait maddelerden en yüksek ortalama puanı $\bar{X}=3,50$ ile “11. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle iletişim kurdukları konularda bilgi sahibi olduklarını hissettirir” maddesi almıştır.

Etkililik alt boyutu bir bütün olarak ise, $\bar{X}=3,16$ ile “Bazen” düzeyinde değerlendirilmiştir. Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından olumlu değerlendirmedikleri, onların bu becerilere ortalama düzeyde sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 22- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Geribildirimde Bulunma Becerisi Alt Boyutu Ve Maddelerine Verdikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	N	\bar{X}	ss
10. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken öğretmenlerin konuyu kavrayıp kavramadığını belirten jest ve mimiklerini izler.	123	3,37	0,95
16. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken anlaşılmasını sağlayacak derecede örneklendirmeye çaba gösterir.	123	3,11	1,02
19. Okulumuzdaki yöneticiler, verecekleri geri bildirim nitelik, yer ve zamanlama açısından uygunluğuna özen gösterir.	123	2,90	1,09
22. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle iletişim kurmaları gerektiğinde beden dillerinin ve hareketlerinin etkileri konusunda bilgilidir.	123	2,96	1,09
23. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere geri bildirim doğru ve gerçek duyguları ile verdiğini hissettirir.	123	3,08	1,16
24. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle konuşmalarında anlattıklarını pekiştirebilecek nitelikte beden dili seçimine özen gösterir.	123	3,02	1,10
25. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin dile getirdikleri konularla ilgili geri bildirim vermede isteklilik gösterir.	123	3,14	1,00
27. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere verdikleri geri bildirim konunun ayrıntılarını irdelenecek nitelikte olmasına özen gösterir.	123	2,89	1,04
29. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken sözlü ve sözsüz iletişim yöntemlerinin her ikisini de kullanmaya çaba gösterir.	123	3,11	1,11
Geribildirimde Bulunma Becerisi Boyutu	123	3,06	0,81

Yöneticilerin geribildirimde bulunma becerisi alt boyutu ve maddelerine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin algı düzeyleri yukarıda, Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablodan da görülebileceği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin geribildirimde bulunma becerisini değerlendirmeye yönelik maddelerin hepsi de “Bazen” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ortalama puanlar $\bar{X}=2,89$ ile $\bar{X}=3,37$ arasında yer almaktadır. Yöneticilerinin geribildirimde bulunma

becerisini değerlendirmeye yönelik maddelerden en düşük ortalama puan $\bar{X} = 2,89$ ile “27. Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere verdikleri geri bildirim konunun ayrıntılarını irdeleyecek nitelikte olmasına özen gösterir” maddesine ve en yüksek ortalama puan ise $\bar{X} = 3,37$ ile “10. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken öğretmenlerin konuyu kavrayıp kavramadığını belirten jest ve mimiklerini izler” maddesine verilmiştir.

Geribildirimde bulunma becerisi boyutu açısından ise, $\bar{X} = 3,06$ ile “Bazen” düzeyinde değerlendirme yapılmıştır. Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından olumlu değerlendirmedikleri, onların bu becerilere ortalama düzeyde sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Etkin geri bildirim kişiye yardımcı olmayı amaçlar, belirli ve ayrıntılıdır, açıklayıcıdır, faydalı ve konu ile ilgilidir, zamanında gelir, kişi böyle bir bilgiyi bekler, açık ve seçiktir, geçerlidir (Ateş, 2005: 15).

Tablo 23- Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Güven Verme Becerisi Alt Boyutu Ve Maddelerine Verdikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	N	\bar{X}	ss
2. Okulumuzdaki yöneticiler, iletişim kurarken samimi duygular yansıtır.	123	3,40	0,92
3. Okulumuzdaki yöneticiler, verdikleri sözleri yerine getirir.	123	3,59	0,84
5. Okulumuzdaki yöneticiler, kişisel ve mesleki konularla ilgili düşüncelerini yeri geldiğinde dürüstçe açıklar.	123	3,33	0,97
6. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken kişisel farklılıkları dikkate alır.	123	3,25	1,00
Güven Verme Becerisi Boyutu	123	3,39	0,69

Araştırmaya katılan anaokulu öğretmenleri yöneticilerini güven verme becerisi bakımından diğer alt boyutlara göre biraz daha olumlu algılamaktadırlar. Alt boyuta ait maddelere verilen ortalama puanlar diğer alt boyutların maddelerine verilen puanlardan biraz daha yüksek olmakla birlikte yine de “Bazen” düzeyinde kalmıştır. En düşük ortalama puan $\bar{X} = 3,25$ ile “6. Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken kişisel farklılıkları dikkate alır” maddesine, en yüksek ortalama puan ise $\bar{X} = 3,59$ ile “3. Okulumuzdaki yöneticiler, verdikleri sözleri yerine getirir” maddesine verilmiştir.

Güven verme becerisi alt boyutu için ise bulunan ortalama puan $\bar{X}=3,39$ olmuştur. Diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalama puan verilmiş olmasına rağmen, okul öncesi öğretmenler yöneticileri güven verme becerisi bakımından da ortalama düzeyde yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yaşlarının, onların yöneticilere ilişkin Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 24’de özetlenmiştir (özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaş grupları normallik dağılımına uygun olarak yeniden düzenlenmiştir).

Tablo 24- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi

Boyut	Yaş	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Empatik Dinleme	21-30	80	3,34	0,65	0,07	121	2,56	0,021*
	31 ve üzeri	43	3,14	0,73	0,11			
Etkililik	21-30	80	3,24	0,73	0,08	121	2,73	0,017*
	31 ve üzeri	43	3,00	0,74	0,11			
Geribildirimde Bulunma Becerisi	21-30	80	3,23	0,82	0,09	121	3,21	0,004*
	31 ve üzeri	43	2,94	0,79	0,12			
Güven Verme Becerisi	21-30	80	3,46	0,68	0,08	121	2,36	0,026*
	31 ve üzeri	43	3,28	0,70	0,11			

* $p < .05$

Tablo 24’den de görüleceği üzere öğretmenlerin yaşı, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

Öğretmenlerin yaşının, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=2,56$ ve $p < .05$). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{21-30 \text{ Yaş}}=3,34$; $\bar{X}_{31 \text{ ve üzeri yaş}}=3,14$).

Öğretmenlerin yaşının, onların yöneticilerinin etkili iletişim becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=2,73$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; yine 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{21-30 Yaş}=3,24$; $\bar{X}_{31 ve üzeri yaş}=3,00$).

Öğretmenlerin yaşının, onların yöneticilerinin geri bildirimde bulunma becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=3,21$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından da, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{21-30 Yaş}=3,23$; $\bar{X}_{31 ve üzeri yaş}=2,94$).

Son olarak, öğretmenlerin yaşının, onların yöneticilerinin güven verme becerisini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=2,36$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{21-30 Yaş}=3,46$; $\bar{X}_{31 ve üzeri yaş}=3,28$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında öğrenim düzeyi değişkenin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası öğretim düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 25- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Empatik Dinleme Becerisi	Lise/Ön lisans (1)	40	3,58	0,69	G. Arası	5,78	2	2,89	6,86	0,002*
	Lisans (2)	67	3,14	0,63	G. İçi	50,60	120	0,42		
	Yüksek L. (3)	16	3,06	0,61	Toplam	56,38	122			
Etkililik	Lise/Ön lisans (1)	40	3,50	0,78	G. Arası	7,20	2	3,60	7,28	0,001*
	Lisans (2)	67	2,98	0,66	G. İçi	59,37	120	0,50		
	Yüksek L. (3)	16	3,03	0,71	Toplam	66,57	122			
Geribildirimde Bulunma Becerisi	Lise/Ön lisans (1)	40	3,49	0,77	G. Arası	11,02	2	5,51	9,67	0,000*
	Lisans (2)	67	2,85	0,75	G. İçi	68,34	120	0,57		
	Yüksek L. (3)	16	2,90	0,75	Toplam	79,36	122			
Güven Verme Becerisi	Lise/Ön lisans (1)	40	3,73	0,64	G. Arası	6,65	2	3,33	7,76	0,001*
	Lisans (2)	67	3,21	0,70	G. İçi	51,47	120	0,43		
	Yüksek L. (3)	16	3,33	0,46	Toplam	58,13	122			

* $p < .05$

Öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin her dört alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 25).

Öğrenim düzeyi değişkeninin hangi grupları arasında alt boyutların algılanmasında anlamlı farklılaşmalar olduğu ise aşağıda, Tablo 26’da özetlenmiştir.

Tablo 26- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi

Boyut	(I) Öğrenim	(J) Öğrenim	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Empatik Dinleme Becerisi Boyutu	Lise/Ön lisans (1)	Lisans (2)	,445*	0,130	0,001
		Yüksek Lisans (3)	,521*	0,192	0,008
	Lisans (2)	Lise/Ön lisans (1)	-,445*	0,130	0,001
		Yüksek Lisans (3)	0,076	0,181	0,677
	Yüksek Lisans (3)	Lise/Ön lisans (1)	-,521*	0,192	0,008
		Lisans (2)	-0,076	0,181	0,677
Etkililik Boyutu	Lise/Ön lisans (1)	Lisans (2)	,526*	0,141	0,000
		Yüksek Lisans (3)	,472*	0,208	0,025
	Lisans (2)	Lise/Ön lisans (1)	-,526*	0,141	0,000
		Yüksek Lisans (3)	-0,054	0,196	0,785
	Yüksek Lisans (3)	Lise/Ön lisans (1)	-,472*	0,208	0,025
		Lisans (2)	0,054	0,196	0,785
Geri Bildirimde Bulunma Becerisi Boyutu	Lise/Ön lisans (1)	Lisans (2)	,649*	0,151	0,000
		Yüksek Lisans (3)	,592*	0,223	0,009
	Lisans (2)	Lise/Ön lisans (1)	-,649*	0,151	0,000
		Yüksek Lisans (3)	-0,057	0,210	0,786
	Yüksek Lisans (3)	Lise/Ön lisans (1)	-,592*	0,223	0,009
		Lisans (2)	0,057	0,210	0,786
Güven Verme Becerisi Boyutu	Lise/Ön lisans (1)	Lisans (2)	,512*	0,131	0,000
		Yüksek Lisans (3)	,397*	0,194	0,043
	Lisans (2)	Lise/Ön lisans (1)	-,512*	0,131	0,000
		Yüksek Lisans (3)	-0,115	0,182	0,528
	Yüksek Lisans (3)	Lise/Ön lisans (1)	-,397*	0,194	0,043
		Lisans (2)	0,115	0,182	0,528

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisi boyutunu algulamalarında anlamlı bir

farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=6,86$ ve $p<,05$). Hangi öğrenim düzeyi grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 26), lise/ön lisans mezunu öğretmenler (Grup 1) ile diğer iki öğretim düzeyindeki öğretmenler arasında, bu boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 25); empatik dinleme becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların lise/ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{lise/ön lisans}}=3,58$; $\bar{X}_{\text{lisans}}=3,14$ ve $\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=3,06$). Lise/ön lisans mezunu öğretmenler, yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadır.

Etkili iletişim becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,28$ ve $p<,05$). Scheffe testine göre (Tablo 26); empatik dinleme becerisi boyutunda olduğu gibi, etkili iletişim becerisi boyutunun algılanmasında da lise/ön lisans mezunu öğretmenler (Grup 1) ile diğer iki öğretim düzeyindeki öğretmenler arasında, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 24); etkili iletişim becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine lise/ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{lise/ön lisans}}=3,50$; $\bar{X}_{\text{lisans}}=2,98$ ve $\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=3,03$). Lise/ön lisans mezunu öğretmenler, yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır.

Geribildirimde bulunma becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=9,67$ ve $p<,001$). Scheffe testine göre (Tablo 26); geribildirimde bulunma becerisi boyutunun algılanmasında da lise/ön lisans mezunu öğretmenler (Grup 1) ile diğer iki öğretim düzeyindeki öğretmenler arasında, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 25); geribildirimde bulunma becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine lise/ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{lise/ön lisans}}=3,49$; $\bar{X}_{\text{lisans}}=2,85$ ve $\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=2,90$). Lise/ön lisans mezunu öğretmenler, yöneticilerini geribildirimde bulunma

becerisi bakımından da lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Son olarak, güven verme becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=8,74$ ve $p<,05$). Scheffe testine göre (Tablo 26); güven verme becerisi boyutunun algılanmasında da lise/ön lisans mezunu öğretmenler (Grup 1) ile diğer iki öğretim düzeyindeki öğretmenler arasında, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 25); güven verme becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine lise/ön lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{lise/ön lisans}}=3,73$; $\bar{X}_{\text{lisans}}=3,21$ ve $\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=3,33$). Lise/ön lisans mezunu öğretmenler, yöneticilerini güven verme becerisi bakımından lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler.

Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin medeni durumlarının, onların yöneticilere ilişkin Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 27’de özetlenmiştir.

Tablo 27- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Empatik Dinleme	Evli	75	3,13	0,66	0,08	121	-	0,003*
	Bekâr	48	3,50	0,65	0,09		3,04	
Etkililik	Evli	75	3,00	0,70	0,08	121	-	0,004*
	Bekâr	48	3,39	0,75	0,11		2,94	
Geribildirimde Bulunma Becerisi	Evli	75	2,88	0,77	0,09	121	-	0,001*
	Bekâr	48	3,35	0,79	0,11		3,26	
Güven Verme Becerisi	Evli	75	3,24	0,69	0,08	121	-	0,002*
	Bekâr	48	3,63	0,64	0,09		3,14	

* $p<,05$

Tablo 27'den de görüleceği üzere öğretmenlerin medeni durumları, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

Öğretmenlerin medeni durumlarının, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=-3,04$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; bekâr öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından, evli öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Evli}=3,13$; $\bar{X}_{Bekâr}=3,50$).

Öğretmenlerin medeni durumlarının, onların yöneticilerinin etkili iletişim becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=-2,94$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; bekâr öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından da, evli öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=3,00$; $\bar{X}_{Bekâr}=3,39$).

Öğretmenlerin medeni durumlarının, onların yöneticilerinin geribildirimde bulunma becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=-3,26$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; bekâr öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından, evli öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=2,88$; $\bar{X}_{Bekâr}=3,35$).

Son olarak, öğretmenlerin medeni durumlarının, onların yöneticilerinin güven verme becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=-3,14$ ve $p<,05$). Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; bekâr öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, evli öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=3,24$; $\bar{X}_{Bekâr}=3,63$).

Özel kurumlarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin, Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir

farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 28- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					Kıdem	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Empatik Dinleme Becerisi	0-6 Yıl (1)	57	3,30	0,58	G. Arası	0,07	2	0,04	0,08	0,928
	7-12 Yıl (2)	42	3,26	0,81						
	13 Yıl ve üstü (3)	24	3,24	0,69						
Etkililik	0-6 Yıl (1)	57	3,24	0,64	G. Arası	1,82	2	0,91	4,69	0,018*
	7-12 Yıl (2)	42	3,17	0,82						
	13 Yıl ve üstü (3)	24	2,92	0,79						
Geribildirimde Bulunma Becerisi	0-6 Yıl (1)	57	3,09	0,77	G. Arası	0,17	2	0,08	0,13	0,883
	7-12 Yıl (2)	42	3,07	0,85						
	13 Yıl ve üstü (3)	24	2,99	0,85						
Güven Verme Becerisi	0-6 Yıl (1)	57	3,33	0,69	G. Arası	0,55	2	0,27	4,55	0,027*
	7-12 Yıl (2)	42	3,51	0,67						
	13 Yıl ve üstü (3)	24	3,58	0,74						

* $p < .05$

Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin etkili iletişim becerisi ve güven verme becerisi alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 28).

Mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında bu alt boyutların algılanmasında anlamlı farklılaşmalar olduğu ise aşağıda, Tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi

Boyut	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Etkililik Boyutu	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	0,071	0,149	0,636
		13 Yıl ve üstü (3)	0,527*	0,179	0,014
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	-0,071	0,149	0,636
		13 Yıl ve üstü (3)	0,456*	0,188	0,023
	13 Yıl ve üstü (3)	0-6 Yıl (1)	-0,527*	0,179	0,014
		7-12 Yıl (2)	-0,456*	0,188	0,023
Güven Verme Becerisi Boyutu	0-6 Yıl (1)	7-12 Yıl (2)	-0,477*	0,141	0,004
		13 Yıl ve üstü (3)	-0,577*	0,169	0,007
	7-12 Yıl (2)	0-6 Yıl (1)	0,477*	0,141	0,004
		13 Yıl ve üstü (3)	-0,100	0,177	0,575
	13 Yıl ve üstü (3)	0-6 Yıl (1)	0,577*	0,169	0,007
		7-12 Yıl (2)	0,100	0,177	0,575

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların yöneticilerinin etkili iletişim becerisi boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,69$ ve $p < .05$). Hangi kıdem grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 29), 13 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3) ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında]. Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 28); etkili iletişim becerisi boyutunu 13 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3), diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=3,24$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=3,17$ ve $\bar{X}_{13 \text{ ve üstü yıl}}=2,92$). 13 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha az yeterli algılamaktadır.

Son olarak, yöneticilerin güven verme becerisi boyutunun algılamasında da öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,55$ ve $p < .05$). Scheffe testine göre (Tablo 29); güven verme becerisi boyutunun algılanmasında 0-6 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenler

(Grup 1) ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 28); güven verme becerisi boyutunu 0-6 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenler (Grup 1), diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılamaktadırlar ($\bar{X}_{0-6 \text{ Yıl}}=3,33$; $\bar{X}_{7-12 \text{ Yıl}}=3,51$ ve $\bar{X}_{13 \text{ ve üstü yıl}}=3,58$). 0-6 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini güven verme becerisi bakımından diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha az yeterli bulmaktadırlar.

Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin, Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında okulda çalışma süresi değişkeninin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası okulda çalışma süresi değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 30- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar Çalışma S.	n	\bar{X}	ss	ANOVA					
					<i>G. Arası</i>	<i>G. İçi</i>	<i>Toplam</i>	<i>Kareler Top.</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>
Empatik Dinleme Becerisi	1-3 Yıl (1)	53	3,37	0,66	<i>G. Arası</i>	1,54	2	0,77	1,69	0,189
	4-6 Yıl (2)	48	3,13	0,69	<i>G. İçi</i>	54,84	120	0,46		
	7 ve üstü (3)	22	3,34	0,67	<i>Toplam</i>	56,38	122			
Etkililik	1-3 Yıl (1)	53	3,29	0,68	<i>G. Arası</i>	1,90	2	0,95	4,76	0,007*
	4-6 Yıl (2)	48	3,03	0,75	<i>G. İçi</i>	64,68	120	0,54		
	7 ve üstü (3)	22	3,01	0,81	<i>Toplam</i>	66,57	122			
Geribildirimde Bulunma Becerisi	1-3 Yıl (1)	53	3,09	0,76	<i>G. Arası</i>	1,53	2	0,76	4,18	0,031*
	4-6 Yıl (2)	48	3,04	0,81	<i>G. İçi</i>	77,83	120	0,65		
	7 ve üstü (3)	22	3,36	0,90	<i>Toplam</i>	79,36	122			
Güven Verme Becerisi	1-3 Yıl (1)	53	3,43	0,75	<i>G. Arası</i>	1,40	2	0,70	4,48	0,011*
	4-6 Yıl (2)	48	3,28	0,62	<i>G. İçi</i>	56,73	120	0,47		
	7 ve üstü (3)	22	3,84	0,67	<i>Toplam</i>	58,13	122			

* $p < .05$

Okulda çalışma süresi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 30).

Okulda çalışma süresi değişkeninin hangi grupları arasında bu alt boyutların algılanmasında anlamlı farklılaşmalar olduğu ise aşağıda, Tablo 31’de özetlenmiştir.

Tablo 31- Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi

Boyut	(I) Yıl	(J) Yıl	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Etkililik Boyutu	1-3 Yıl (1)	4-6 Yıl (2)	0,669*	0,146	0,002
		7 Yıl ve üstü (3)	0,593*	0,186	0,005
	4-6 Yıl (2)	1-3 Yıl (1)	-0,669*	0,146	0,002
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,076	0,189	0,687
	7 Yıl ve üstü (3)	1-3 Yıl (1)	-0,593*	0,186	0,005
		4-6 Yıl (2)	0,076	0,189	0,687
Geri Bildirimde Bulunma Becerisi Boyutu	1-3 Yıl (1)	4-6 Yıl (2)	0,244	0,160	0,130
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,451*	0,204	0,016
	4-6 Yıl (2)	1-3 Yıl (1)	-0,244	0,160	0,130
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,493*	0,207	0,014
	7 Yıl ve üstü (3)	1-3 Yıl (1)	0,451*	0,204	0,016
		4-6 Yıl (2)	0,493*	0,207	0,014
Güven Verme Becerisi Boyutu	1-3 Yıl (1)	4-6 Yıl (2)	0,153	0,137	0,266
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,539*	0,174	0,006
	4-6 Yıl (2)	1-3 Yıl (1)	-0,153	0,137	0,266
		7 Yıl ve üstü (3)	-0,692*	0,177	0,001
	7 Yıl ve üstü (3)	1-3 Yıl (1)	0,539*	0,174	0,006
		4-6 Yıl (2)	0,692*	0,177	0,001

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin, onların yöneticilerinin etkili iletişim becerisi boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,76$ ve $p < ,05$). Hangi çalışma süresi grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 31), 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerle (Grup 1) diğer iki gruptaki öğretmenler (Grup 2-3) arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 30); etkili iletişim becerisi boyutunu en yüksek düzeyde

puanlayanların okulda 1-3 yıldır çalışan öğretmenlerin (Grup 1) olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,29$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,03$; ve $\bar{X}_{7 \text{ ve üstü yıl}}=3,01$). 1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin geribildirimde bulunma becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin çalışma sürelerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,18$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 31), 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerle (Grup 3) diğer iki gruptaki öğretmenler (Grup 1-2) arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 29); geribildirimde bulunma becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların aynı okulda 7 yıl ve üstü bir süredir çalışan öğretmenler (Grup 3) olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,09$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,04$ ve $\bar{X}_{7 \text{ ve üstü yıl}}=3,36$). 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Son olarak, yöneticilerin güven verme becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin çalışma sürelerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=4,48$ ve $p<,05$). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 31), yine 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerle (Grup 3) diğer iki gruptaki öğretmenler (Grup 1-2) arasında bu boyutun algılamasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 29); güven verme becerisi boyutunu en yüksek düzeyde puanlayanların yine, aynı okulda 7 yıl ve üstü bir süredir çalışan öğretmenler (Grup 3) olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1-3 \text{ Yıl}}=3,43$; $\bar{X}_{4-6 \text{ Yıl}}=3,28$ ve $\bar{X}_{7 \text{ ve üstü yıl}}=3,84$). 7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini güven verme becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

3.4. Resmi-Özel Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma

Araştırmaya katılan anaokulu öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun, onların yöneticilere ilişkin Kişiler Arası İletişim Ölçeği alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığının araştırılmasına yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda, Tablo 32’de özetlenmiştir.

Tablo 32- Öğretmenlerin, Yöneticilerin İletişim Becerileri Alt Boyutları Puanlarının Çalıştıkları Kurum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılaşma Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi

Boyut	Kurum	n	\bar{X}	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Empatik Dinleme	Resmi	128	3,72	0,83	0,07	249	4,69	0,000*
	Özel	123	3,27	0,68	0,06			
Etkililik	Resmi	128	3,62	0,85	0,08	249	4,61	0,000*
	Özel	123	3,16	0,74	0,07			
Geribildirimde Bulunma Becerisi	Resmi	128	3,60	0,81	0,07	249	5,30	0,000*
	Özel	123	3,06	0,81	0,07			
Güven Verme Becerisi	Resmi	128	3,81	0,78	0,07	249	4,47	0,000*
	Özel	123	3,39	0,69	0,06			

* $p < .05$

Tablo 32’den de görüleceği üzere öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumu, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun, onların yöneticilerinin empatik dinleme becerisini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=4,69$ ve $p<,001$). Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Resmi}=3,72$; $\bar{X}_{Özel}=3,27$).

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun, onların yöneticilerinin etkili iletişim becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=4,61$ ve $p<,001$). Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumuna bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Resmi}=3,62$; $\bar{X}_{Özel}=3,16$).

Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumunun, onların yöneticilerinin geribildirimde bulunma becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=5,30$ ve $p<,001$). Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumuna bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Resmi}=3,60$; $\bar{X}_{Özel}=3,06$).

Ve son olarak, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türünün, onların yöneticilerinin güven verme becerisini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t=4,47$ ve $p<,001$). Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumuna bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde; resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Resmi}=3,81$; $\bar{X}_{Özel}=3,39$).

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında sonuçlara yer verilmiş, daha sonra bu sonuçlar ile literatür ışığında son olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

4.1.1. Resmi Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerin, yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerine ilişkin algılama düzeyleri genel olarak “sık sık” düzeyinde bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin, yöneticilerini kişiler arası iletişim becerilerine ilişkin algılama düzeyleri genel olarak olumlu yöndedir.

Kişilerarası iletişim becerileri ölçeği alt boyutlarına göre empatik dinleme, etkililik, geribildirimde bulunma ve güven verme becerileri alt boyutlarında yöneticilerini olumlu değerlendirdikleri, ancak yine de tam olarak yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

2. Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin her dört alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından diğer iki yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadır. Ayrıntılı olarak açıklanırsa empatik dinleme becerisi boyutunda öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Etkili iletişim becerileri boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin yaşlarının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ortaya çıkmıştır. 41 ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler.

Geribildirimde bulunma becerisi boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin yaşlarının anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu görülmüştür. 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından da diğer iki yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşının yöneticilerini güven verme becerisi boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlardaki gibi 41 yaş ve üstü öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da diğer iki yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

3. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, etkililik becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme, etkili iletişim, geribildirimde bulunma becerisi bakımından lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Son olarak, ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadır. Ön lisans mezunu öğretmenler yöneticilerinin “Hemen hemen her zaman” güven verdiğini, lisans mezunu öğretmenler ise yöneticilerinin “Sık sık” güven verdiğini düşünmektedir.

4. Öğretmenlerin medeni durumları, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

Evli öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi ve geribildirimde bulunma becerisi bakımından, bekâr öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir.

Son olarak, evli öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, bekâr öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

5. Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin empatik dinleme becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Yöneticilerini empatik dinleme becerisi ve geribildirimde bulunma becerisi

bakımından algılamada 19 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin diğer üç kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Son olarak, 13-18 yıllık ve 19 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından diğer iki daha düşük mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir.

6. Okulda çalışma süresi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi ve geribildirimde bulunma becerisi alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini empatik dinleme, etkili iletişim ve geribildirimde bulunma becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha az yeterli buldukları görülmektedir.

4.1.2. Özel Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerin, yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerine ilişkin algılama düzeyleri genel olarak ortalama düzeydedir.

1. Anaokulu öğretmenlerin kurumlarındaki yöneticilerini iletişim becerilerinden empatik dinleme becerisi bakımından olumsuz olmamakla birlikte olumlu da değerlendirmedikleri, onları çok yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri yöneticilerini etkili iletişim ve geribildirimde bulunma becerileri bakımından olumlu değerlendirmedikleri, onların bu becerilere ortalama düzeyde sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalama puan verilmiş olmasına rağmen, anaokulu öğretmenler yöneticileri güven verme becerisi bakımından da ortalama düzeyde yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

2. Öğretmenlerin yaşı, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi ve geribildirimde bulunma becerisi bakımından, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Yine 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin yöneticilerini etkili iletişim becerisi ve güven verme becerisi bakımından, 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları görülmektedir.

3. Öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin her dört alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Lise/ön lisans mezunu öğretmenler, yöneticilerini empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi bakımından lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır.

4. Öğretmenlerin medeni durumları, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

Bekâr öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi, geribildirimde bulunma becerisi, etkili iletişim becerisi bakımından, evli öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir.

Ve son olarak, yine, bekâr öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, evli öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

5. Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin etkili iletişim becerisi ve güven verme becerisi alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Buna göre, 13 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha az yeterli algıladıkları ortaya çıkmaktadır.

0-6 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenler, yöneticilerini güven verme becerisi bakımından diğer iki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha az yeterli bulmaktadırlar.

6. Okulda çalışma süresi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

1-3 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

7 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi bakımından diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları görülmektedir.

4.1.3. Resmi ve Özel Okullarda Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılama Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumu, onların yöneticilerinin iletişim becerilerini algılamada, empatik dinleme becerisi, etkili iletişim becerisi, geribildirimde bulunma becerisi ve güven verme becerisi alt boyutları için anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur.

1. Resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini empatik dinleme becerisi bakımından, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır.
2. Resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini etkili iletişim becerisi bakımından da özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir.
3. Resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini geribildirimde bulunma becerisi bakımından, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları görülmektedir.
4. Ve son olarak, resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerini güven verme becerisi bakımından da, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

4.2. Tartışma

1. Yapılan bu araştırmada öğretmenler, yöneticilerini mesajların iletimi sırasındaki ifade konusunda pek yeterli bulmamaktadırlar. Bu sonuç Keskinlikç'a göre de ortaya konulmuş ve nasıl olması gerektiğini, çalışmasında belirtmiştir: Mesajın konusu alıcının düşüncelerine aykırı olmamalıdır. Mesaj kapsamı bakımından algılayana güven verici, inanılır ve amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte gözükmelidir. Mesajın üslubu, sert, onur kırıcı değil; yumuşak ve onurlandırıcı olmalıdır. Soğuk ve emir verici değil, ortak bir eyleme davet şeklinde olmalıdır ve mesaj alıcıya güç ve enerji vermelidir (Keskinlikç, 2007: 96).

2. Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri Kişilerarası iletişim becerileri ölçeği alt boyutlarına göre empatik dinleme, etkililik, geribildirimde bulunma ve güven verme becerileri alt boyutlarında yöneticilerini olumlu değerlendirdikleri, ancak yine de tam olarak yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri yöneticilerini etkili iletişim, geribildirimde bulunma ve güven verme becerileri bakımından olumlu değerlendirmedikleri, onların bu becerilere ortalama düzeyde sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi her iki türdeki okuldaki yöneticilerin iletişim becerileri geliştirilmelidir sonucuna ulaşılmıştır.

Goffe ve Jones (1999), etkili lider olabilmek için gerekli olan becerileri araştırmışlardır. Bunun sonucunda liderlerin çalışanlarını yönetirken empati becerisini kullandıkları, onlarla empati içine girdikleri ve kişiler arası iletişimde başarılı olduklarını ifade etmişlerdir.

3. Bu araştırmada anaokulu öğretmenlerinin yöneticilerini iletişim becerisi açısından algılamaları açısından yaş öğretim düzeyi, medeni durum, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiş ve bu değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Martin'in (1993) yaptığı araştırma sonucunda, müdürün konuşma becerileri puanı ile öğretmenin iş tecrübesi, yaşı, cinsiyeti, aynı yerde çalışma süresi, aynı yönetici ile bulunduğu zaman gibi demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bir diğer araştırma da ise yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında cinsiyet, branş ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (Yıldız,1996).

Bir başka araştırmada (Ateş, 2005) ilköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzları cinsiyet ve kıdemlerine göre, anlamlı farklılık göstermemektedir sonucuna ulaşılmıştır.

4. Bu araştırmada resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticilerini olumlu değerlendirdikleri ancak özel okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin bu konuda yöneticilerini ortalama düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek'in (2003) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin okul

müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin irdelendiği bölümde, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinden %25'i üst düzeyde etkili iletişim becerilerine, % 75'inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinin tümünün, üst düzeyde etkili iletişim becerileri sergilemeye oldukça yakın oldukları görülmektedir. Yalnız yukarıda da belirtildiği gibi özel kurum yöneticileri iletişim becerileri açısından orta düzeyde değerlendirilmiştir.

4.3. Öneriler

Resmi okullarda çalışan anaokulu öğretmenleri, yöneticilerini iletişim becerileri açısından özel okullarda çalışan okulöncesi öğretmenlere göre olumlu görseler de bu yeterli değildir. Bunun için her iki grubun yöneticilerine de bir takım öneriler de bulunmak gerekmektedir:

1. Yöneticiler için, MEB ve Özel Eğitim Kurumları iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
2. Yöneticilere iletişim becerileri konusunda verilecek hizmet içi eğitim etkinlikleri, MEB ile eğitim fakültelerinin işbirliği içinde yürütülmelidir.
3. Güven verme becerilerinin gelişimi için yöneticiler öğretmenlere dürüst ve içten davranmalıdırlar. Mesajları açık, sade ve anlaşılır biçimde vermeye özen göstermelidirler.
4. Okul yöneticileri yönetime getirilirken dikkatle seçilmelidir. En az 3-5 yıl öğretmenlikte deneyim ve empati becerisi kazanmış kişiler arasından seçilmelidir.
5. Yöneticiler, kendilerini öğretmenlerinin yerine koyarak onları anlamaya çalışmalıdırlar.
6. Yöneticiler liderlik özellikleriyle etkileyici ve inandırıcı iletişim yeteneğine sahip olmalıdırlar. Bunun için de bu özelliklerini geliştirmelidirler.
7. İnsanların yaşamları boyunca temel olan iletişimin daha sağlıklı olabilmesi için, ayrıca okullarda da iletişim becerilerine yönelik dersler verilmelidir.
8. Yöneticiler, öğretmenlerinin kendi aralarındaki iletişimlerini de kuvvetlendirmek için çeşitli aktiviteler (tanışma, çay vb.) düzenlemelidir.

4.4. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için, İstanbul ili dışında okullarda çalışan anaokulu öğretmenlerinin, yöneticileri iletişim becerileri açısından algılama düzeyleri belirlenmelidir.
2. Yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri belirlenirken, yöneticilerin de öğretmenlerin kişiler arası iletişim becerilerini algılama düzeyleri ölçülebilir.
3. Anaokulu öğretmenlerinin, yöneticileri kişiler arası iletişim becerileri açısından algılama düzeyleri incelendikten sonra, sonucun sınıf içerisinde de değerlendirilebilmesi için, yöneticilerin, öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişimlerini algılama düzeyleri incelenebilir.
4. Velilerin okul yöneticilerini iletişim becerileri açısından algılamaları araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıköz, H. (2005). **Etkili İletişim**. Ankara: Elis Yayınları.
- Açıköz, K. (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçay, A. (2003). *Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor mu?..* Milli Eğitim Dergisi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/akcay.htm> 10 Ocak 2009
- Arslan, B.; Arslan, E. (2006). **Örgütsel İletişim**. (Genel İletişim Edit: Demiray, U). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Ateş, Ö. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aydın, M. (1998). **Eğitim Yönetimi**. 5. Baskı. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- _____. (2007). **Eğitim Yönetimi**. 8. Baskı. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Baltaş, Z. A. (1999). **Beden Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ.E. (1989). **Yönetim**. Ankara: Gül Yayınevi
- _____. (1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Gül Yayınevi
- _____. (2006). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara: Ekinoks.
- Beatty, B. R. (2000). *Emotion Matters in Teacher Administrator Interactions: Teacher Speak About Their Leaders*. Australian Association for Research in Education Annual Conference. Sydney, Australia, Dec 3 - 8, 2000. <http://www.aare.edu.au/00pap/bea00445.htm>
- Bıçakçı, İ. (1998). **İletişim ve Halkla İlişkiler**. Ankara: Medicat Yayınları.
- Bilen, M. (2004). **Sağlıklı İnsan İlişkileri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bolatkıran, M. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

- Bursalıoğlu, Z. (1998). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cherniss, C. (1998). *Social and Emotional Learning for Leaders*. Eric Documans: (EJ563897)
- Çihangir, Z. (2004). **Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cüceloğlu, D. (1995). **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çelik, V. (2000). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: 2. Baskı, Pegem Yayınları.
- Çeliker, M. (1986). *Ankara Eğitim Örgütlerinde İletişim*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Daldal, F. (2008). *Bilgi Yönetimi Sürecinde İletişim Olgusu ve İletişim Engelleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı.
- Değer, K. (1998). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Kurdukları İletişim Yeterlilikleri ve İletişime Engel Teşkil eden Davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dicleli, A.B. (2000). **Konuşu Konuşu İletişimin Sırları**. İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1995). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2002). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: 20. Baskı, Sistem Yayıncılık.
- Erarslan, İ. (2008). *İlköğretim Okulu yöneticilerinin Öğretmenlerle İletişim Tarzlarının Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, E. İ. (1995). **Okul Müdürü ile Öğretmenlerin Birbirlerini Etkilemekte Kullandıkları Güçler**. Ankara: Şafak Matbaacılık

- Erdem, F; İşbaşı, J. Ö. (2000). *Takım Çalışmalarında Güven ve Güvensizlik: Performans için Koşulsuz Güven Mi? Optimum Güven Mi?*. Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, 25-27 Mayıs 2000, Nevşehir.
- Ergin, A. (2000). **Eğitimde İletişim**. Ankara: Anı yayıncılık
- Eroğlu, C.; Yılmaz, A. (2008). **Meslek Yüksek Okulları İçin İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ersever, O. (2008). Aile ve Okulda İletişim Etkili İletişim.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/cemal.doc> 5 Ekim 2008
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, N. (1993). **Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Geçikli, F. (2008). **Halkla İlişkiler ve İletişim**. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Glatfelter A. (2000). *The Influence of Supervisor's Interpersonal Communication Competence on Worker Satisfaction*. (Thesis of Master of Art). Faculty of California State University, Fullerton.
- Goffe, H; Jones, G. (1999). **İnsanlar Liderliğimize Ne Diye Gerek Duysun?**
Çeviren: Nurettin el Hüseyini. İstanbul: Mess Yayınları.
- Gökçe, O. (1998). **İletişim Bilimine Giriş**. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gümüş, M.; Sabuncuoğlu, Z. (2008). **Örgütlerde İletişim**. İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Gürel, E.; Gürüz D. (2006). **Yönetim ve Organizasyon**. Ankara: Nobel Yayın.
- Gürses, Y. (2006). *Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Etkili İletişim Kurma Becerilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Kütahya Merkez İlçe Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kütahya
- Işık, M.. (2000). **İletişimden Kitle İletişime**. Konya: Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları No:2
- Karasar, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın.
- Karlı, C. (2007). *İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algılarına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kelly, R; Caplan, J. (1993). *How Bell Labs Creates Star Performers*. **Harward Business Rewiev** Vol. 71, N° 4, 1993.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=358408>
- Keskinkılıç, K. (2007). *Yönetim Süreçleri*. (**Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi** Edit: Keskinkılıç, K.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kırbaş, İ. (2009). “Kitle İletişim Araçları”.
<http://www.kirbas.com/index.php?id=253> 5 Kasım 2008).
- Koçel, T. (1989). **İşletme Yöneticiliği**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lazar, J. (2008). **İletişim Bilimi**. Çeviren: Cengiz Anık. Vadi Yayınları.
http://www.felsefeekibi.com/dergi9/s9_y13.html
- Mısırlı, İ. (2008). **Genel ve Teknik İletişim**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). **Öğretmen Yeterlilikleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Nelson, P.E; Pearson, J.C. (2000). **An Introduction to Human Communication- Understanding and Saharing**. Boston: McGraw-Hill Education
- Oktay, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişimde Yöneticiden Kaynaklanan Engeller*. (Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onurlu, İ. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasındaki İletişimin Öğretmenlerin Verimliliği Algılamaları Üzerindeki Etkisini Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Önder, A. (2003). *Öğrenme Sürecinde Kişilerarası İletişim ve Öğretmenin İletişim Becerileri*. (**Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar** Edit: Sevinç, M.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özdemir, E. (2004). **Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı**. 9. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomi Anabilim Dalı.
- Telman, N.; Ünsal, P. (2005). **İnsan İlişkilerinde İletişim**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tutar, H; Yılmaz, K. (2008). **Genel İletişim Kavramlar ve Modeller**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yalçınkaya, M. (2007). *Yöneticilerin iletişim Becerilerinin Çalışanlarının Yaratıcılıklarının Ortaya Çıkması, Yöneticiye Güven ve Örgütte İşbirliği Ruhunun Gelişmesine Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yatkin, A.; Yatkin, Ü. (2006). **Halkla İlişkiler ve İletişim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, K. (1996). *Bolu İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, A. H. (2006). *İletişim Kavram ve Tanımı*. (**Genel İletişim** Edit: Demiray, U). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- <http://notoku.com/02-iletisim-sureci-ve-ogeleri> 12 Aralık 2008.
- yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/cemal.pdf 10 Aralık 2008)
- <http://www.bilgininadresi.net/Madde/33655/%C4%B0leti%C5%9Fim-Modelleri-ve-Evreleri> 10 Ekim 2008.
- <http://www.trmakale.com/kitap-ozetleri/newcomb-modeli-akt-fiske-1990.html> 4 Mart 2009.
- <http://www.halklailiskiler.com>, 20 Haziran2009.

EK 1

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

“Resmi ve Özel Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılamaları” üzerine bir araştırma yürütülecektir.

Bu amaçla “Şahin” tarafından geliştirilmiş olan 33 maddeden oluşan bir anket kullanılacaktır.

Verilen cevaplar sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Sizin görüşlerinize ilişkin olan ilgili kutulara çarpı (x) işareti koymanız yeterli olacaktır.

Ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Selma TOMAÇ
Maltepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olanı işaretleyiniz.

Çalıştığınız kurum

- Resmi
 Özel

Yaşınız

- 21-30
 31-40
 41 ve üzeri

Öğrenim düzeyiniz

- Lise
 Önlisans
 Lisans
 Yüksek Lisans

Öğretmenlikteki kıdeminiz

- 0-1 yıl
 2-6 yıl
 7-12 yıl
 13-18 yıl
 19-24 yıl
 25 ve daha fazla yıl

Bulduğunuz okuldaki toplam çalışma süreniz

- 1-3 yıl
 4-6 yıl
 7 ve daha fazla yıl

Medeni durumunuz

- Evli
 Bekar

EK 2

	İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri Anketi Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman
1.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin iletmek istediği konunun önem derecesi ne olursa olsun dinlemeye isteklilik gösterir.					
2.	Okulumuzdaki yöneticiler, iletişim kurarken samimi duygular yansıtır.					
3.	Okulumuzdaki yöneticiler, verdikleri sözleri yerine getirir.					
4.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle ilişkilerinde sözlü ve sözsüz mesajların tutarlılığına özen gösterir.					
5.	Okulumuzdaki yöneticiler, kişisel ve mesleki konularla ilgili düşüncelerini yeri geldiğinde dürüstçe açıklar.					
6.	Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken kişisel farklılıkları dikkate alır.					
7.	Okulumuzdaki yöneticiler, vermek istedikleri mesajla ilgili doğru verileri belirleme konusunda özenlidir.					
8.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin davranışlarını etkileyebilecek öğretmenlere ait kişisel özelliklerin farkındadır.					
9.	Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarıyla ilgili olarak öğretmenlerde ortaya çıkan sorunları açıklığa kavuşturmada isteklidir.					
10.	Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken öğretmenlerin konuyu kavrayıp kavramadığını belirten jest ve mimiklerini izler.					
11.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle iletişim kurdukları konularda bilgi sahibi olduklarını hissettirir.					
12.	Okulumuzdaki yöneticiler, iletişim sürecinde öğretmenlerin nasıl tepkide bulunacağını tahmin etmeye çalışır.					
13.	Okulumuzdaki yöneticiler, iletişimi öğretmenlerin olumlu yönlerini ve yeteneklerini vurgulayacak nitelikte yapılandırmaya özen gösterir.					
14.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri tanımak için onlarla iletişim kurmada isteklilik gösterir.					
15.	Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarını iletirken mevcut materyallerden yararlanma konusunda yaratıcıdır.					
16.	Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken anlaşılmasını sağlayacak derecede örneklendirmeye çaba gösterir.					

		Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman
17.	Okulumuzdaki yöneticiler, mesajlarında mevcut gerçeklerden hareket etmeye özen gösterir.					
18.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere kendilerini ifade etme fırsatı ve olanaklarını yaratmada dikkatlidir.					
19.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının altında yatan sebepleri anlamaya çalışır.					
20.	Okulumuzdaki yöneticiler, verecekleri geri bildirim nitelik, yer ve zamanlama açısından uygunluğuna özen gösterir.					
21.	Okulumuzdaki yöneticiler, okuldaki tüm öğretmenlerin iletişim sürecinin parçası olmasına özen gösterir.					
22.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerde olumsuz duygu ve düşünce yaratabilecek içerikteki basmakalıp ifadelerden kaçınmaya çaba gösterir.					
23.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle iletişim kurmaları gerektiğinde beden dillerinin ve hareketlerinin etkileri konusunda bilgilidir.					
24.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere geri bildirimini doğru ve gerçek duyguları ile verdiğini hissettirir.					
25.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle konuşmalarında anlattıklarını pekiştirebilecek nitelikte beden dili seçimine özen gösterir.					
26.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin dile getirdikleri konularla ilgili geri bildirim vermede isteklilik gösterir.					
27.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerle ilişkilerinde öğretmenlerin sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklarını dikkate aldıklarını hissettirir.					
28.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlere verdikleri geri bildirim konunun ayrıntılarını irdeleyecek nitelikte olmasına özen gösterir.					
29.	Okulumuzdaki yöneticiler, duygularını öğretmenlerle paylaşmada isteklilik gösterir.					
30.	Okulumuzdaki yöneticiler, geri bildirim verirken sözlü ve sözsüz iletişim yöntemlerinin her ikisini de kullanmaya çaba gösterir.					
31.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin söylediklerine anlık tepki vermeden üzerinde düşünür.					
32.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenleri dinlerken göz teması kurar.					
33.	Okulumuzdaki yöneticiler, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çaba gösterir.					

