

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK
ÖZELLİKLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ (İSTANBUL İLİ BEYOĞLU İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA BİR UYGULAMA)
(Yüksek Lisans Tezi)**

Tezi Hazırlayan: **Gülcahan KÖLEŞOĞLU**

İSTANBUL, 2009

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK
ÖZELLİKLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ (İSTANBUL İLİ BEYOĞLU İLKÖĞRETİM
OKULLARINDA BİR UYGULAMA)**
(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan:
Gülcahan KÖLEŞOĞLU
Öğrenci No:
070712021

Danışman:
YRD.DOÇ.DR. SEFER GÜMÜŞ

İSTANBUL, 2009

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına and içerim. 18/09/2009

Aday: Gülcahan KÖLEŞOğLU

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI


18.09.2009

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *Eğitim Yönetimi ve Denetimi* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 070712021 numaralı *Gülcahan Köleşoğlu'nun* "Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (İSTANBUL İLİ BEYOĞLU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİR UYGULAMA)**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 04.09.2009 tarih ve 2009/24 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince 60 dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçokluğu/oybirliği~~ ile ~~Kabul/Red~~ ~~veya Düzeltme~~ kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.


DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR. SEFER GÜMÜŞ


ÜYE
DOÇ.DR. METİN ATEŞ


ÜYE
PROF.DR. SUDİ APAK

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (İSTANBUL İLİ BEYOĞLU İLKÖĞRETİM OKULLARINDA BİR UYGULAMA)

Tezi Hazırlayan: Gülcahan KÖLEŞOĞLU

Özet

Bu araştırma; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2009 yılı Mart ayında İstanbul'un Beyoğlu ilçesinde yer alan 6 ilköğretim okulunda görev yapan 109 öğretmene uygulanmıştır.

Anket sonuçları SPSS 15.0 programından faydalanılarak analiz edilmiştir. Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından, Kullanılan ölçeklerin faktör yapısı Temel Bileşenler Analizi kullanılarak hesaplanmış elde edilen sonuç Varimaks Yöntemi kullanılarak yönlendirmeye tabi tutulmuştur. Örneklem grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleriyle, öğretmenlerin iletişim becerileri ve liderlik özelliklerinin belirlenmesinde, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleriyle, öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri ile iletişim becerileri ve liderlik özellikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ilişki t-testiyle ve öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki ise korelasyon analizi yardımıyla incelenmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iletişim becerileri ve liderlik özelliklerinin orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin iletişim becerilerinden iletişim sisteminin etkinliği faktörü ile liderlik özelliklerinden yalnızca istisnalarla yönetim arasında $p < 0,05$ düzeyinde zayıf bir ilişki olduğu, iletişim memnuniyeti ile istisnasız öğretmenlerin tüm liderlik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, ast üst etkileşimi ile liderlik özelliklerinden amaç tutarlılığı ve inisiyatif tanıma dışındaki tüm faktörlerle anlamlı ilişkiler olduğu sonuçları ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmenlik Mesleği, İletişim, Liderlik

**COMMUNICATION SKILLS AND THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADER
CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS (ISTANBUL,
BEYOGLU AN APPLICATION IN PRIMARY SCHOOLS)**

To Prepare : Gülcahan KÖLEŞOĞLU

ABSTRACT

This research, has been put together on behalf of the primary school teachers to analyse the relationship between leadership skills and communication skills

This survey has been prepared in March 2009 in Istanbul Beyoglu amongst 109 primary school teachers from 6 primary schools.

The SPSS 15.0 program has been used to analyse the results of the survey. The Alfa coefficient has been utilized to test the reliability of the survey. The scales used factored the basic components analysis to calculate the result of the varimaks method. The sample demographics featured distribution frequency and percentage description statistics, the teachers communication and leadership skills were identified by averaging and standard deviation statistics. The relationship between the teachers descriptive characteristics , communication and leadership skills has been obtained . By using the T-test and the relationships and by using the correlation analysis the leadership and communication skills have been reviewed.

The results of the survey displayed the teachers skills in leadership and communication to be average. The teachers communication skills were found to be poor $p<0.005$ with the exception of a few areas. The relationship between teachers communication and leadership skills were found to be meaningful the relationships have been proven to be meaningful except for the interaction of the hierarchy which aims to consistently offer initiatives .

Key Words : Education, Teaching Profession, Communication, Leadership

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	
Jüri Sayfası	
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract)	
Tablolar Listesi	V
Şekiller Listesi	VII
Kısaltmalar	VIII
Giriş	1

BÖLÜM I

MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

1. EĞİTİM KAVRAMI	3
2. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ.....	5
3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ.....	8
3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı	9
3.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi	10
3.1.2. Öğretmen Eğitimi	12
3.1.2.1 Hizmet Öncesi Eğitim	16
3.1.2.2 Hizmet İçi Eğitim	18
3.2. Türkiye’de Öğretmenliğin Meslekleşmesi Aşamaları.....	20
3.3. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Sorunları.....	22
3.4. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri, Nitelikleri, Yeterlilikleri.....	23

BÖLÜM II

MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YÖNETİM VE LİDERLİK

1. YÖNETİMİN TANIMI	27
2. LİDERLİK TANIMI	28
3. YÖNETİCİ VE LİDER ARASINDAKİ FARKLAR.....	29
4. LİDERLİK ÖZELLİKLERİ.....	31
5. LİDERİN GÜÇ KAYNAKLARI.....	33
5.1. Zorlayıcı Güç.....	33

5.2. Yasal Güç	34
5.3. Ödüllendirme Gücü	35
5.4. Karizmatik Güç (Benzeşim Gücü)	35
5.5. Uzmanlık Gücü.....	36
6. LİDERLİK MODELLERİ.....	36
6.1. Yetkenin Kullanımına Göre Liderlik Modelleri.....	36
6.1.1. Otokratik Liderlik Modeli	37
6.1.2. Demokratik - Katılımcı Liderlik Modeli.....	37
6.1.3. Tam Serbesti Tanıyan Liderlik Modeli	38
6.2. Günümüzde Önem Kazanan Bazı Liderlik Modelleri.....	38
6.2.1. Vizyoner Liderlik	39
6.2.2. Stratejik Liderlik.....	39
6.2.3. Karizmatik Liderlik	40
6.2.4. Transaksiyonel ve Transformasyonel Liderlik.....	41
6.2.5. Entelektüel Liderlik.....	42
7. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE LİDERLİK	43
7.1. Öğretmen Liderliği Stratejileri	45
7.2. Bir Lider Olarak Öğretmen.....	47
7.3. Bir Öğretim Lideri Olarak Öğretmen.....	48

BÖLÜM III

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE İLETİŞİM KAVRAMI

1. İLETİŞİM TANIMI.....	51
2. İLETİŞİMİN AMACI VE ÖNEMİ.....	52
3. İLETİŞİMİN İŞLEVLERİ.....	54
4. İLETİŞİM SÜRECİ VE ÖĞELERİ	54
4.1. İletişim Süreci.....	55
4.1.1. Kaynak (Gönderici).....	55
4.1.2. Alıcı (Hedef).....	56
4.1.3. Kodlama	56
4.1.4. Mesaj (İleti)	57
4.1.5. Kanal (Araç).....	58
4.1.6. Gönderme Becerileri.....	58
4.1.7. Geribildirim	59

4.2. İletişimin Ögeleri	59
4.2.1. Gürültü.....	59
4.2.2. Çevre.....	60
5. İLETİŞİM TÜRLERİ	60
5.1. Sözlü İletişim.....	61
5.2. Sözsüz İletişim.....	62
5.3. Yazılı İletişim	63
6. EĞİTİMDE İLETİŞİM.....	65
6.1. Sınıfta Etkili İletişim Sağlamanın Yolları	65
6.2. Sınıf İçi İletişimi Zorlaştıran Etkenler.....	66
7. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE İLETİŞİM-ENGELLER-AŞMA YOLLARI	67
7.1. Öğretmenlik Mesleğinde İletişim	67
7.2. Öğretmenlik Mesleğinde İletişim Engelleri	68
7.3. Öğretmenlik Mesleğinde İletişim Engellerini Aşma Yolları.....	69
7.3.1. Öğretmen Veya Öğrenciden Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları.....	70
7.3.2. Öğretmenden Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları	73
7.3.3. Öğrenciden Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları	75
7.3.4. Sınıftan Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları	77
7.3.5. Araç ve Gereçlerden Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları.....	78

BÖLÜM IV

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	79
1.1. Araştırmanın Modeli	79
1.2. Evren ve Örneklem	79
1.3. Veriler ve Toplanması	80
1.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	80
2. BULGULAR VE YORUM	81
2.1. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	85
2.2. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular	85
2.3. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Tanımlayıcı Özellikleri Arasındaki İlişki.....	86

2.4. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Tanımlayıcı Özellikleri Arasındaki İlişki.....	93
2.5. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki.....	105
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
KAYNAKÇA	110
ÖZGEÇMİŞ	118
EKLER.....	119

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Liderin Kişisel Özellikleri Ve Sahip Olması Gereken Özellikler	33
Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov Z Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 3. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	82
Tablo 4. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı	82
Tablo 5. Örneklem Grubunun Çalışılan Okula Göre Dağılımı	83
Tablo 6. Örneklem Grubunun Pozisyona Göre Dağılımı	83
Tablo 7. Örneklem Grubunun Okuldaki Çalışan Sayısına Göre Dağılımı	84
Tablo 8. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 9. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	86
Tablo 10. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	86
Tablo 11. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi	87
Tablo 12. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki	87
Tablo 13. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Yaşlarına Bağlı Olarak Değişimi	88
Tablo 14. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Çalışılan Okul Arasındaki İlişki.....	89
Tablo 15. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Çalışılan Okula Bağlı Olarak Değişimi.....	90
Tablo 16. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Pozisyon Arasındaki İlişki	91
Tablo 17. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Pozisyona Bağlı Olarak Değişimi.....	91
Tablo 18. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Okuldaki Çalışan Sayısı Arasındaki İlişki	92
Tablo 19. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Okuldaki Çalışan Sayısına Bağlı Olarak Değişimi	93
Tablo 20. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi	95
Tablo 21. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Yaşları Arasındaki İlişki	96
Tablo 22. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Yaşlarına Bağlı Olarak Değişimi.....	97
Tablo 23. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Çalışılan Okul Arasındaki İlişki.....	98
Tablo 24. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Çalışılan Okula Bağlı Olarak Değişimi.....	100

Tablo 25. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Pozisyon Arasındaki İlişki	101
Tablo 26. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Pozisyona Bağlı Olarak Değişimi ...	102
Tablo 27. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Okuldaki Çalışan Sayısı Arasındaki İlişki	103
Tablo 28. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Okuldaki Çalışan Sayısına Bağlı Olarak Değişimi	104
Tablo 29. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	82
Şekil 2. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı	82
Şekil 3. Örneklem Grubunun Çalışılan Okula Göre Dağılımı.....	83
Şekil 4. Örneklem Grubunun Pozisyona Göre Dağılımı	84
Şekil 5. Örneklem Grubunun Okuldaki Çalışan Sayısına Göre Dağılımı	84

KISALTMALAR

a.g.k	:	Adı Geçen Kaynak
C.	:	Cilt
M.E.B	:	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	:	Yüksek Öğretim Kurulu
T.C	:	Türkiye Cumhuriyeti
vb.	:	Ve benzeri
vs.	:	Ve saire
S.	:	Sayfa
s.	:	Sayfa

GİRİŞ

Eğitim, insanların yetişmesinde ve gelişmesinde önemli bir yer tutar. Toplumların gelişmesi eğitimleriyle ölçülürken, verilen eğitimin etkinliği ise; her açıdan yeterli, iletişimi yüksek lider öğretmenler tarafından gerçekteşebilir.

Lider, örgüt amaçlarını gerçekteşirmede yeni yapı ve süreçleri başlatan, izleyenleri ikna eden ve etkileyebilen kişidir. Liderin iyi bir eğitim almasının yanında bir takım özelliklere ve becerilere de sahip olması gerekir. Bu becerilerin başında ise iletişim gelmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleği gibi kişiler arası iletişimin yoğun olduğu mesleklerde iletişim becerisi bir adım daha öne çıkmaktadır.

Bir öğretmenin etkinlik ve etkililik derecesi, gerçekte anlamda o öğretmenin iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliği ile ölçülebilir. Öğretmen davranışları, öğrenci-öğretmen arası iletişimi etkiliyorsa bu, öğrencinin öğrenmesine de etki edebilir, en azından öğretim yöntem ve tekniklerinin başarısı da bundan etkilenebilir. Etkin bir öğretim için öğretmenin sınıf atmosferinde öğretimi destekleyici her türlü iletişime açık olması gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin istenen nitelikleri kazanıp, gelişmelerinden sorumlu olan birinci kişilerdir. Eğitimin verimliliğini artırmak, öğrencileri düşünene, sorup sorgulayan, araştıran, kendine güvenene bir birey olarak eğitmek öğretmenlerin elindedir.

Bu araştırma; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma dört bölümde ele alınmıştır.

Birinci bölüm "Milli Eğitim Sistemi Ve Öğretmenlik Mesleği" başlığında olup, bu bölümde öncelikle eğitim kavramının açıklaması yapılmış ve Türk Milli Eğitim Sisteminden bahsedilmiştir. Ardından öğretmenlik mesleğine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. İkinci bölüm "Milli Eğitim Sistemi Ve Öğretmenlik Mesleğinde Yönetim ve Liderlik" başlığındadır. Bu bölümde öncelikle yönetim ve liderliğin tanımları yapılmış, yönetici ve lider arasındaki farklılıklar açıklanmıştır. Ardından liderlik özellikleri ile

liderin güç kaynaklarına yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde liderlik modelleri ve öğretmenlik mesleğinde liderlik konularına da yer almıştır. Üçüncü bölüm “Öğretmenlik Mesleğinde İletişim Kavramı” başlığında ele alınmıştır. Bu bölümde; iletişimin tanımı, amacı ve önemine yer verilerek, iletişimin işlevleri, süreci ve öğeleri açıklanmıştır. Ardından iletişim türleri açıklanarak, eğitimde iletişim ve öğretmenlik mesleğinde iletişim-engeller ve aşma yollarına konuları yer almıştır. Dördüncü bölüm “İlköğretim Öğretmenlerinin Liderlik Özellikleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma” başlığında olup, bu bölümde yapılan araştırmanın yöntemi açıklandıktan sonra anket çalışmasının bulguları tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM I

MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

1. EĞİTİM KAVRAMI

Eğitim kavramının dört temel anlamı vardır. Eğitim sözcüğü literatüre nispeten yeni girmiştir. Sözcük Latince kökenlidir. İki sözcükten türemiştir. Birisi beslenme anlamına gelen educare sözcüğüdür. Diğeri; dışarıdan çekmek, doğru yöneltmek, beslemek ve yetiştirmek vb anlamlara gelen educera sözcüğüdür. Eğitim sözcüğü, üçüncü anlamda iki veya daha çok insanı, önceden belirlenen amaçlara uygun olarak, aralarında iletişim kuracak, karşılıklı bilgi alışverişinde ve etkileşim sağlayacak şekilde birbirine bağlayan bir süreç olarak algılanır¹.

Her insan sahip olduğu birçok yetenek ve ihtiyaçları ile dünyaya gelir. İhtiyaçlarının karşılanması ve yeteneklerini geliştirebilmesi için insanlar hayatları boyunca süren bir yetiştirme ve yetiştirilme süreci içine girerler. Eğitim de, bu yetiştirme yetiştirilme sürecini kapsayan bir kavramdır². Diğer bir ifadeyle eğitim, “bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.”³

Eğitim süreci insanın dünyaya gelmesiyle başlar ve yaşam boyu devam eder. İnsanlar doğdukları günden itibaren bir eğitim süreci içine girmektedir. Dolayısıyla eğitim ilk olarak ailede başlar. Ailede başlayan eğitim süreci, okul çağında devam etmektedir, çalışma yaşamında mesleki bilgi ve becerisini artırma, yeni teknolojiler ile uyum içinde çalışmak amacıyla yeni nitelikler kazanma şeklinde somutlaşarak sürüp gitmektedir⁴.

Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri tutum ve değerler kazandırılır. Bunlar bireyin davranışlarında gözle görülebilir değişikliklere neden olur. Örneğin; okuma

¹ Izgar, H., Gürsel, M., Eğitim Bilimlerinin Gelişimi, Ankara, 2001, s.7

² Toprakçı, E., Eğitim Üzerine, Ankara, 2002, s.121.

³ Fidan N. Erden, M., Eğitime Giriş, İstanbul, 2001, s.8.

⁴ “Eğitim Sisteminin Genel Bir Değerlendirmesi”, <http://w3.gazi.edu.tr/web/verken/degerlen.htm>, (01.08.2009).

yazma öğrenen bir çocuk kitap, dergi okuyabilir ve okuması gözlenebilir.⁵ Bu nedenle eğitim bireyde davranış geliştirme sürecidir. Diğer bir deyişle eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir.⁶

Eğitim sürecinde bireyin davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştirilir. Kuşkusuz değiştirilmek istenilen davranışların toplum tarafından istenen olumlu davranışlar olması gerekir. Buna istendik davranışlar da denir.

Bireyde davranış değişikliği, kendi yaşantıları yoluyla meydana gelir. Yaşantı, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu bireyde kalan izler olarak tanımlanabilir. Her bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim farklı olduğu için geçirdikleri yaşantılar ve kazandıkları davranışlar birbirinden farklıdır. İnsanlar çevreleriyle sürekli etkileşim kurmakla birlikte, bunların hepsi onda iz bırakmayabilir. Örneğin; her gün gazetelerden, televizyonlardan çeşitli haberler okunup dinlendiği ve birçok film seyredildiği halde bunların büyük bir kısmı hatırlanmaz. Ya da bunlar bireyde bir davranış değişikliği meydana getirmez. Bunlardan ancak bireyi etkileyenler, üzerinde düşünülenler, başkaları ile paylaşılanlar akılda kalır. Ancak eğitim sürecinde bireyde istendik davranış değişikliği meydana getirmek üzere bilinçli, planlı ve kasıtlı bir biçimde öğrenme ortamı düzenlenir. Mümkün olduğunca da bireylerin bu çevre ile etkileşime girmesi ve ortak bir yaşantı geçirmesi sağlanmaya çalışılır.

Bu bilgiler ışığında eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir.⁷

Eğitim tanımlarına bakıldığında üç temel özelliğinin olduğu görülmektedir⁸:

- Eğitim bir süreçtir. Üstelik bu süreç zaman ve kapsam bakımından geniş ve karmaşıktır.
- Eğitim sürecinde bireyde davranış değişikliği meydana gelmektedir. Davranış organizmanın hareketidir. Davranış, davranış psikologlarına göre, organizmanın

⁵ Erden, M., Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, 2004, s.2.

⁶ Demirel, Ö., Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı, Ankara, 2005,s.6.

⁷ Erden,a.g.k.,s.2-3.

⁸ Gürkan,T., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Eskişehir, 2000, s.5.

etkiye karşı gösterdiği tepki ya da tepkiye karşı gösterdiği etkidir. Eğitim açısından davranışın gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması gerekmektedir.

- Davranış değişikliği bireyin yaşantıları sonucu meydana gelir.

2. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ

“Eğitim sistemi öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim programı, diğer personel, bina, araç-gereç ve çevre öğelerinden oluşan bir sistemdir.”⁹ Türkiye eğitim sistemi; T.C. Anayasası, eğitim ve öğretimi düzenleyen yasalar, hükümet programları, Kalkınma Plânları, Millî Eğitim Şûraları, Ulusal Program esas alınarak düzenlenmektedir.

Bu esaslara göre eğitimin ilkeleri; eğitim milli olacaktır, eğitim cumhuriyetçi olacaktır, eğitim laiklik esasına dayanacaktır, eğitim bilimsel temellere dayalı olacaktır, eğitimde genellik ve eşitlik olacaktır, eğitim fonksiyonel ve çağdaş olacaktır şeklinde belirlenmiştir. Eğitim Sistemi; demokratik, çağdaş, bilimsel, laik ve karma bir eğitim özelliği taşımaktadır¹⁰.

Eğitim hakkı, T.C Anayasası ile güvence altına alınmış; eğitimin tür ve kademelerini ve işleyişe dönük esasları düzenleyen mevzuatla Türk Eğitim Sistemi bugünkü yapısını kurmuştur. Türk Millî Eğitim Sisteminin genel çerçevesi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir¹¹.

Milli Eğitimin genel amacı bütün bireylere belirtilen şu özellikleri kazandırmaktır¹²:

- “Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

⁹ Öztürk H. İ., Öğretmenlik Mesleğine Giriş , Ankara, 2002, s.62

¹⁰ Varış, F. ve diğerleri., Eğitim Bilimine Giriş, (Ed. F. Varış), Ankara, 1994, s.s.215-217.

¹¹ “Türk Millî Eğitim Sistemi”, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html, (01.08.2009).

¹² Başaran, İ. E. , Türkiye Eğitim Sistemi, Ankara, 1996, s.36.

- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.”

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak ve ülkemizi çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır¹³.

Eğitim sisteminin yönetsel üst yapısını Milli Eğitim Bakanlığı oluşturur. Bakanlığa bağlı taşra ve yurtdışı örgütleri ise icraya dönük hizmetleri görür. Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

Yukarıda sayılan eğitimin genel ve özel amaçları, her eğitim etkinliğinde uyulması gereken amaçlardır. Bu genel ve özel amaçlar bir bakıma eğitime bir çerçeve vermektedir¹⁴.

Milli eğitimin genel ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir¹⁵:

- Genellik ve eşitlik
- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları
- Yönelme
- Eğitim hakkı
- Fırsat ve imkan eşitliği

¹³ Varış, vd, a.g.k., s.214.

¹⁴ “Türk Mili Eğitim Sistemi”, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html, (01.08.2009).

¹⁵ Başaran, a.g.k., s.s.37-39

- Süreklilik
- Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği
- Demokrasi eğitimi
- Laiklik
- Bilimsellik
- Planlılık
- Karma eğitim
- Okul ile ailenin iş birliği
- Her yerde eğitimidir.

Türk Milli eğitim sistemi, bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak şekilde ve bir bütünlük içinde "yaygın eğitim" ve "örgün eğitim" olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan bireylere ilgi ve gereksinme duydukları alanda örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yaygın eğitim; genel ve meslekî teknik yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır¹⁶.

Yaygın eğitim şu kurumlardan oluşmaktadır¹⁷:

- Halk Eğitimi Merkezleri,
- Çıraklık Eğitimi Merkezleri,
- Pratik Kız Sanat Okulları,
- Olgunlaşma Enstitüleri,
- Endüstri Pratik Sanat Okulları,
- Mesleki Eğitim Merkezi,
- Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri,
- Özel Kurslar,
- Özel Dershaneler,
- Eğitim ve Uygulama Okulları (Özel Eğitim),
- Meslek Okulları (Özel Eğitim),
- Mesleki Eğitim Merkezleri (Özel Eğitim),

¹⁶"Türk Milli Eğitim Sistemi", http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html, (01.08.2009).

¹⁷ A.g.k.

- Bilim Ve Sanat Merkezleri (Özel Eğitim),
- Açık İlköğretim Okulu,
- Açık Öğretim Lisesi

Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır.

İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur. "İlkokul" ve ortaokul" ibareleri, 16.08.1997 tarihinde 4306 yasayla "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiş, zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. İlköğretim devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak aşağıda belirtilmiştir¹⁸:

- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,
- Her Türk çocuğunun ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata hazırlamak. Çoğu kabiliyetleri doğrultusunda üst öğrenime hazırlamaktır.

"Bireylerde amaçlı, istendik davranışların meydana getirilmesi, hedefleri net ve bilimsel olarak ortaya konmuş bir eğitim sistemi ile mümkündür."¹⁹ Eğitim sisteminin iyi işlemesi ve sistem aracılığıyla istenilen özelliklerde bireylerin yetiştirilmesi, öncelikle öğretmenlere ve onların niteliklerine bağlıdır.²⁰

3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı olmak üzere eğitimin üç temel unsurunun bulunmaktadır. Bu öğeler arasında öğretmen, en temel öğe olarak kabul edilmektedir²¹

¹⁸ Balcı, A., Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ankara, 2007, s.13-14

¹⁹ Kızılloluk, H., "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar", Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara, 2002 ,s.16.

²⁰ Özer, B., Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması, Eskişehir, 1993,s.1.

²¹ Arslan, M., "İlköğretim Öğretmenlerini Yetiştirilmesi", Öğretmenlik Mesleği, Türkiye, Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme, Ankara, 2000,s.97,98.

Zira eğitime ruh ve anlam veren öge olması hasebiyle eğitim üzerindeki etkinliği diğer öğelerden daha fazladır²².

Bu bölümde öncelikle öğretmenlik mesleğinin tanımından ve öneminden bahsedilerek, Türkiye’de öğretmen eğitimi açıklanacaktır. Sonrasında ise; öğretmenliğin meslekleşmesi aşamalarına yer verilerek, öğretmenlik mesleğinin temel sorunlarından bahsedilerek, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, nitelikleri ve yeterlilikleri açıklanacaktır.

3.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı

Öğretmenlik mesleğine ve öğretmene yönelik günümüze gelinceye kadar gelişimine paralel olarak çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yapılan bu tanımlarda öğretmenlik mesleğine yüklenen görev ve sorumluluklar etkili olmuştur. Öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmen araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim politikalarını ortaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan yararlanan, ancak aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli bir kişidir”²³.

Öğretmen, görevlerini bilen, derslerini planlayabilen ve nasıl öğretilbileceğini bilen, öğrettiklerini değerlendirebilen, öğretmen öğrenci ilişkilerini yönetebilen , okulda ve toplumdaki konum ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bir meslek elemanıdır²⁴.

“Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır”²⁵.

“Öğretmenlik , devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini içinde bulunduğu

²² Oktar, İ. ve S. Bulduk, “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi”, Milli Eğitim, S.142, (Nisan, Mayıs, Haziran), Ankara, 1998,s.66

²³ Sünbül, A. M., “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (Ed.: DemireL, Ö., Kaya, Z.), Pegem Yayıncılık, Ankara,2002, s.243

²⁴ Büyükkaragöz, S., ve diğerleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Konya, 1998, s.16

²⁵ Tekişik, H., “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları”, Çağdaş Eğitim Dergisi, C.11, S.116, 1986, s.24

eğitim sisteminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler”²⁶

Günümüzde ğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlere göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, “ğretmen” denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmıştır. Öğretmen hakkında söylenmiş bazı özdeyiş ve atasözlerinde de ona verilen değer açıkça görülmektedir. Kısaca ğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkr olarak tanımlanmaktadır.²⁷

3.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin nemi

Öğretmenlik mesleği bütün meslekler içerisinde en önemlisi ve en eski olanıdır. nkn öğrenme ve öğretme işi ilk insandan günümüze kadar devam eden bir süreçtir. İnsanlık var olduğu müddetçe de bu süreç devam edecektir. Bunu için ilk ve en büyük meslek öğretmenliktir.²⁸

Öğretmen, hem eğitim politikasının esaslarını uygulamaya koyan, hem de uygulama sonuçlarıyla eğitim politikasına yön veren en önemli eğitim unsurudur. 22.03.1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 12. maddesinde “Maarif hizmetlerinde asil olan muallimlikdir.” hükmü, öğretmenin eğitim sistemi içindeki yeri ve önemini gösteren hukuki dayanaktır.²⁹

Öğretmen ğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekilidir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, ğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar ğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir. Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, evre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçtüler de kullanılmaktadır. Bir lkenin

²⁶ Türk, E., Türk Eğitim Sistemi , Ankara, 1999, s.28-29

²⁷ şişman, M., Acat, M.B., “ğretmenlik Uygulaması çalışmalarının ğretmenlik Mesleğinin Alđılanmasındaki Etkisi,” Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.13, S. 1, s.236.

²⁸ Ertuğrul,H. Öğretmenin Başarı Klavuzu, İstanbul, 2005, s.14,

²⁹ Karaçam,A., Başarılı ğretmenin Portresi, İstanbul, 2003, s.63.

geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır³⁰.

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin başlıca öğelerini ya da girdilerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen, en temel öğedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, üretilecek eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır³¹.

Öğretmen kalitesi ve öğretmenliğe verilen değer ve önem milletlerin gelişmişlik seviyesiyle doğrudan ilişkilidir. “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” sözüyle Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Atatürk eğitime verdiği önemi her fırsatta dile getirmiştir. Birçok konuşmasında öğretmenlerin milletler için önemini anlatmıştır. Kurtuluş savaşından sonra ülkenin ilmî anlamda kurtuluşu için öğretmen ordusunun önemine dikkat çekmiştir.

Japon eğitim felsefesini oluşturan şu sözler toplumlar için öğretmenlik mesleğinin nedenli önemli ve değerli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır: “Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur.” Toplumun güçlü olması bireyin güçlü olmasıyla orantılıdır. Bireyin güçlü olması ise onun bireysel yeteneklerini kullanabilen, bağımsız karar verebilen, kişiliğini bulmuş, başkalarına bağımlı olmadan yaşayabilen bir kişi olarak yetiştirilmesi ile sağlanabilmektedir. “Eğitim alanında da amaç, kişinin eleştirel güçlerinin gelişimine destek olmak ve kişiliğinin yaratıcı açılımlarına ortam sunabilmektir. Başka bir deyişle, idare edilmeye ve başkalarının çıkarı, keyfi adına etkilenimlerinin sömürülmesine karşı dirençli, özgür bir insan yetiştirmektir.” Bu yetiştirme sürecinin temel unsuru ise öğretmendir³².

³⁰ Erden,a.g.k.,s.2-3.

³¹ Şişman, Acaç, a.g.k., s.236.

³² Özkan,R., “Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık 2004 , Yıl : 5, S.58, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ozkan.htm>, (01.08.2009).

Atatürk,"Ben her şeyden önce öğretmenim." diyerek, tüm unvanların ötesine taşıdığı öğretmenlik mesleğinin değerini ve kutsallığını vurgulamıştır. Her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da Türk ulusunun sosyal karakterine uygun reformlar gerçekleştiren Başöğretmen, bu girişimleriyle, pozitif bilimlerle donanmış, millî, manevî, kültürel değerlerimize saygılı, yüksek karakterli insanlar yetiştirmeyi amaçlamıştır.³³

3.1.2. Öğretmen Eğitimi

Türkiye’de öğretmenlik mesleğini yapabilmek için 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan öğretim süreci, 1924’te 5 yıla, 1932-1933 öğretim yılında da 6 yıla çıkarılmıştır. Bu sürenin ilk üç yılında ortaokul programı, ikinci üç yılında ise mesleki yetiştirmeye ağırlık veren yetiştirme programı uygulanmıştır. Öğretmen okullarının süresi 1970-1971 öğretim yılından itibaren ilkokul üzeri 7, ortaokul üzeri ise 4 yıl olmuştur.

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle zorunlu ilköğretim 5 yıldan 8 yıla çıkarılması öngörülmüştür. Bu durum öğretmen yetiştirme programlarını da etkilemiştir. 1974-1975 öğretim yılından itibaren öğretmen okulları önce öğretmen liselerine, daha sonra da Anadolu öğretmen liselerine dönüştürülmüş ve sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim enstitüleri lise üzeri iki yıllık program uygulamışlardır³⁴.

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.

Ülke gereksinimi doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliğinde, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir.

³³ "Toplumun Mimarı Öğretmen", http://www.turkceciler.com/24_kasim/toplumun_mimari_ogretmen.html (01.08.,2009).

³⁴ Ada, S., "İlköğretim Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Programlarının Analizi Ve Karşılaştırılması" M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S.13, 2001,s. 3-4

1. Bu yapılanma ile;

- İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmenini yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,
- İlköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmenini yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans,
- Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans,
- Orta öğretim kurumlarına alan öğretmenini yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir.

2. Yeniden yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir.

3. Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversiteler yapı içinde olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır.

4. Bu kurumlara merkezi sınavla genel ve meslekî teknik orta öğretim kurumları mezunlarından öğrenci alınmaktadır.

5. Yeni öğretmen yetiştirme sisteminin uygulamaya girdiği 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren orta öğretim branş öğretmenliğine yönelik Pedagojik Formasyon Programı durdurulmuştur.

6. Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları gereksinimi karşılanması nedeniyle 2001-2002 eğitim-öğretim yılı başından itibaren Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı uygulamasına son verilmiştir.

7. Üniversitelerin ilgili Enstitülerinde sadece İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı sürdürülmektedir. Bu programa İngilizce öğretim yapan tüm lisans mezunları başvurabilmektedir.

8. MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 340 sayılı Kararına göre atamada öncelik sırası eğitim fakültesi mezunlarına verilmiştir³⁵

1998–1999 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretmen yetiştirme programları dokuz yıllık bir uygulama süresine sahiptir. Bu süreçte kimi problemler yaşanmıştır ve programların uygulanabilirliği öğretim elemanları, uzmanlar ve öğrenciler tarafından tartışılmıştır. Bu bağlamda YÖK özellikle MEB'in ilköğretim ders programlarında yaptığı değişimi de yerinde görerek özellikle ilköğretim alanlarındaki öğretmenlik programlarını revize etmiştir.

Programlar oransal olarak, % 50–60 alan bilgisi ve becerileri, %25–30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 15-20 genel kültür derslerini içermektedir. 1997 programlarındaki alan bilgisi oranı geniş bir yer tutmakta idi. Daha sonra sırasıyla genel kültür ve genel yetenek dersleri ve pedagojik formasyon dersleri (öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri) gelmekteydi. Ancak 2006 düzenlemesi ile bu durum yukarıdaki gibi değiştirilmiştir³⁶.

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programlarındaki diğer yenilikler şunlardır³⁷ :

- Yeni programlarda, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle (iki fakültedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği dışında), yan alan uygulamasına son verilmiştir. Böylece yeni uygulama ile, öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görerek yetişmesi mümkün olabilecektir.

³⁵ "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Bilgiler"

http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmen_yetistirme_sistemi.htm, (01.08.2009).

³⁶ Eraslan, L. "Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Sınıf Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi", VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2008,s.5

³⁷YOK, Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama.

www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3 (01.08.2009)

- Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bazı programlarda çekirdek derslerinin fazla olması nedeniyle, seçmeli ders sayısı daha az tutulmuştur.
- Öğretmen adaylarına; okul deneyimi ve/veya öğretmenlik uygulaması sırasında, birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO'larda uygulama yapabilme fırsatı da verilmektedir.
- Yeni Programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının arttırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacaktır. Öğretmenin bu niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur. Programın esnek yapısı nedeniyle, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirilebileceklerdir.
- Öğretmen yetiştirme programlarına, "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyılık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir. Öğrencinin bu çalışmalardaki başarısı, "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi içinde değerlendirilecektir.
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma ders programı, Milli Eğitim Bakanlığı programları, alana yönelik sivil toplum kuruluşlarının önerileri ve konuyla ilgili akademisyen görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

- Yeni programın önemli bir özelliği de AB ülkelerinde öğretmen yetiştirmede kullanılan öğretmen eğitimi programlarının çeşitli boyutlarıyla, büyük ölçüde örtüşmesidir.
- Yenilenen programlar, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir

İlköğretime öğretmen yetiştiren okullar 1924'ten günümüze kadar geçen sürede sık sık program ve ad değişikliği yapmışlardır. Önce öğretmen okulu, 1927-1928 öğretim yılında Köy Muallim Mektebi, 1930'lu yıllarda eğitim yurtları, Köy Eğitim Kursları, 1940 yılında 3803 yasa ile Köy Enstitüleri, 1953 yılından itibaren Öğretmen Okulu, 1974-1975 öğretim yılında Eğitim Enstitüleri, 25 Temmuz 1982'de Eğitim Yüksek Okulları, 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla eğitim fakülteleri sınıf ve branş öğretmenliği bölümleri haline getirilmiştir. Son olarak da yeniden yapılanma ile birlikte İlköğretim bölümü içinde farklı branşlar halinde anabilim dallarına dönüştürülmüştür³⁸.

3.1.2.1 Hizmet Öncesi Eğitim

Hizmet öncesi eğitim, bir kurumda göreve başlamadan önce, bireye o görevin özelliğine göre gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak için yapılan eğitimidir. Öğretmenlik kendine özgü bilgi ve becerileri gerektiren bir meslek olması nedeniyle, bu görevi yapabilmek için adayların ortaöğrenim üzerine en az 4 yıllık bir uzmanlık eğitimi almaları gerekmektedir. 1982 yılına kadar öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yükseköğrenim ve enstitülerde gerçekleştirilmekteydi. Bu tarihten itibaren, öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelere bırakılmış ve kademeli olarak tüm öğretmenlik programları lisans düzeyine yükseltilmiştir.

Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar, çağın gerekleri ve toplumun öğretmenlerinden beklentileri doğrultusunda sürekli yenilenip, güncellenmektedir. Bu yüzden ülkeler arasında standart bir öğretmen yetiştirme programının varlığından söz etmek güçtür. Her ülke öğretmenine belirli görevler yüklemekte ve bu görevi gerçekleştirebilecek düzeyde yetiştirmeye gayret etmektedir.

³⁸ Ada, a.g.k.,s.4

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarının aşağıda belirtilen dört beklentiyi karşılaması gerektiğini belirtmektedir:

- Öğretmenleri, yeni nesillere demokrasinin ilke ve kurallarını kazandırabilecek şekilde yetiştirecek,
- Öğretmenlere, gerekli zihinsel becerileri ve alan bilgisini kazandıracak,
- Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi konusunda güçlü bir alt yapıya sahip olmalarını sağlayacak,
- Öğretmenlerin okul yönetimi konusunda gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlayacak bir nitelik taşımalıdır.

Bu beklentiler, öğretmen adaylarının yaratıcı ve yenilikçi olarak yetiştirilmelerini sağlayarak, mevcut sistemi sürdürmelerine olanak tanır. Bush (1987), okullardaki değişim sürecinin yetersiz olduğunu ileri sürerek, öğretmen eğitimi programlarının ancak sınırlı düzeyde geliştirilebildiğini vurgulamakta ve öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri sürece, değişim ihtiyacının ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu fikre karşılık, öğretmen eğitimindeki yenilikleri konu alan bir çalışmada (Thiessen and Kilcher, 1993) öğretmen eğitimi programlarının, eğitim sistemini yeniden kurma ve yapılandırmaya önemli katkılar getirdiği ileri sürülmüştür³⁹.

Öğretmenlik uygulaması çalışmalarıyla, öğretmen adayı öğrencilerin mesleği tanımasını sağlanarak teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulamalarına fırsat verilmektedir. Öğretmen adayı öğrencilerin mesleği tanıması amacıyla yapılan bu çalışmaların başarı derecesinin ortaya konulmasında yarar vardır. Mesleğe karşı güçlü bir bağlılık duygusu, öğretmenlikle ilgili niteliklere sahip olma düzeyini açıklayan önemli faktörlerden biridir. Öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan gurur duyan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri de üzerinde taşıyor demektir. Bu nitelikler, öğretmenin mesleğini algılayışıyla doğrudan ilgilidir. Meslekle ilgili olumlu algılar, bu niteliklerin varlığını ortaya koyarken, olumsuz algılar da bu niteliklerden yoksunluğu ortaya koyabilir. Öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçlarından biri, bu nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırmakla ilgilidir. Bu amaçla adaya ilgili programlarda öğretmenlik formasyonu kazandırıcı teorik dersler

³⁹ Shantz, D., "Teacher Education: Teaching Innovation Or Providing An Apprenticeship?". Education. Spring 95. Vol 115. Issue 3. p.339. Çevirenler Gökçe Erten ve Demirhan Canay. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi., C.38. S.2. 2005, s.188

verilmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının mesleği tanımaları ve okul uygulamalarını yerinde gözlemelerini sağlamak için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmaları yapılmaktadır⁴⁰.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde de, uygulama öğretmenleri kılavuz olarak kabul edilmektedir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programında okul uygulamalarının en önemli işlevi, mesleğin tanıtılması ve bu doğrultuda katılımcı işbirliğiyle okullarda görevli uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunabilmesidir. Buna göre, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının rolleri farklıdır. Öğretmen adayı pasif alıcıdan, etkin bir ortağa ve işbirliği yapan kişiye dönüşmektedir. Öğrenme sürecinde, öğretmen adayının öğrenmesi için sorumlu olan ve öğretmen adayını yönlendiren kılavuzdan, kendi kendini yönlendiren ve kendi öğrenmesinden sorumlu olan öğretmen adayına geçiş görülmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmen olmak istedikleri için hizmet öncesi eğitim sürecine girerler ve bu eğitimde sadece nasıl öğreteceklerini öğrenmezler. Uygulama öğretmeni, öğretmen adaylarına tavsiyelerde bulunur; fakat bu, elbette, görevlerinden sadece biridir. Birçok çalışma, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu çalışmalar; öğretmen adaylarının okul sistemine, okul kültürüne uyumunun ve öğrenci öğrenmesini desteklemede etkililiğin artırılmasında uygulama öğretmeni-öğretmen adayı ilişkilerinin olumlu etkisini göstermiştir⁴¹.

3.1.2.2 Hizmet İçi Eğitim

Mesleğe girdiği andan itibaren öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin uygulamada yetersiz olduğunu, çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ya da öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini gören kişi sürekli bir eğitime gereksinim duymaktadır. Bu anlamda, bireylerin, sürekli eğitiminin bir gereği olarak yaşamlarının herhangi bir döneminde, bireysel, mesleki ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak amacıyla yaşam boyu eğitim etkinliklerine katılmaları bir zorunluluktur. Kuşkusuz, yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmet içi eğitim,

⁴⁰ Şişman ve Acat, a.g.k.,s. 238,239.

⁴¹ Gökçe, E., Demirhan, C., "Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 38, S.1, 2005, s.47

çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Bireylerin ve toplumların gelişimleri açısından, eğitimin yaşam boyu sürmesinin yanında, bu gelişim süreci içerisinde eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmayı amaçlayan diğer bir kavram da eğitimde toplam kalite yönetimidir. Toplam kalite kuramcılarının belirttiği gibi, başlangıçta eğitim düzeyi ne kadar yüksek olursa olsun iş başında eğitimin verilmemesi durumunda personelin geçerli kalite anlayışının zorunlu kılacağı niteliklerin gerisinde kalması kaçınılmazdır. Dolayısıyla, eğitimde, koşullarla tutarlı bir kalite düşüncesinin yaşama geçirilmesinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir⁴².

Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin niteliklerini yükseltme ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları açısından önemli bir süreçtir. Bu süreç dikkatli bir planlamaya bağlı faaliyet ve çaba gerektirir. Öğretmen ancak bu sayede sürekli olarak kendini yenileyebilir ve çağın gerektirdiği eğitimsel etkinlikleri gerçekleştirebilir. Ayrıca zaman içinde çağın gerisinde kalan bilgilerini tazeleyebilir, yeni bilgi ve beceriler kazanabilir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenler açısından yararları; öğretmenlerin bilimsel, eğitsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirme, öğretim araçlarını geliştirme ve öğretme atmosferini ve şartlarını iyileştirme şeklinde özetlenebilir⁴³.

Öğretmen açısından hizmet içi eğitimin; öğretmeni hizmete yatkın kılmak, öğretmenin moralini yükseltmek, öğretmeni üst kademe sorumluluk mevkilerine hazırlamak, öğretmenin gizli kalmış yeteneğinin ortaya çıkmasına yardımcı olmak ve öğretmen ile yönetici arasında anlaşma olanağını geliştirmek gibi faydalar da sağladığı belirtilmektedir. Sonuçta hizmet içi eğitim; öğretmenler için önemli ve faydalı bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı bir hizmet içi eğitim ise yöneticilerin hizmet içi eğitimin bir ihtiyaçtan doğduğuna, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ise kendilerini yenilemek ve geliştirmek zorunda olduklarına inanmaları ile gerçekleşebilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitime istekli hale

⁴² Gültekin, M., Çubukçu, Z., "İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri", Sosyal Bilimler Dergisi S. 19, 2008, s.186

⁴³ Cerit, Y., "Küreselleşmenin Eğitimsel Etkileri", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.9, Bolu, 2004, ss. 47-63.

getirilmesi, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının, araştırmalarla gerçekçi bir şekilde belirlenmesi, hizmet içi eğitiminde MEB ile üniversiteler arasında sürekli bir iş birliğinin sağlanması ve hizmet içi eğitime alınan öğretmenlerin barınma, iase gibi ihtiyaçlarını karşılayacak alt yapının hazırlanması gibi hususlar da bu eğitimin başarısını artıracak etkenler arasında yer almaktadır⁴⁴.

3.2. Türkiye’de Öğretmenliğin Meslekleşmesi Aşamaları

Türkiye’de öğretmenliğin ayrı ve kendine özgü bir meslek olarak düşünülmesi ve bu meslekten olanların ayrı bir programla yetiştirilmesinin gerekli görülmesine ilişkin ilk somut gösterge 15. yüzyılın ikinci yarısında Fatih Sultan Mehmet’in kurduğu-kurdurduğu Eyüp ve Ayasofya medreselerinde o dönemin ilkokulları olan sübyan mekteplerine öğretmen yetiştirilmek için ayrı bir program öngörülmesi ve uygulanmasıdır⁴⁵. Eğitim alanında yenilik hareketleri XVIII. yüzyılın son çeyreğinden itibaren başlamıştır. Tanzimat’ın ilânına (1839) kadar devam eden bu süreçte özellikle askerî alandaki güçsüzlüğe çözüm bulmak amacıyla, ordunun ihtiyacı olan subayları, teknik elemanları, hekimleri yetiştirmek için çağın gereklerine uygun okullar kurulmasına ağırlık verilmiştir⁴⁶.

Birinci Meşrutiyet Dönemi’nin sona ermesinden İkinci Meşrutiyet’in ilânına kadarki süreçte (1878-1908), genel eğitimde ve okulların yaygınlaşmasında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak nicelik bakımından elde edilen başarılar, eğitimin niteliğinde sağlanamamıştır⁴⁷.

İkinci Meşrutiyet Dönemi’nde (1908-1918) yaşanan toplumsal, siyasal ve askerî çalkantılar içinde eğitime, dolayısıyla millî eğitime ilgi artmış ve “devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır” sloganı yaygınlaşmıştır. Ancak bu çözüm arayışları sonuçsuz kalmıştır. Bu dönemde kızlar için ilk kez bir yüksek öğretim kurumu açılmış, geleneksel sübyan mektepleri kapatılmış, okul öncesi eğitimde ilk ciddi adımlar atılmış ve medreselerin ıslahı

⁴⁴ Uçar, R., “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin M.E.B. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 1 , 2006, ss.36-37.

⁴⁵ Uçan, A., “Türkiye’de Öğretmenliğin Meslekleşmesi”, http://www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim/ogretmenlik/ogretmenlik_meslegi.htm (01.08.2009)

⁴⁶ Mumcu A. ve diğerleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Ankara,1997, s.154

⁴⁷ Koçer, H. A., Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, İstanbul, 1991, ss.164-168

teşebbüsleri yaygınlaşmıştır. Öğretmen yetiştirmede kayda değer çabalar görülmüş, eğitimin bilim olarak işlenmesinde önemli gelişmeler sağlanmakla birlikte, nitelik hemen her zaman ikinci planda kalmıştır. Eğitimdeki bütün bu gelişmelerle birlikte, İkinci Meşrutiyet büyük girişimler dönemi olamamıştır. Bunda, Balkan ve I. Dünya Savaşlarının neden olduğu felaketlerin önemli rolü olmuştur⁴⁸.

Cumhuriyet devrimiyle birlikte Türkiye'de öğretmenlik mesleği yeniden yapılandırılmış ve çağdaş, ulusal ve evrensel boyutlu bir gelişim sürecine girmiştir. Cumhuriyet döneminde (1923'ten günümüze) öğretmenliğin meslekleşme sürecinin hız ve yoğunluk yaygınlık ve etkinlik kazanmasında 1924'te çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimi Birleştirme Yasası) ile 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu belirleyici olmuştur. Bu iki yasadan ilki öğretmenlik mesleğine yeni ve çağdaş bir temel, ikincisi ise yasal bir tanım ve dayanak getirmiştir.

Bu yeni yasal temele dayalı olarak yapılan değerlendirmeler sonunda Osmanlı döneminden devralınan Darülmualiminler ve Darülmualimatların İlk Öğretmen Okulu, Orta Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu olarak yeniden yapılandırılması (1924) ile Musiki Muallim Mektebi (1924), Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü (1926, 1929), Köy Muallim Mektebi (1927) Kız Meslek(Teknik Yüksek) Öğretmen Okulu (1934,1947), Ana Öğretmen Okulu (1927) Köy Öğretmen Okulu (1936), Erkek Meslek (Teknik Yüksek) Öğretmen Okulu (1937,1947) Köy Enstitüsü (1940), Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü (1942), Necati Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen okulu(1944). Eğitim Enstitüleri (1946). Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu (1955, 1965).Yüksek İslam Enstitüleri (1959). Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu (1962). Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu (1962). Eğitim Bilimleri Fakültesi (1965). İki Yıllık Eğitim Enstitüleri(1974). Endüstriyel Sanatlar Yüksek Okulu (1975). Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri(1978). Yüksek Öğretmen Okulları (1980). (Genel) Eğitim- Mesleki Eğitim- Teknik Eğitim Fakülteleri (1982) ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinin (1994, 1997) kurulması Öğretmenlik mesleğini sağlamlaştırmış, güçlendirmiş, çeşitlendirmiş ve mesleksi etkinlik alanını genişletmiştir⁴⁹.

⁴⁸ Akyüz, Y., Türk Eğitim Tarihi, (10 Baskı) Ankara, 2001, ss.241-243

⁴⁹ Uçan, A., "Türkiye'de Öğretmenliğin Meslekleşmesi",

http://www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim/ogretmenlik/ogretmenlik_meslegi.htm , (01.08.2009)

3.3. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Sorunları

Öğretmenlik mesleği kutsal bir meslek olmasına ve ülkenin geleceği olan nesilleri yetiştirme sorumluluğunu yüklenmiş olmasına rağmen, bugün mesleğe hak ettiği gerekli önemin verilmediği ve öğretmenlik mesleğinin gelişmiş ülkelerdeki konumundan uzak olduğu gözlenmektedir. Bu durum Türk toplumunda öğretmenliğin bir "çile mesleği" ya da "fedakârlık mesleği" olarak algılanmasını doğrular niteliktedir. Günümüzde öğretmenlik mesleğinin karşı karşıya kaldığı sayısız sorun vardır. Bunlardan en temel olanlar şu şekilde sıralanabilir⁵⁰:

- Mesleğinin standartlarının belirlenmemiş olması
- Mesleğin geliştirilmesinde ilgili kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyon eksikliği
- Yasal mevzuatlardaki yetersizlikler
- Meslek etiğinin oluşturulmamış olması
- Çalışma koşullarının ağırlığı
- Toplum gözünde statüsünün yüksek olmaması
- Mesleki örgütlenme eksikliği
- Seçim, yetiştirme ve istihdam uyum ve ayrımının oluşturulamaması
- Hizmet içi eğitim yetersizliği
- Maddi imkânların azlığı
- Tayin, terfi, atama sisteminin objektif kıstaslar taşımaması
- Bilgi ve teknolojiyle mesleğin desteklenememesi

Eğitim alanında sistemin en önemli ögesi olan ve toplumların kaderini tayin eden insan ve toplum mimarı olan eğitim personelinin temel boyutunu oluşturan öğretmendir. Öğretmen eğitim sektöründe eğitim ve öğretim hizmetini yürüten uzman bir iş görendir. Öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Meslek dışı herkesin öğretmenliğe atanması eğitime ve öğretmenlik mesleğine en büyük saygısızlıktır. Bu mesleğin mensubu olan öğretmenler devletin eğitim politika ve stratejilerini felsefi, bilimsel ve mesleki boyutlar doğrultusunda uygulamaya koyan; bireyleri ve toplumu bu yönde oluşturan önemli bir meslek mensuplarıdır. Eğitim ve bu meslek mensuplarının

⁵⁰ Ataünal, A., Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?, Ankara,2000,ss.52-58

içinde buldukları sorunların çözümü devletin ve toplumun sağlıklı gelişimi için önem taşıyan bir konudur⁵¹.

Son yıllarda Türkiye’de öğrencilerin üniversite sınavlarında öğretmenlik olanağı veren fakülteleri giderek daha az tercih ettikleri bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın gençlerin öğretmen olmalarını teşvik etme yolundaki çalışması da bunun bir göstergesidir. Gerçekten de Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin eskiden çok daha saygın olduğu, yaşlı öğretmenler tarafından söylenmektedir. Ancak liberal ekonomik düzen, bilgi artışına paralel yeni ve popüler mesleklerin çoğalması bazı toplumsal değerlerdeki değişme ve benzeri nedenler, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını olumsuz yönde etkilemiştir; böylece mesleki saygınlığın azalması, öğretmenlerdeki stres düzeyini artıran nedenler arasında yer almıştır⁵².

3.4. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri, Nitelikleri, Yeterlilikleri

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin gereği olan ileri teknoloji kullanımı, gelişmiş toplumlarda günlük yaşamın her alanında başta konuma gelmekte, gelişmekte olan toplumlarda da kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle, tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürebilmelerini için özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere, bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, bilgi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi sorumluluğu eğitime, dolayısıyla eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarını bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır⁵³.

Eğitim-öğretim sistemi içinde ve toplumda belirleyici rolü olan öğretmenlerde, her meslekte olduğu gibi, mesleğine uygun bazı nitelikler aranmalıdır. Eğitim bilimciler iyi ve etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri araştırma konusu yapmış ve birçok

⁵¹ Alkan, C., “Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam”, Çağdaş Eğitim Dergisi, S.241, 1998, ss.12-18

⁵² Fındıkçı, İ., Bilgi Toplumunun Gerektirdiği Öğretmen Profili, İstanbul, 2004, s.83.

⁵³ Sağlam, M., Kürüm, D., “Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi”, Milli Eğitim Dergisi, S.167, Yaz 2005, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-adiguzel.htm>, (01.08.2009)

nitelik ortaya koymuşlardır. İyi bir öğretmen tanımı öğrenciye, veliye ve idareciye göre değişebilir. Gerçek manada etkili bir öğretmen “uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğretmenin öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir.”⁵⁴

Öğretmenlik mesleğinin icrası sırasında öğretmenin iki temel niteliği ortaya çıkar; kişilik nitelikleri ve mesleki nitelikleri. Öğretmen sınıf ortamında çok farklı insan tipiyle, dolayısıyla da çok farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmesi içinde mesleki bilgilerin yanı sıra bazı kişisel niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmenin kişisel özellikleri öğrencinin derse ve okula karşı tutumunu etkilemektedir. Olumsuz kişiliklere sahip bir öğretmen, öğrencinin okuldan soğumasına ve başarısız olmasına neden olabilir. Çoğu zaman öğrenci öğretmenin anlattıklarından çok konuya yaklaşımından etkilenmektedir.⁵⁵

Ekili bir öğretmende bulunması gereken kişisel nitelikler şu şekilde sıralanmaktadır⁵⁶:

- Hoşgörülü ve sabırlı olma
- Açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma
- Sevecen, anlayışlı ve esprili olma
- Yüksek başarı beklentisi
- Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Etkili bir öğretmende bulunması gereken mesleki nitelikler şu şekilde sıralanmaktadır⁵⁷:

Genel Kültür: Günümüz koşullarında öğrenciler televizyon, gazete, dergi, internet, arkadaş grupları vb. kaynaklardan çok çeşitli bilgiler edinmektedir. Ders esnasında konuşmalarında, her türlü terim ve kavramı kullanabilmektedirler. Öğretmenin onların kullandığı terim ve kavramları bilmesi, sordukları soruları ya da ifadeleri anlayabilmesi ve gerektiğinde açıklamalar getirebilmesi önem taşır. Ayrıca genel kültürü yüksek olan öğretmenlere, öğrencilerin hayranlık duyduğu, derslerine daha fazla motive olduğu da bilinmektedir.

⁵⁴ Erden, a.g.k. s.38

⁵⁵ Başaran, İ.E., Eğitim Psikolojisi, Ankara, 2004, s.207

⁵⁶ Erden, a.g.k., s.45

⁵⁷ Erden, a.g.k., s.45-46

Konu Alanı Bilgisi: Öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekmektedir. Öğretmenin alanına hâkim olması, kendisine güven duymasında, öğrenci karşısında güç kazanmasında ve öğrencinin alana ilişkin doğru bilgileri öğrenmesinde temel teşkil eder.

Mesleki beceri ve yeterlilikler:

- Öğretim sürecini planlama
- Çeşitlilik getirebilme
- Öğretim süresini etkili kullanabilme
- Katılımcı öğretim ortamını düzenleme
- Öğrencilerdeki gelişimi izleme

Bilgi toplumunun yükselen değerleri ışığında öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ise şu şekilde sıralanmaktadır⁵⁸:

- Her iş görende bulunması gereken temel çalışma dürtüsü işi sevmektir. Öğretmenin her şeyden önce işini sevmesi gereklidir.
- Günümüz öğretmeni, alanı ne olursa olsun bilgisayar destekli interaktif öğrenme imkânları oluşturabilmelidir. Bilgisayardaki animasyon programları yoluyla geçmişteki bir savaş canlandırılabilceği gibi fizik dersindeki eğik atış deneyi de görsel biçimde aktarılabilir.
- Öğretmenin kendisinden başlama alışkanlığını edinmesi çok önemlidir. Her olayın, etkinliğin, yanlışlığın veya gelişmenin önündeki engellerin sorumlusu olarak başkalarından değil hangi görevde ve konumda olursa olsun bireylerin kendilerinden başlamaları gereklidir.
- Öğretmen eskiyen, geçerliliğini yitiren bilgi ve becerilerinin bekçisi değil, sürekli öğrenmeyi temel fizyolojik ihtiyaçları arasına koyan bir birey olmalıdır. Öğretmenin mutlaka bilgi insanı olması gereklidir.

⁵⁸ Fındıkçı, a.g.k.,ss.81-87.

- Bilgi toplumunun öğretmeni, aktif öğrenmenin gerektirdiği bütün araç-gereçlerden yararlanır ve küresel öğrenme amaçlarına sahiptir. Oluşturduğu öğrenme ortamında uluslar arası bilgi ağlarından ve ilgili teknolojilerden yararlanır.
- Bilgi toplumunun öğretmeninin hedefi, uluslar arası eğitim standartlarını yakalamak ve dünya vatandaşlarını yetiştirmektir.
- Bilgi toplumunda mesleğinde başarılı olmak isteyen her profesyonel gibi öğretmenin de kendisini sürekli ve sistemli olarak değerlendirmesi gereklidir. Bu değerlendirme konuları şunlardır:
 - Mesleki bilgi düzeyi
 - Planlama ve organizasyon becerisi
 - Uygulama ve denetleme becerisi
 - İşbirliği ve koordinasyon becerisi
 - Karar verme yeteneği
 - İletişim kurma ve motivasyon yeteneği
 - Öğrenme ve kişisel gelişim düzeyi
 - Öğrencilerin hem kendileri hem de diğer öğrenciler ile diyalog içinde olmalarını destekler, teşvik eder.
 - Öğrencilerin düşüncelerini sorgulayarak, açık uçlu sorularla araştırma yapmalarına ve birbirlerine sorular sormalarına teşvik eder.
 - Soruyu sordukta sonra belli bir bekleme zamanı verir.
 - Öğrencilerini süreç içinde ve çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanarak değerlendirir.

BÖLÜM II

MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YÖNETİM VE LİDERLİK

1. YÖNETİMİN TANIMI

Yönetim biliminin tarihi insanlık tarihine kadar dayanmaktadır. İnsanlar birlikte yaşamaya başladıktan sonra işbirliğine ihtiyaç duymuşlardır. Bu işbirliği sağlamak için yönetmişler ve yönetilmişlerdir. Yönetim konusunda çok değişik kaynaklarda çok değişik tanımlar yapılmaktadır. Yönetim tanımlarının değişik yapılmasının iki nedeni vardır. Birinci neden olarak, yönetimi tanımlayanların, yönetim biçimine yönelik olarak inançlarının farklı olmasıdır. İkinci neden olarak ise, yönetilen örgütün amaçlarının birbirinden değişik olmasındandır¹.

Yönetimle ilgili tanımlara bakıldığında;

Örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi için; planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ve bunların ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüne yönetim denilmektedir².

Bir bilim dalı olarak yönetim; “her yer ve her örgütte uygulanabilir nitelikte temel ilkeleri, dayandığı temel felsefesi ve belirlenen amaçlara ulaşmada izlenebilir yol ve yöntemler anlamında politikaları bulunan bir disiplini ifade eder”³.

Yönetim; “bir amaca ulaşmak için başkaları ile işbirliği yapmaktır. Yönetim her şeyden önce belli bir hedefe başkalarıyla birlikte erişme, bir başka deyişle başkalarına iş yaptırma faaliyetidir. Yönetim bu özelliği ile amaca erişirken başkalarıyla beraber hareket etmesi amaçlanan hedeflere ancak başkalarının yardım ve işbirliği ile erişebilmelidir.

¹ Başaran, İ.E.. Eğitime Giriş, Ankara,, 1989, s.14

² İlgar , L., Eğitim Yönetimi , Okul Yönetimi , Sınıf Yönetimi, İstanbul, 2000, s.35

³ Şimşek, M.Ş., Çelik, A. Yönetim ve Organizasyon, Ankara, 2009, s.3

Gerçekten insan yetenekleri daha gelişmiş olsaydı, başkalarının yardım ve işbirliğine ihtiyaç duyulmayacaktı⁴”

Yönetim için farklı tanımlar ve ifadelerle yapılan tanımların ortak olan yönleri⁵:

- Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma,
- İnsan ve medde kaynaklarını sağlama ve etkili biçimde kullanma,
- Örgüt içi belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama,
- Örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirmedir.

2. LİDERLİK TANIMI

Liderlik kelimesi, dünya literatürüne 14. Yüzyıl'da girmiş olmasına rağmen son iki yüzyılda sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmacılar, liderliğin tanımını daha çok kişisel perspektiflerine ve önem verdikleri olgulara göre yapmışlardır. 1950'lerde yoğunlaşmaya başlayan liderlik araştırmalarıyla birlikte birçok tanım yapılmaya başlanmıştır. Bu tanımların bazıları şu şekilde sıralanabilir⁶.

Liderlik; grup yaşantılarını düzenleyerek ve bu yaşantılar yoluyla da grup var olan gücünden yararlanma süreci olup; "belirlenen amaçlar doğrultusunda harekete geçirme yeteneğidir". Liderlik; "Herhangi bir gaye ve hedefe ulaşmak için, insanlar bulmak ve onları ortak amaca doğru tek bir kuvvet halinde birleştirerek sevk etme kabiliyet ve tekniğidir⁷".

Liderlik, kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çalışanlara güç verebilen kurumlar yaratabilen ve icat edebilendir. Liderlik, ahlaki olarak amaçlı ve yükselticidir. Bu da şu anlama gelir: Liderlerin yapabileceği hiçbir şey yoksa bile, yayılan becerilerinden, çalışma gücünün anahtar değerlerine dayanan amaç ve vizyonları seçerler ve onları destekleyen sosyal mimarları yaratırlar⁸.

⁴ Ertürk, M., İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, 4. Baskı, İstanbul, 2009, s.6

⁵ Taymaz, H., Okul Yönetimi. Ankara, 2003, s.19

⁶ Zel, U., Kişilik ve Liderlik, Ankara, 2001, ss.90-91.

⁷ Koçel, T. İşletme Yöneticiliği, Beta Yayıncılık, İstanbul, 2003, S.583

⁸ Eraslan, L., "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, 2003, s.98

Süreç boyutuyla liderlik, bir teşebbüsün amaçlarının başarılması için, bireylerin ve grupların faaliyetlerini etkileme sürecidir. Benzer bir biçimde liderlik, astlara ilham verme, grup hedeflerini oluşturma ve bunlara ulaşma ve grubun bağlılığını koruma gibi çok sayıda farklı fonksiyonların bir araya gelmesi, şeklinde tanımlanabilir. Aynı bakış açısıyla liderlik, iletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere yönlendirilmiş kişiler arası etkileşim sürecidir⁹.

Bu bağlamda her ortam için ideal bir liderlik tipinden söz etmek zordur. Liderlik, örgütün içinde bulunduğu koşula göre durumsallık gösteren bir kavramdır. Kişilikleri, liderlik biçimleri, yetenekleri, ilgileri ne olursa olsun etkili liderlerin belli başlı ortak davranışlara sahip olduklarını görmek mümkündür. Bu ortak davranışlar şöyle sıralanabilir¹⁰:

- Liderler, "Ben ne istiyorum?" sorusuyla değil, "Ne yapılması gerekiyor?" sorusu ile işe başlarlar.
- "Farklılık yaratmak için ne yapmalıyım ya da yapabilirim?" sorusunu sorarlar.
- Liderler sürekli, "Bu örgütün misyonu ve amacı nedir? Bu örgütte çalışanların performanslarını ve sonuçların değerlendirilmesini şekillendiren temel faktörler nelerdir?" sorularıyla meşgul olurlar.
- Liderler, insanlar arasındaki farklılıklara değer verirler.
- Liderler, yanlarındaki kişilerin güçlü ve yetenekli olmasından korkmazlar.
- Her zaman yapılması gerekeni yaparlar, popüler olanı tercih etmezler.
- Başkalarına ne yapmaları gerektiği konusunda nutuk atmazlar, yapılması gerekeni bizzat yaparlar. Yani liderler, diğer insanlarda görmek istedikleri davranışlara bizzat kendileri model olurlar.

3. YÖNETİCİ VE LİDER ARASINDAKİ FARKLAR

Yönetici ve lider kavramları arasında bazı ortak yönler mevcuttur. Bir defa hem yöneticilik hem liderlik, insanların belli hedeflere yöneltilmesi ile ilgilidir. İkincisi hem yönetici hem lider bu yönlendirme ve etkileme işini yaparken bir güç kullanmaktadır.

⁹ Bolat, T., Aytemiz Seymen, O., "Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde "Dönüşümcü Liderlik Tarzı"nın Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme", Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.6, S.9, Mayıs 2003, 62.

¹⁰ Özden, Y., Eğitimde Yeni Değerler, 2. Basım, Ankara, 1999, s.87

Ayrıca hem yöneticilikte hem liderlikte, yönetici ve lider ile birlikte çalıştıkları insan grubu arasında yakın ilişki vardır.

Ancak bu benzerliklere rağmen iki kavram arasında önemli farklılıklar da vardır. Bir defa yönetim, belli bir organizasyon içinde (yani belli bir düzen içinde) belirli prosedürler ve teknikler yardımı ile organizasyonu belirlenmiş amaçlara ulaştıracak iş ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesini sağlar. Yani yönetici mevcut koşullar altında organizasyonun en iyi sonucu üretebilmesine çalışır. Liderlik ise işletmenin değişmelere uyabilmesi için gerekli yerlerde düzenlemeleri yapmak, organizasyona yeni bir vizyon vermekle ilgilidir. Bu nedenle örneğin geçen dönemden daha iyi sonuç almak veya bazı hedefleri %5 daha fazlasıyla gerçekleştirmek liderliğin başarı göstergesi değildir. Liderlik daima değişimle ilgilidir, her değişim de liderlik gerektirir.

Dolayısıyla yöneticilik çapraşık çevre şartları içinde organizasyonun düzenli ve tutarlı sonuç üretmesiyle, liderlik ise organizasyona yeni bir vizyon vererek değişimi gerçekleştirmekle ilgilidir¹¹.

Yöneticinin ilgi alanlarını günlük işlevlerinin sürdürülmesi, işin yapılmasının sağlanması, sonuçların ve çıktıların incelenmesi ve verimlilik oluşturur. Lider ise özellikle kişisel ve kişiler arası davranışlar, geleceğe odaklanmak, değişim ve gelişme, kalite, etkililik ile ilgilenir. Lider kurumun tüm üyelerine, kendini adama ve rekabet ortamı içerisinde en yüksek düzeyde katkı sağlamalarına fırsat verecek olanakların yaratılması ile ilgilenir. Yönetici kurumun işlemlerini sağlarken, lider onun etkin çalışmasına yardım eder. Bir başka ifadeyle lider doğru olan şeyleri yapmayı hedeflerken, yönetici işleri doğru yapmaya odaklanır¹².

Yöneticiler planların yapılması, örgüt yapısının oluşturulması ve elde edilen sonuçların kontrol edilerek değerlendirilmesi yani karmaşıklıkla başa çıkılması faaliyetini gerçekleştirir. Liderler ise değişimle başa çıkmaya çalışır. Tüm faaliyetlere yön verecek bir vizyon oluşturma, bu vizyonu tüm çalışanlarla paylaşma ve bu sırada karşılaşılan problemleri çözüme kavuşturma liderin görevleri arasındadır¹³.

¹¹ Koçel, a.g.k., s. 586

¹² Genç, N., Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar, Üçüncü Baskı, Ankara, 2007, s.44

¹³ Ataman, a.g.k.,s.454

Liderle yönetici arasındaki fark, liderler “süreçlere hakim” iken, yöneticiler “süreçlere teslim” olurlar. Liderle yönetici arasındaki diğer farklar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yönetici bir kopyadır, lider ise orijinal,
- Yönetici muhafazakardır, lider ise yenilikçidir,
- Yönetici kontrole güvenir, lider ise güven ilham eder,
- Yönetici dar görüşlüdür, liderin geniş bir perspektifi vardır.
- Yöneticinin gözü her zaman kâr/zarar çizgisindedir, lider ise daha geniş bir perspektifle gözleri ufukları tarar,
- Yönetici işi doğru yapar, lider ise doğru işleri yapar,
- Yönetici kendi isteklerini zorla yerine getirmeye çalışır, lider ise kendi isteklerini başkalarının isteği haline getirir.

Özetle liderlikle yöneticiliğin aynı şey olmadığı bilinen bir gerçektir. Her yöneticinin lider olduğu söylenemez. Nitekim liderliğin bir pozisyon değil bir süreç olduğu tarafımızca belirtilmiştir. Yöneticilerin liderlik rolü ile çalışanları daha iyi motive edebileceği ve çeşitli sorunları önceden çözebileceği ve gerekli önlemleri alabileceği bilinmektedir¹⁴.

4. LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

Fertlerin lider olabilmesi herşeyden önce kendisini izleyecek olanlardan farklı bir kişiliğe sahip olmasını gerekir. Lider kendisini izleyenlerden ortalama olarak daha zeki olmalıdır. Kendisini izleyenlerle çok iyi iletişim kurmalı ve ortak amaca ulaşmak için gereken işlem ve eylemleri yapmada, izleyenleri yöneltmede daha yeterli olmalıdır. Ayrıca uğraşılacak konudaki uzmanlık derecesi izleyicileri etkilemede başlı başına önemli bir araçtır. Çünkü lideri izleyenler, onun gücü ve bilgisine inandıklarında başarı daha kolay gelecektir. Tüm bunlara bağlı olarak liderler kendini izleyenlerin gücünü, değerini ve ortak amaçlarının gerçekleştirme için onları nerede, nasıl değerlendireceğini çok iyi bilmelidir¹⁵.

¹⁴ Fındıkcı, İ., İnsan Kaynakları Yönetimi, İstanbul, 1999, s.45

¹⁵ Başaran, a.g.k., s.69-70

Warren Bennis liderin dağınık-düzenli, genç-yaşlı, erkek-kadın olarak her durumda ortaya çıkabileceğini bununla beraber hepsinin aşağıdaki ortak özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir¹⁶.

- Liderliğin en temel bileşeni yönlendirici vizyondur. Lider yapmak istediklerini bilmektedir ve karşısına çıkacak başarısızlık ve engelleri aşacak güce de sahiptir.
- Liderliğin ikinci temel bileşeni ihtiras duygusudur. Lider yaptığı işi sever ve onu yapmaktan mutluluk duyarsa ihtirasını açığa vurur ve diğer insanlara da umut ve ilham verir.
- Liderliğin son bileşeni de dürüstlüktür. Dürüstlüğün üç esas boyutu ise doğruluk, olgunluk ve öz bilgidir. İnsanlar kuvvetli ve zayıf yanlarını tanımadıkça, ne istediğini ve niçin istediğini bilmedikçe başarılı olamazlar. Bu açıdan lider asla kendine ve özellikle kendi hakkında yalan söylemez, kuvvetli yanlarının olduğu kadar zayıf yönlerini de bilir ve bunları yerli yerince ele alır. Doğruluk ise öz bilginin anahtarıdır. Doğruluğun temeli düşünce ve eylemde içtenliktir. Liderliğin diğer iki bileşeni ise merak ve risk almadır. Lider her şeyi merak eder ve öğrenmek ister, risk almayı sever, başarısızlıklar onu endişeye düşürmez, hatalarını kabul eder ve onlardan bir şeyler öğreneceğini bilir¹⁷.

Liderin kişisel özellikleri ve sahip olması gereken özellikleri ise şöyle sıralayabiliriz.

¹⁶ Bennis, W. G., "On Becoming A Leader", Addison Wesley, 1989, ss.39-40

¹⁷ Bennis, a.g.k., s.41.

Tablo 1. Liderin Kişisel Özellikleri ve Sahip Olması Gereken Özellikler

Liderlerin Kişisel Özellikleri	Sahip Olması Gereken Beceriler
Durumlara uyum sağlama	Akıllı ve zeki
Sosyal çevreye dikkat	Kavramsal becerilere sahip
Hırslı ve başarıya dönük	Yaratıcı,
Kendine güvenen-iddialı	Diplomatik, ince ve nazik
İş birlikçi	Akıcı ve düzgün konuşma
Kesin kararlı	Grup ve toplum görevleri hakkında bilgili
Güvenilir ve emin	Organizatör
Başkaları üzerinde etkisi büyük	İkna edici
Enerjik	Sosyal beceriler
Israrcı ve inatçı	
Hoşgörülü	
Gönüllü olarak sorumluluk üstlenen	

Kaynak: Buluç, B., "Bilgi Çağı ve Örgütsel Liderlik", Yeni Türkiye Dergisi, C. 4, S.20, 1998, s. 1208

5. LİDERİN GÜÇ KAYNAKLARI

Güç, bir kimsenin başkalarını, kendi istediği yönde davranışa sevk edebilme yeteneğidir. Dolayısıyla, başkalarını etkileme süreci olarak tanımladığımız liderlik, güç kavramı ile yakından ilişkilidir.

Lider, gücünü farklı kaynakları kullanarak elde etmektedir. Güç kaynakları ile ilgili olarak çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada French ve Raven tarafından yapılan sınıflandırma ele alınacaktır. Bu sınıflandırmaya göre liderin gücünü alabileceği beş önemli kaynak vardır¹⁸:

5.1. Zorlayıcı Güç

Zorlayıcı güç korkuya dayanmaktadır. Liderlerin, izleyicilerin özlük hakları üzerindeki rütbe tenzili, atama, maaştan kesme, işe son verme gibi her türlü tasarruf hakkından, fiziki güç kullanımına kadar, izleyicileri korkutan her şey bu güç kapsamında değerlendirilebilir.

¹⁸ Koçel, a.g.k., ss. 565-568

Bu tür müeyyidelere dayanan gücün manevi ve psikolojik yönü zayıftır. Bu tür yaptırımlar örgüt içinde veya dışında bulunan kimselerin de sahip olabileceği olanaklardır. Örneğin örgütlerde alt kademe ve işçi sınıfları, üst kademe yöneticilerine ve patronlara karşı grev yapma, emre karşı duyulan memnuniyetsizlik, işi yavaşlatma usulleri, emirlerin kasten yanlış yorumlanması gibi ellerinde bulunan araçlarla yaptırım uygulayabilirler ve böylece yapılmasını istedikleri birçok arzularını üstlerine kabul ettirebilirler¹⁹.

Zorlayıcı güç kullanımı, üyelere huzursuzluk yaratarak örgüt içinde motivasyon eksikliğine, çatışmalara ve verim düşüklüğüne sebep olacağından genellikle kullanımından kaçınmak gerekmektedir.

5.2. Yasal Güç

Örgütsel hiyerarşiden kaynaklanan ve lidere örgüt içerisindeki statüsünden gelen güçtür. Otoriteyi ifade eder. Kişinin bulunduğu pozisyon nedeni ile etrafındaki kişileri etkileyebilme gücü olarak da tanımlanmaktadır. Biri üst diğeri ast olan iki görevli arasındaki bir ilişkidir. Yasal gücü “Pozisyon gücü” olarak da tanımlamak mümkündür²⁰.

Burada, astların, üst kademelerden gelen isteklere uymaya kendilerini mecbur hissetmeleri söz konusudur. Bu mecbur hissetmenin çeşitli nedenleri olabilir. Bir toplumdaki kültürel değerler bunu etkileyebilir (yaşlıların sözünün dinlenmesi), belirli bir organizasyona katılma bu organizasyonun ilke ve yöntemlerini benimsemekle sonuçlanabilir veya yasal yetkisi olduğu varsayılan kişi belirli bir grubu temsil etmek üzere seçilme iş başına gelmiş olabilir. Bu gibi nedenlerle, kişiler belirli bir kademe, mevki veya kişiden gelen isteklere uyacaklar ve uymaları gerektiğini düşüneceklerdir. Örneğin bir işletmeye yeni giren bir çalışanın, amirinin, kendisinden bazı işleri yapmayı istemesine hakkı olduğunu kabul etmesi, yasal yetkiye bir örnektir. Buradaki yasallık hukuki anlamda bir kanuni zorunluluktan çok, ast durumundaki çalışanın, liderin karar verme hakkı olduğunu gönüllü olarak kabul etmesi ile ilgilidir²¹.

¹⁹ Erol, E., Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, İstanbul, 2003, ss.476-477

²⁰ Eraslan, L., “Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 162, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm>, (03.08.2009).

²¹ Koçel, a.g.k., s. 568-569

En üst düzey yöneticiden en alt memur, müstahdem ve işçilere kadar bütün personel görev almış oldukları müesseselerin çalışma şartlarına, yöntemlerine, törelerine uymaları gerektiğini bilirler ve bu koşulları daha işe girerken peşinen benimseyeceklerini açık veya üstü örtülü olarak ifade ederler²².

5.3. Ödüllendirme Gücü

Eğer lider başkalarını ödüllendirebiliyorsa, ödüllendirme kaynaklarına sahipse, bunu bir güç aracı olarak kullanabilir. Ödüllendirme, çeşitli şekillerde olabilir. Ücret artışı sağlama, terfi ettirme, daha fazla sorumluluk verme, daha iyi iş verme, statüyü değiştirme, övme vs. gibi ödüllerin hepsi birer güç kaynağıdır. Eğer yönetici astları hakkında bu konularda karar verebiliyorsa, grup üyelerini etkilemek için önemli bir kaynağa sahip demektir.

Genel olarak bir liderin denetimindeki ödüller ne kadar çok ve bu ödüllerin astlar için önemi ne kadar fazla ise, liderin ödüllendirme gücü de o kadar fazla olmaktadır. Etkili bir lider, çalışanlar için değerli olan şeyleri keşfedebilecek niteliktedir. Bunlar belki daha fazla dinlenme süresi, daha iyi bir çalışma programı veya daha cazip görevler olabilir. Ödül gücü yalnızca maddi fenomenlere bağlı değildir. Sözlü olarak takdir, grup içinde onurlandırma gibi davranışlar da liderin ödül gücünü oluşturur²³.

5.4. Karizmatik Güç (Benzeşim Gücü)

Bu güç kaynağı doğrudan doğruya liderin kişiliği ile ilgilidir. Liderin kişiliğinin izleyicilere ilham verebilmesi, onların arzu ve ümitlerini dile getirebilmesi bu güç kaynağının temelidir. Bu da daha çok liderin kişisel özellikleri ve davranışları ile ilgilidir²⁴.

Kahramanlık, kutsallık, yenilmezlik gibi üstün kişisel özellikler ve beceriler liderin astlarını ve çevresindekileri etkileyerek belirlediği amaçlara yönlendirmesini sağlar²⁵. Astların liderlerinde üstün özellikler görmesi, onlarda liderlerine benzeme isteği yaratacak ve böylece liderlerinin istediği yönde çaba sarf etmelerini sağlayacaktır.

²² Eren, a.g.k., s. 477

²³ Eraslan, a.g.k.

²⁴ Koçel, a.g.k., s. 569

²⁵ Akdemir A., Temel İşletmecilik Bilgileri, İstanbul, 2003, s.132

5.5. Uzmanlık Gücü

Bu güç kaynağı lider veya yöneticinin sahip olduğu bilgi ve tecrübe ile ilgilidir. Burada da yine astların (izleyicilerin) algısı önemlidir. Eğer bir lider diğerleri tarafından bilgili veya tecrübeli olarak algılanıyorsa, o lider astlarını kolaylıkla etkileyebilecektir. Organizasyonlarda kurmay personelin durumu bu tür gücün kullanımına bir örnektir. Uzmanlık gücü yüksek bir kurmay personel emir komuta personelinin daha kolaylıkla etkileyecektir. Ayrıca bir amirin astlarının sorunlarını çözebilmesi, onlar için bir bilgi kaynağı olması, astlarını etkileme imkanını artıracaktır²⁶.

6. LİDERLİK MODELLERİ

Günümüzde sınırsız sayıda liderlik modelinden bahsetmek mümkündür. Liderlik ile ilgili her bir yaklaşım, bazı liderlik modellerini ortaya koymaktadır. Bunlardan en çok bilineni liderlerin yetkenin kullanım şekline göre Otokratik, Demokratik-Katılımcı ve Tam Serbesti Veren liderler olarak sınıflandırılmasıdır²⁷. Bu çalışmada yetkenin kullanımına göre liderlik modelleri ve günümüzde özellikle önem kazanan bazı liderlik modelleri incelenecektir.

6.1. Yetkenin Kullanımına Göre Liderlik Modelleri

Yetke, kısaca yönetim gücü olarak tanımlanabilir.⁷⁸ Başka bir tanıma göre yetke, verilen görevleri yerine getirmeleri, direktifleri uygulamaları, işin ve organizasyonun beklentilerine uygun bir performans sergilemeleri için personeli etkileme becerisi ve gücüdür.⁷⁹ Lider, bu gücü daha önce incelediğimiz çeşitli kaynaklardan alır ve örgütsel hedeflere ulaşmak için çeşitli şekillerde kullanır. Kurt Lewin tarafından, bu gücün kullanım şekline göre üç farklı liderlik modelinin olduğu öne sürülmüştür.

²⁶ Koçel, a.g.k., s. 569

²⁷ Zel, a.g.e., s. 131

6.1.1. Otokratik Liderlik Modeli

Otokratik liderler esas itibarıyla izleyicileri yönetimin dışında tutan; amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde onlara hiçbir söz hakkı tanımayan liderlerdir. Bu tarz liderlere göre izleyiciler sadece liderden aldıkları emirleri harfiyen yerine getirmekle yükümlüdür. Otokratik liderlik modelinde yönetim yetkisi tamamen liderde toplanmaktadır²⁸.

Bu da, merkezi kontrol, ödüllendirme, cezalandırma, övme veya eleştiri sonucunu doğurur. Bu liderlik tarzında lider, bir politika tespit etmekte; buna uygun örgütsel çatıyı belirlemekte; faaliyet biçimini tayin etmekte; izleyicilerden belirlenenleri yapmalarını istemekte, izleyicilerde bunu yerine getirmektedir. Eğer, lider/yönetici, insanların tembel olduğunu veya motivasyonlarının eksik olduğuna inanıyorsa; işletmede işbirliği ve kişisel sezgileri teşvik etmiyorsa, sonuç otoriter bir atmosfer ve otoriter liderlik tarzı olacaktır²⁹.

Bu tarz liderlik davranışı genellikle kısa dönemde etkili olabilir, ancak uzun dönemde astların iş tatminine gereken önemi vermemesi ve böylece iş tatminini yok etmesi nedeniyle başarılı bir çalışma ortamı yaratılamaz³⁰. Otokratik liderin yararları olarak; otokratik ve bürokratik toplumlardaki grup üyelerinin beklentilerine uygun bir tarz olması, lidere bağımsız hareket edebilme inanç ve güvenini vermesi, daha etkin ve daha hızlı karar verme imkanı sağlaması söylenebilir. Sakıncaları olarak ise; liderin aşırı bencil davranmasını, grup üyelerine söz hakkı vermeyerek onların iş yapma arzusunu kaybettirmesini ve tatminsizlik yaşatmasını, yaratıcılığı azaltması sayılabilir³¹.

6.1.2. Demokratik - Katılımcı Liderlik Modeli

Demokratik-Katılımcı tarzdaki liderler, yönetim yetkisini izleyicileri ile paylaşma eğilimi taşırlar. Bu tarz liderler, amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde daima

²⁸ Koçel, a.g.e., s. 596

²⁹ Eren,a.g.k.,s.79

³⁰ Werner, I., Liderlik ve Yönetim, çev. Vedat Üner, İstanbul, 1993, s. 84

³¹ Tengilimoğlu, D., "Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Güz C.4 S. 14 , 2005, s.7

astlarına danışrlar ve onlardan aldıkları fikirler doğrultusunda liderlik davranışı sergilerler³².

Demokratik liderler, astlarını etkilemek için uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmaktadırlar. Bu liderlik tarzında üyeleri hedefe ulaşma noktasında cesaretlendiren ve üyelerin yetki ve sorumluluklarının belirgin bir biçimde yapıldığı, övgü ve eleştirilerin de bu standartlara uygun olduğu görülmektedir. Demokratik liderlik tarzının en belirgin özelliği, liderin amaç, plan ve politikaların belirlenmesinde astların fikir ve düşüncelerinden yararlanmasıdır³³.

6.1.3. Tam Serbesti Taniyan Liderlik Modeli

Tam serbesti taniyan liderler, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi haline bırakan ve her izleyicinin kendisine tahsis edilen kaynaklar dahilinde plan yapmasına ve uygulamasına izin veren bir davranış sergilerler. İzleyiciler kendilerini yetiştirip sorunlarına en iyi hal çaresi bulma konusunda güdülenmişlerdir. Gerekli gördüğü zaman isteyen kişi istediği kimselerle grup oluşturarak sorunlarını çözmekte, yeni fikirlerini test etmekte, en uygun kararları almaktadır. Liderin esas görevi kaynak sağlamaktır. Lider ancak kendisine herhangi bir konuda fikri sorulduğunda görüşünü bildirir, ama bu görüş izleyicileri bağlayıcı nitelikte değildir. Bu tip liderler yetkiye sahip çıkmamakta, yetki kullanma haklarını tamamıyla astlarına bırakmaktadırlar³⁴. Bu liderliğin en belirgin dezavantajı liderin otoritesi ortadan kalktığı için grup içerisinde anarşi ortaya çıkabilmektedir³⁵.

6.2. Günümüzde Önem Kazanan Bazı Liderlik Modelleri

Günümüzde yönetimin artan önemiyle birlikte bazı liderlik modelleri ön plana çıkmıştır. Bu liderlik modellerine aşağıda yer verilmektedir.

³² Eren, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 8. baskı, İstanbul, 2004, s. 457

³³ Tengilimoğlu, a.g.k., s.7-8

³⁴ Eren, Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, s. 548

³⁵ Tengilimoğlu, a.g.k., s.8

6.2.1. Vizyoner Liderlik

Vizyon, şu andaki gerçekler ile gelecekte gerçekleşmesi umulan koşulları bir arada değerlendirerek, örgütün gelecekteki imajını yaratmaktır. Başka bir ifadeyle vizyon, örgütün hayal edilen geleceğidir³⁶. Yüksek başarı için vizyon, yüksek performans standartları içermelidir. Yüksek başarı standartları ise gerçekçi olmayan ve kimseyi tatmin etmeyen hayali hedefler değildir³⁷.

Vizyon bireysel bir fantezi değildir. Geleceğin sağlıklı bir şekilde tahminine dayanan; idealleri, öncelikleri, örgütü neyin özel ve tek kıldığına dair duyguyu ortaya koyan ve tüm çalışanlar tarafından paylaşılan bir amaçtır³⁸.

Vizyoner lider, işte böyle bir vizyonu yaratabilen ve bunu tüm izleyicilerine benimseten liderdir. Vizyoner liderler, örgütlerini sadece güncel durumdaki yapıyı dikkate alarak değil, gelecekteki değişimleri de dikkate alarak yönetirler³⁹.

6.2.2. Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik; geleceği öngörerek şekillendirebilmek, bunun için gerekli stratejik yönetim anlayışını oluşturabilmek ve bu doğrultuda diğer yönetici ve çalışanları yetkilendirerek, onları kuruluş vizyonu doğrultusunda yenilikçi ve yaratıcı hedeflere yönlendirerek, karmaşık küresel rekabet ortamında, gerektiğinde hızla stratejik değişimi sağlayabilmektir⁴⁰.

Stratejik liderlik, stratejik değişimlerin gerekli olduğu durumlarda, değişimi önermek, tasarlamak, değişim sürecinde esnekliği sağlamak ve izleyicileri değişim için yüreklendirmektir. Stratejik liderler, başkaları aracılığıyla değişimi sağlar, bütün örgütü bir değişim sürecine sokar ve fonksiyonel ufukların ötesine geçebilme potansiyelini yaratırlar. Günümüzde baş döndürücü hızdaki sosyal ve teknolojik değişimlerin yarattığı belirsizlik

³⁶ Koçel, a.g.k., s. 130

³⁷ Eren, Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, ss. 545-546

³⁸ Dinçer, Ö., Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, 6.baskı, İstanbul, 2003, ss. 5-6

³⁹ Akdemir, a.g.k., s. 146

⁴⁰ Zel, U., "Stratejik Liderlik ve Yetenek Yönetimi", www.ugurzel.com/.../67-stratejik-liderlik-ve-yetenek-yonetimi.html - (03.08.2009).

nedeniyle stratejik liderler, yüksek belirsizlik ortamında insan doğası ile nasıl ilgileneceklerini bilmek ve ayrıca değişimin tüm sorumluluğunu omuzlarında taşıyabilmek zorundadırlar⁴¹.

Etkin stratejik liderler, zamanında, yürekli ve pragmatik kararlar almaya isteklidirler ve çoğu zaman örgüt için bir varlık mücadelesi olan bu kararların tüm sorumluluğunu üstlenir, değişimi gerçekleştirmek için risk almaktan çekinmezler⁴².

Stratejik liderlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Stratejik bir vizyona sahip olma,
- Karmaşıklıktan ürkmeme,
- Örgüte ve stratejik hedeflere kilitlenme,
- Kişiler arası olumlu becerilere sahip olma,
- Beklenti düzeylerinin yüksekliği,
- Kendine güven,
- Başarı kültürüne sahip olma ve çevreye yayma.

Bunun ötesinde stratejik liderler, örgüt kültürünün şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir ve onların kişisel değerlerinden etkilenerek şekillenen bu kültür, örgütün enerji ve başarı düzeyini yükseltmektedir.

Stratejik liderler günlük sorunlarla ilgilenmez ve büyük resmi gözden kaçırmamaya çalışırlar. Ödül ve teşvik sistemlerini özellikle fikir üretme çabalarını ödüllendirmek için kullanırlar⁴³.

6.2.3. Karizmatik Liderlik

Bireysel çekicilik olarak tanımlanabilen karizma, liderin izleyicileri etkilemesinde önemli bir rol oynar. Karizmatik lider, sahip olduğu karizma yaratan özellikler sayesinde izleyicileri kendi istediği yönde davranmaya sevk eder⁴⁴.

⁴¹ Kutlu M."Etkin Stratejik Liderlik Uygulamaları", <http://www.eylem.com/strateji/wstralider.htm> , (03.08.2009).

⁴² Erol Eren, Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, 6. baskı, İstanbul, 2002, s. 442

⁴³ Kutlu a.g.k

⁴⁴ Koçel, a.g.k., s. 605

Karizmatik liderler, gerilim ve kriz anlarında, mevcut değerler sorgulanmaya başlandığında, işleri yapmanın alışılmış yolları iflas ettiğinde, radikal değişim arzusu doğduğunda ortaya çıkarlar⁴⁵.

Karizmatik liderin üç temel karakteristiği; yüksek bir özgüvene sahip olması, yüksek bir etkileme ve baskın olma gereksinimi duyması, ve kendi inançlarının ahlaki yönden doğru olduğu konusunda izleyicilerini güçlü bir şekilde ikna edebilmesidir⁴⁶.

Karizmatik liderin grup üyelerini peşinden sürükleyen büyüleyici bir yapısı vardır, kararları kendisi verir ve her sözü emir kabul edilir, izleyicileri ile mesafeli olmasına rağmen emirleri kolaylıkla yerine getirilir. Karizmatik liderler vizyonları doğrultusunda kişisel risk alırlar ve özveride bulunurlar⁴⁷.

6.2.4. Transaksiyonel ve Transformasyonel Liderlik

1978 yılından itibaren Burns ve Bass yeni bir liderlik sınıflandırması yapmışlardır. Bu sınıflandırmaya göre Transaksiyonel ve Transformasyonel liderlik olmak üzere iki farklı liderlik modeli söz konusudur.

Transaksiyonel liderler, daha çok çaba sarf etmeleri için izleyicilerini ödüllendirme, onlara para ve statü verme biçiminde davranışlar sergilerken; transformasyonel liderler astlarına önemli bir görevleri olduğu ilhamını vermeye, onları bir vizyona yöneltmeye ve yönlendirmeye çalışırlar⁴⁸.

Transaksiyonel liderlerin faaliyetleri, dünden bugüne, bugünden yarına yön, vizyon ve örgütsel kültürde değişiklik yapmaksızın devam eder. Transformasyonel liderler ise izleyicilerine yeni bir vizyon kazandırarak ve örgütsel kültürde değişim yaparak, onları şimdiki yaptıklarından, yapabileceklerini düşündüklerinden daha fazlasını yapabileceklerine, yaptıkları işin önemli olduğuna inandırır ve kendilerine güvenmesini

⁴⁵ Werner, a.g.k., s. 32

⁴⁶ Us, A.T., Geleceğin Lideri, İstanbul, 2003, s. 50

⁴⁷ Akyol Yavuz, C., "Liderlikte Güncel Yaklaşımlar",

http://www.biymed.com/makaleler/haber_detay.asp?haberID=699 , (03.08.2009).

⁴⁸ Eren, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, s. 460

öğretirler⁴⁹. Transformasyonel lider, izleyicilerinin ihtiyaçlarını, inançlarını, değer yargılarını değiştirebilen kişidir⁵⁰.

Transaksiyonel liderler geçmişe bağlıdır, eskiden beri devam eden işleyişi, başarıyı artırarak sürdürme gayretindedirler. Transformasyonel liderlerde ise değişim ve reform esastır, geçmişe bağlılıkları zayıftır.

Gerek Transaksiyonel, gerekse transformasyonel liderler, daha önceki liderlik yaklaşımlarında görülen insana yönelik veya işe yönelik davranışları sergileyebilirler⁵¹.

Transaksiyonel liderler, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından çok yararlı hizmetlerde bulunurlar. Transformasyonel liderler ise örgütlerinin görev alanlarında, stratejilerinde ve faaliyet süreçlerinde değişimler yaparlar. Atılım yapma ihtiyacında ve isteğinde olan örgütlerde hiç kuşkusuz transformasyonel liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikası güden örgütlerde ise transaksiyonel liderlik biçimi etkili olmaktadır⁵².

6.2.5. Entelektüel Liderlik

Entelektüel liderler, orijinal düşünebilme, yaratıcılığı sağlama, geleneksel düşüncelerle baş edebilme, örgütsel buzdağının görünmeyen kısımlarına yönelerek sorunları çözebilme, yaratıcı paradigmaları ortaya koyabilme ve organizasyon mimarisini hızla yeni şekillere odaklayabilme gibi nitelikleriyle günümüze kadar bilinen diğer liderlik modellerine meydan okuyan liderlerdir⁵³.

Liderlerin sahip olması gereken entelektüel özellikler şöyle sıralanabilir⁵⁴:

- Genel kültür (Tek konuda uzmanlaşma yerine bir çok konu hakkında bilgi sahibi olma)

⁴⁹ Eren, Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, s. 543

⁵⁰ Koçel, a.g.k., s. 605

⁵¹ Eren, Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, s. 543

⁵² Eren, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, s. 462

⁵³ Yılmaz, H., "Bilgi Çağı Sonrası Liderlik Modeli Olarak Entelektüel Liderlik", http://paribus.tr.googlepages.com/h_yilmaz3.htm, (03.08.2009).

⁵⁴ Eren, Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, ss. 10-11

- Mantıklılık (Genelden ayrıntılara, ayrıntılardan genele ulaşabilme)
- Analiz ruhu (Bir olayın nedenlerini analitik olarak inceleyebilme)
- Sentez ruhu (Bir olayın değişkenlerini bir çözüm veya plan yapmak için bir araya getirebilme)
- Sezgi gücü (İmkan, fırsat ve tehlikeleri önceden görebilme)
- Hayal gücü (Geleceğe ilişkin olayların muhtemel gelişmelerini zihinde canlandırabilme)
- Muhakeme gücü (İyiye kötüden, doğruyu yanlıştan, haklıyı haksızdan ayırt edebilme)
- Düşüncelerini konu ve sorunlara odaklayabilme yeteneği
- Düşünce ve duygularını açık seçik ifade edebilme yeteneği

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üstte bulunan, bireyin kendini kanıtlaması, yeteneklerini geliştirmesi ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri, bilgi toplumunda ancak entelektüel liderler sayesinde karşılanabilecektir⁵⁵.

7. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE LİDERLİK

Günümüzde öğretmenin sadece bilgi veren kişi konumundan çıkarak öğretim işini meslek haline getirmeye kararlı olması zorunludur. Öğretimsel liderlik ile alanında yaptığı öğretimde liderlik yapan öğretmenlerden söz edilmektedir. Lider öğretmen; eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkili işletilebilmesi için çevresine güven veren, nereye gittiğini bilen yani vizyon geliştirebilen, soğukkanlılığını koruyarak eğitsel değeri olan davranışı gösterebilen, en karmaşık olayları, problemleri bile basitleştirebilen, çeşitli konularda öğrencilerin karşılaştıkları farklı düşüncelerin, eleştirilerin sınıfa yansımalarına, tartışılmasına yani farklılıklara önem veren, eğitim-öğretime/ öğrenciye katkı sağlayabilecek konularda risk alabilen, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür alanlarında uzman olan kişiler olarak tanımlamak mümkündür. Öğretimsel liderlik vasıflarına sahip öğretmenler, meslektaşlarına model olmalı ve meslektaşlarıyla, onlara yardım etmeyi hedefleyen bir ilişki kurmalıdır.

Sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmak için ilk ve en önemli adım olarak kabul edilmelidir. Öğretmen sınıfta sadece öğretim

⁵⁵ Yılmaz, a.g.k.

yapmaz, onun çalışmaları arasında yönetmek, yönetilmek, yönetime katılmak, yönetimi desteklemek beklide ilerde yönetim görevlerinde bulunmak da vardır. Bu nedenle öğretmenin de liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizminin bilinmesi ve bu dinamizmden yararlanması önem kazanmaktadır. Ayrıca yönetim ile eğitim öğretim ayrılmaz bir bütündür⁵⁶.

“Okul yöneticilerini ve öğretmenleri görev başında geliştirmenin yolu öğretmenleri derin düşünceli uygulayıcılar olarak yetiştirmek ve okul yöneticilerine "öğretmenler birlikte çalışabilir, düşünüp, üretebilir, uygulayabilir, uygulama sonuçlarını değerlendirebilir ve ürettikleri programları geliştirebilirler" düşüncesinin empoze edilmesidir⁵⁷. Okul müdürleri birlikte çalıştıkları öğretmenlerinin çalışmalarını desteklemek ve onlarla işbirliği yapabilmeleri için onlara uygun çalışma ortamları sağlamalıdır. Öğretmenlerini geliştirmek için her eğitim-öğretim başında o dönem boyunca program dâhilinde onlara hizmet içi eğitim imkânlarını oluşturmalıdır.

Alanın temel konularına hâkim olamayan, alanının perspektifini kazanmamış, alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenin profesyonel davranabilmesi olası değildir. Öğretmenlerin sadece birer öğretici değil aynı zamanda birer eğitici olmaları da beklenmektedir. İyi bir eğitici olabilmek için mesleği hakkında yeterince bilgilenmesi, eğiticilik yeterliliklerini kazanmış, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu yer ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir⁵⁸.

Öğretmenin öğreticilik rolünün yanında yöneticilik rolünü de üstlenmesi ve yerine getirmesi gereklidir. Yönetim açısından sınıf ortamında öğretmen, hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için öğrencilerin çalışmasını ve başarılı olmasını sağlayan, bu amaçla önemli görevler üstlenen kişidir⁵⁹.

Öğretmen liderliğinin hem resmi hem de resmi olmayan iki yönü vardır: Lider öğretmen, başöğretmen, bölüm başkanı, okulun yönetim kurulunun üyesi ve akıl hocası

⁵⁶ İlgar, a.g.k., s.161

⁵⁷ Bakioğlu, A., ve Hesapçioğlu, M., “Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü” Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 9, S.9,1997, s. 78

⁵⁸ Özden, Y, Öğrenme ve Öğretme, Ankara, 2005, s.16

⁵⁹ İlgar, a.g.k.,s.161

gibi rolleri yerine getirmektedir. Öğretmenin liderlik rolleri, onun geniş görev alanının beklentilerini karşılamaya çalışmaktadır. Öğretmen okul düzeyinde karar verme sürecine katılma, kolektif mesleki gelişimi teşvik etme ve okulu geliştirme sürecine katılma gibi etki alanı çok geniş olan görevleri yerine getirmektedir. Öğretmenin liderlik davranışının informal boyutu formel boyutundan daha fazla ağırlık taşımaktadır. İnfomal lider olarak öğretmen, okulu geliştirme projelerine gönüllü olarak katılma, öğrencilerin sorunlarıyla özel olarak ilgilenme ve okulu geliştirme konusunda yeni fikirler geliştirme gibi rolleri de oynamaya çalışmaktadır⁶⁰.

7.1. Öğretmen Liderliği Stratejileri

2005 yılında yenilenen eğitim programıyla birlikte öğretmenlerin yetkileri de artırılmıştır. Artık öğretmenler, okul merkezli karar alma sürecinde; bilginin organizasyonunda, yayılmasında ve kullanılmasında; zamanın ve okulla ilgili alanların kullanılmasında ve diğer okul personeli üzerinde büyük etkiye sahip olmaktadır. Yapılandırıcı yeni eğitim programı ile öğretmenin rolü büyük ölçüde artmıştır ve öğretmenlerin personel geliştirme, rehberlik, program geliştirme alanlarında liderlik yapması söz konusudur. Meslektaşlarıyla işbirliği yaparak saydığımız rolleri yerine getirmede daha başarılı olacağı gibi işbirliği yaptığı meslektaşlarının da liderlik yönlerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Öğrenme liderliği, süper liderlik gibi içten dışa doğru bir gelişmeyi yansıtmaktadır. Bu liderlik yaklaşımı, önce liderin kendisini daha sonra da çevresindeki insanları geliştirmesi temeline dayanır. Dolayısıyla öğrenen lider, sadece yönetici olmayabilir. Dolayısıyla öğrenen lider, sadece yönetici olmayabilir. Okuldaki her öğretmen bir öğrenen lider olabilir⁶¹.

Değişimin zor olmasının nedeni kesinlik taşınamaması ve riskli olmasıdır. Alıştığımız şekilde öğretmekten vazgeçip yeni yöntemler denemek bilinmeye doğru bir “tehlikeli” bir yolculuktur. Ancak birey kendisi değişmeden, gelişmesi ve değişen çevreye uyması mümkün değildir. Öğretmenlerin de çalışma ortamları için değişiklikler planlamaları zor ama gerekli bir uygulamadır. Bu değişiklikler veya yeniliklerde kurumların, eğitim

⁶⁰ Çelik, V.,Eğitimsel Liderlik, Ankara,2003, s.201

⁶¹ Çelik,a.g.k.,248

sisteminin, idari mekanizmaların, politik ve kültürel hayatın etkileri vardır ancak mesleki gelişimin, deneyimleri ve çalışma ortamlarını yenilemenin kaynağı öğretmenin kendisidir⁶².

Sınıfı yönetme görevini üstlenen öğretmenin etki alanı, sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmen, sınıf içinde ve sınıf dışında etkili bir liderlik davranışı gösterebilmelidir. Öğretmene yönelik geleneksel bakış açısı, öğretmenin liderliğinin daha çok sınıfın dışında olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen sınıfın dışında bir çevre lideri ve sınıfın içinde de sınıf lideri olmak zorundadır. Sınıf, karmaşık bir ortam özelliği taşımaktadır. Sınıf ortamında bulunan öğrencilerin çok değişik beklentileri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğrenciler öğrenme amacıyla bir araya gelmiş olsalar bile, ihtiyaçlarının farklı olması, öğrencilerin öğrenme ve öğretme üzerinde odaklanmalarını güçleştirmektedir. Öğretmen sınıf içinde öğrencileri etkileme gücünü kullanarak; öğrenciler üzerinde etkili liderlik davranışları gösterebilir. Her öğretmen sınıfın yöneticisidir ancak her öğretmen bir sınıf lideri değildir⁶³. Öğretmen sınıfı yönetirken sadece sınıf ortamıyla kendisini sınırlamamalı, hem sınıf hem de sınıf dışında da etkili bir lider olmalıdır. Değişik yeteneklere ve beklentilere sahip öğrencileri ortak bir payda da birleştirmek öğretmenin sahip olması gereken en önemli liderlik özelliklerindedir.

Öğretmenin verdiği dersin içeriğine, programına, sınav ve materyallerine ilişkin müfredat bilgisi öğretmenin konu bilgisini oluşturur. Konu bilgisi olmayan öğretmenin söz konusu dersi öğretmesi beklenemez. Deneyimli öğretmenlerin pedagojik içerik bilgileri deneyimsiz öğretmenlere göre daha fazla gelişmiştir. Öğretmen, konu bilgisi ve konu bilgisini öğrencinin anlayabileceği bir şekilde sunmaya ilişkin pedagojik içerik bilgisinin yanı sıra, öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin bilgiye de sahip olmalıdır⁶⁴.

Lider öğretmeni, lider yöneticilere, ana-babaya, iş çevrelerine size ihtiyacım var diyebiliyorsa, bunlarla iş birliği yapılabiliyorsa, akıla akıl katılabiliyorsa, eğitim kişiyi geleceğe hazırlayabilir. Eğitim "işbirliğine dayalı öğrenme" ile mümkündür⁶⁵. Demokratik bir toplumdaki lider öğretmen sınıf içindeki liderlik özelliklerini toplumsal liderlik

⁶² Atay, D.Y., Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü, İstanbul, 2003, , s.111

⁶³ Çelik, a.g.k.,s.2000

⁶⁴ Atay,a.g.k.,s.38

⁶⁵ Bademci, V.,Türkiye'deki Okullar Ne İşe Yarar? (Milliyet, 1999 Sosyal Bilimler Birincilik Ödülü), Ankara, 2001, s.157

biçimleriyle besleyerek, örgütlenme gerçeğinden hareketle sosyal, siyasal ve kültürel haklarını korumak ve eğitim-öğretim ortamını güçlendirmek amacıyla örgütlülüğe inanır ve çalışmalarını bu yönde ilerletir.

Lider öğretmenler, yol gösterici yeni uygulamaları ve örnek etkinlikli ile diğer öğretmenlere model olmalı. Öğretmenin iki temel ilkesi de unutulmamalıdır. Birincisi öğretim etkinliklerini ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda farklılaştırılmalı, ikincisi öğrenmeyi, içinde bulunulan çevre ve öğrenciler için anlamlı hale getirilmelidir.

7.2. Bir Lider Olarak Öğretmen

Öğretme-öğrenme yaşantılarını hedeflere ulaşmaya yönelik olarak tasarlayan, planlayan, uygulayan, değerlendiren, öğrencilerin ve diğer ilgililerin gücünden yararlanan ve onları etkili kılan kişidir. Öğretmenlerin yeniden yapılandırılmış okullardaki rolü şüphesiz, öğrenen lider olabilmek. Aynı zamanda karar verici özelliği ile de en önemli rolü üstlenmektedir.

Değişen bir dünyada ve toplumda eğitim, eğitim kurumları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin önemli bir yeri vardır. Eğitim, değişmelerin bir aracı olduğu kadar insanları değişen durumlara uyarılama, değişimin getirdiği bazı sorunlarla baş etmede onları güçlendirme sürecidir. Değişen bir toplumda öğretmene düşen görev ise, öğrencilere liderlik yapmak olduğu kadar onların da liderlik davranışları geliştirmelerini sağlamaktır⁶⁶.

Öğretmenin liderliği, bütün öğrenciler için öğrenme ve öğretimin kalitesini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenin bugünkü liderlik rolü, sınıfta bir değişme yapmaksızın eğitimsel değişimin gerçekleşmeyeceğini ortaya koymaktadır. Lider öğretmenler öğrencilere yardımcı olduğu gibi, diğer öğretmenlere de yardımcı olmaktadır. Öğretmenin yaptığı göreve bağlı olarak, gösterebileceği liderlik davranışları şunlardır⁶⁷:

- Güvene dayalı ilişki geliştirme,
- Örgütsel koşulları belirleme,
- Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme,

⁶⁶ Can, N. ,” Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen”, Sınıf Yönetimi, Ankara, 2006, s.172

⁶⁷ Çelik,a.g.k.,s.201-202

- Öğretmenlerin bağlılığını sağlama,
- Görevi yönetme

Lider öğretmen, lisans ve lisansüstü eğitimlerinde öğrenme teknikleri yanında liderlik özelliğini gösteren “insan yönetme” bilgi ve becerisi kazanmalıdır. İnsan yönetimi bilgi ve becerileri; Sözlü ve sözsüz iletişim bilgi ve becerisi, misyon ve vizyon oluşturma bilgi ve becerisi, lider yöneticilik bilgi ve becerisi, güdüleme ve güdülenme bilgi ve becerisidir. Çünkü lider öğretmen, öğrenme merkezi olan sınıfına girdiğinde, o ekibin lideri olmak zorundadır.

7.3. Bir Öğretim Lideri Olarak Öğretmen

Öğretmenlerin geniş olarak sınıf içi ve sınıf dışı konularda eğitim reformları ile ilgilenmesi ve bu konularda düşüncelerini ileri sürmesi, dahası meslektaşları ile işbirliği yapmak suretiyle öğretim programları geliştirip, değiştirmesi suretiyle kendi niteliğini yükseltmeli. 21. Yüzyılı karşılamaya hazırlandığımız şu yıllarda potansiyel öğretmen düşüncesini eğitim sisteminin ve dolayısı ile yarının büyüklerinin yararına sunmak bakımından Türkiye için büyük bir gerekliliktir. Ve öğretmen eğitimini ve geliştirilmesini bu bağlamda ele almak hayati öneme sahip bir konu olarak görünmektedir⁶⁸. Öğretim liderliği, eğitim-öğretim kurumlarının temel görevinin eğitsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak ve bunun için gerekli şartları oluşturmak gerçeğine dayanmaktadır. Okul yöneticileri gibi sınıfta öğretim yapan öğretmenlerin temel görevi eğitim-öğretim faaliyetlerine liderlik yapmaktır. Öğretim liderliği; öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin yeterlilikleri ile birlikte, liderliğe ilişkin bilgi, beceri ve aynı zamanda kişilik özelliklerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde işlevselleştirilmesiyle ilgilidir.

Sınıftaki öğretimde öğretmen hedef belirlemede, strateji ve teknik seçmekte, tüm süreci etkililiği konusunda değerlendirmekte kısaca sınıfı yönetmektedir. Bunları yaparken sınırlı kaynak kullanarak çekingen öğrencileri motive etmekte, hedeflere ulaşabilmek için hep beraber çaba harcamayı sağlamaktadır. Sınıf karmaşık ve dinamik bir çalışma ortamıdır ve oldukça yetenekli birinin yönetimini gerektirmektedir. Genel olarak

⁶⁸ Bakioğlu, A., Lider Öğretmen, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, S.10,1998, s. 19

öğretmenler yönetici olarak görülmemelerine rağmen pek çok yöneticilik rolünü yerine getirmektedirler, örneğin, zümre başkanlığı yapmakta, stajyerlere rehberlik yapmakta, kollara başkanlık etmekte, sınıf öğretmeni olmakta, kıdemli öğretmen olarak tecrübesiz öğretmenlere yol göstermekte, danışmanlık yapmakta, okul müdürü, yardımcısı ve müfettiş olabilmektedir. Bu rollerinde öğretmenler planlamacı, başlatıcı, geliştirici, kolaylaştırıcı, ilerletici, problem çözücü, bireyleri ve okulu değerlendiren gibi yönetsel işler gerçekleştirmektedir. Bu yönetsel işleri yaparken pek çok meslektaş ile işbirliği içindedirler⁶⁹.

Okul yöneticilerini ve öğretmenleri görev başında geliştirmenin yolu öğretmenleri derin düşünceli uygulayıcılar olarak yetiştirmek ve okul yöneticilerine "öğretmenler birlikte çalışabilir, düşünüp, üretebilir, uygulayabilir, uygulama sonuçlarını değerlendirebilir ve ürettikleri programları geliştirebilirler" düşüncesinin empoze edilmesidir. Özellikle ikinci kademe öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki mevcut başarı durumları hakkında ki (kısa süreli ders saatlerinden dolayı) bilgileri diğer branş öğretmenleri ile çok yönlü bir iletişime girerek sağlaması mümkün olacaktır. Bu meslektaşlar arasındaki yardımlaşmanın okul yöneticilerinin önderliğinde yapılabilmesi eğitim-öğretim başarısı için gereklidir.

Çocukların yaratıcılığının ortaya çıkmasına olanak tanıyan bir eğitim-öğretim yapısının oluşturulması onların farklı ürünler ortaya koymasına yol açabilir. Ezberciliğin teşvik edildiği kalp bilgileri, tek doğrunun ortaya konulduğu ve o doğrunun sınavla kâğıda aktarılma zorunluluğunun olduğu bir ölçme değerlendirme sistemi yaratıcılığı olumsuz yönde etkiler. Yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde düşüncede çok boyutluluğu sağlayacağı eğitim uygulamasına geçmek gereklidir⁷⁰.

Ancak, ilginç olan durum, geleneksel eğitim anlayışı içinde okullarda en çok öğretilen iletişim becerisi yazma olmakta ve onu sırasıyla okuma ve konuşma becerileri izlemektedir. En az öğretilen (hatta hiç öğretilmeyen) iletişim becerisi ise dinlemedir. Burada, insan yaşamında ihtiyaç duyulan iletişim becerileri ile öğretilenler arasında tam bir terslik olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum da çoğu insanın iş ya da özel hayatında iletişim sorunları yaşamasının önemli bir nedenini oluşturmaktadır⁷¹.

⁶⁹ Bakioğlu, a.g.k., s.11

⁷⁰ İlgar, a.g.k., s.201

⁷¹ Barutçugil, İ., Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi, Eğiticinin Eğitimi, İstanbul, 2002, s.155

İyi bir eleştirel öğretmen, kendi yaşamında da eleştirel düşünmeyi benimsemelidir. İletişim ve yönetimde demokratik, cesaretli, risk alabilen ve alçakgönüllü olabilmelidir. Sınıf ortamının tartışmaya, soru sormaya açık olmasını sağlamalıdır⁷². Bir eğiticinin kendini geliştirmesi, kendinden memnun hale gelmesi, kendini konu hakkında yeterli hissetmesi kolay bir süreç değildir. Tarafsız olabilmek diğer bir sorundur. Kendine tarafsız bakabilmek zaman geçtikçe güç hale gelir. Kendini yalnızca olayın sonunda eleştirmek önemli değildir. Eğitici, periyodik olarak her eğitim sırasında, gün sonunda ve dönem sonunda eleştiriler yapmalıdır⁷³. Öğretmen her gün eğitim-öğretim ile ilgili yaptığı çalışmaların başarıyla gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmelidir. Öğün öğrencilerde düşünsel ve duyuşsal alanlarında ne gibi gelişimlerin oluşturulduğu tespit edilmelidir. İletişim becerileri (konuşma, dinleme, izleme), zamanını iyi kullanabilme, girişkenlik, gözlemlene, tahmin etme, organize etme, karar verme, özetleme gibi yetenek alanlarını geliştirebilmek için gün sonunda o gün elde edilen kazanımlara göre değerlendirme yaparak, bir sonraki güne eğitim programında yapacağı zenginleştirmeleri belirleyerek girilmelidir.

⁷² Özden, a.g.k.,s.162

⁷³ Barutçugil,a.g.k.,s.265

BÖLÜM III

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE İLETİŞİM KAVRAMI

1. İLETİŞİM TANIMI

İletişim, insan hayatının her anını kapsayan, insanların belirli ilişkileri sürdürmeleri ve bir yapı içinde anlaşmalarını sağlamak için gereklidir. Toplumsal yapı içerisinde iletişime ihtiyaç duyulmayan hiçbir alan yoktur ve iletişim, insanın kendine özgü olan toplumsallaşmasının bir yansımasıdır¹.

İletişim karşılığı olarak birçok Hint-Avrupa dilinde kullanılan "komünikasyon" (comunication) sözcüğünün kökü, Latince "communicare" fiilinden türetilmiş olup, başkalarıyla birlikte olma, bağlantı sağlama, bilgi ya da haberi paylaşma, yayma, çoğunluğa genelleme, herkesin paylaşmasını ve yararlanmasını sağlama, herkese pay verme anlamına gelir. Türkçe'de iletişim ya da bununla eşanlamlı olarak kullanılan sözcüklerin hepsi bilginin, haberin, kişinin, nesnenin karşılıklı olarak bir yerden başka bir yere taşınması anlamına gelmektedir².

Belli bir toplumda insanın kendisinden önce var olan kuralları öğrenerek değer ve inançları benimsemesi ve bunlara uygun olarak kendisine verilen rolleri oynaması kısacası toplumsallaşması, ancak iletişimle gerçekleşir. "İnsanlar, başkalarıyla bir arada olabilmek, onları anlayabilmek, kendilerini anlatabilmek ve etkileyebilmek yani toplumsallaşabilmek için iletişim kurmaktadır." İletişim sayesinde insanlar, kişiliklerini de tanımlama olanağını bularak, toplumsal yaşantısını gerçekleştirebilirler. Bir iş grubu içerisinde düşünce üretmeyi ve bunu davranışlarıyla işe dönüştürmeyi sağlayabilirler³.

İnsan kendi deneyimlerinden ve yaşantılarından olduğu kadar iletişim aracılığıyla başkalarının deneyim ve yaşantılarından da yararlanarak genelleme, çıkarsamalar yapar. Bu sayede, yeni bilgilere ulaşır. İletişimin bir işlevi de bilgi paylaşımıdır. Bu sayede iletişim; toplumun temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç, bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik,

¹ Nazik, M.H., Bayazit, A., İnsan İlişkiler ve İletişim, İstanbul, 2005,s.97

² Köknel, Ö., İnsanlar arası İlişkiler, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1997,s.31.

³ Gürgen, H., Örgütlerde İletişim Kalitesi, İstanbul,1997, ss.9-10

sosyal süreçler bakımında zorunlu bir bilimdir. İletişim, insanların kendilerini ifade edebilme, kendilerini dinletme ve kabul ettirme faaliyetlerinin sonucunda ortaya çıkar⁴.

İletişim, bir kişiden diğerine anlamların iletilmesidir. Anlam iletme bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Davranışları ortaya çıkaran ihtiyaçlardır. İnsanlar gizlemeye çalışsalar bile onların davranışlarından, karşılamaya çalıştıkları ihtiyaçlarını anlamak zor değildir. Davranışla ihtiyaç arasındaki söz konusu ilişki sebebiyle, iletişim kurma şeklimizi, içinde bulunduğumuz toplumun değer yargıları belirler. Bu yönüyle, temel ihtiyaçlar bakımından büyük oranda benzerlikler taşısada, ikincil davranışlar bakımından iletişim kurma biçimimizi kültürel ve kişilik özelliklerimiz belirler. Böylece, içinde bulunduğumuz toplumda iletişim kurmadaki temel amacımız, kendimiz ile içinde bulunduğumuz toplumsal çevre arasında uyumlu bir ilişki kurmaktır⁵.

İletişim esasen bir kişinin diğer kişiyle bağlantı kurma yoluyla kendini anlatmasıdır. Daha resmi bir şekilde açıklayacak olursak, iletişim, anlamların insanlar arasında ortak sembollerin kullanılmasıyla yer değiştirdiği bir işlemdir⁶.

2. İLETİŞİMİN AMACI VE ÖNEMİ

İnsanların iletişim kurmalarının temelinde bir amaç yatar. İletişimin amaçları; enformasyon vermek veya almak, bir etkinlik için tasvip vermek veya almak, bir imaj ya da kimliği tasdik veya reddetmek, bir emre uymayı veya uymamayı açıklamak, birlikte bir şey yapmak, herhangi bir kazanç sağlamak, paylaşmak, baskı kurmak, tanımak, tanıtmak, bir şeyler almak veya vermek herhangi bir nedenle birliktelik kurmak olarak sıralanmaktadır⁷.

İnsan ister tek başına, ister toplumla birlikte yaşasın, amaçlarına iletişim kurarak ulaşabilir. İletişim, ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek yada yalnızca anlatmak için olsun asıl amaç, bilgi verme ve karşısındakini etkilemektir. Özellikle örgütsel ve grup iletişimde, birlikte çalışan insanların davranışlarını kontrol etmek ve belli bir amaç doğrultusunda yönlendirmenin vazgeçilmez aracı iletişimdir. Bu yönüyle

⁴ Tengilimoğlu, D., Öztürk, Y., İşletmelerde Halkla İlişkiler, Ankara, 2004, ss.53-54

⁵ Tutar, H., Yılmaz M.K., Genel İletişim, Ankara, 2003, s.7

⁶ Adair, J. Etkili İletişim, (Çev: Ömer Çolakoğlu), İstanbul, 2004, s.13.

⁷ Erdoğan, İ., İletişimi Anlamak, Ankara, 2002, s.65

iletiřim sadece bir ileti alışveriři deęil, insanın toplumsallařma sūrecinde ortak bir etkinlik biçimidir⁸.

İletiřim her husustan önce insanın kendisini bir insan olarak gerçekteřtirmesi ve sosyal sūreçlere girmesi bakımından önemlidir. İletiřim sayesinde insanlar zihinlerindeki kavram ve fikirleri açıęa vurarak onları paylařma ve deęerlendirme imkanı bulurlar. Bařkalarını etkileme ve onlardan etkilenme, onlardan yararlanma ve yararlı olma, bir bařarı gōsterme ancak iletiřim sayesinde gerçekteřir. İnsanlar arasındaki iliřki ancak iletiřim sayesinde mōmkōn olmaktadır. Gūnōmūzde iletiřim dūnden daha önemli ve daha da zorunlu hale gelmektedir. Çūnkū gūnōmūzde gūç kaynaęı olan bilginin hem iletimi hem paylařımı çok hassas bir durum arz etmektedir. İletiřimin insanlara saęladığı yararları řu řekilde sıralayabiliriz⁹ :

- İletişim insanın kendisini ifade etmesini ve karşısındakini tanınmasını sağlar.
- İletişim insanın bilgilenmesini ve donanımını sağlar.
- İletişim insanlar arasındaki dostluk ve arkadaşların kurulmasına zemin hazırlar.
- İletişim insanları etkilemek ve davranışa yōneltmeyi temin eder.
- İletiřim insanın olumlu dūřūnmesini ve olumlu davranmasını saęlar.
- İletişim insanların ortak hareket etmesini ve birlikteliğini temin eder.
- İletişim bilgisizlikten kaynaklanan yanlış yapmalarının ve bireyler arası çatışmaların önūne geçer.
- İletişim insanların fizikī ve sosyal çevreye uymalarını sağlar.
- İletişim amaçların gerçekteştirilmesinde insanları moral ve motivasyon açasından olumlu ekiler.
- İletişim insanları ikna etmeyi ve etkilemeyi sağlar.
- İletişim bireylerde değer yargısı tutum ve davranışların oluşmasına yardımcı olur.

⁸ Tutar, H., Örgūtsel İletiřim, Ankara, 2003, s.44

⁹ Kaya, A., Yōnetimde İnsan İlişkilerinin Sırları, Konya, 2006, s.94

3. İLETİŞİMİN İŞLEVLERİ

İletişimin işlevleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir¹⁰ :

- Bilgi alış verişi iletişimin en temel işlevi olarak kabul edilir. Bilgi bireyin toplumsallaşması ya da çevresiyle uyumlu bir ilişki kurması için gereklidir.
- İletişimin bir diğer işlevi de birleştirme ve eşgüdüm sağlamadır. Kültürel olarak birbirine bağlı bir toplumsal sistem içinde yer alan kişilerin, karşılıklı ilişki ve bağı sürdürebilmeleri iletişim ile mümkündür.
- İnsanların birbirleriyle ilişkilerini sağlayan anlamlar, iletişimle iletilir.
- İletişim etkileşim amaçlı olduğunda, iletişimi başlatan kişi, karşısına aldığı kişiyi kasıtlı olarak, eyleme geçirmeyi ya da onun davranışlarını değiştirmeyi düşünür.
- İletişimin önemli öğelerinden biri de geri dönüttür. İletişimin iletileri taşımak kadar dönütleri taşıma görevi de vardır. İletişimin sağlıklı olarak devam edebilmesi için dönütlerin karşı tarafa bildirilmesi gerekir.
- Enformasyon taşıma görevi olan iletişim, bu görev sayesinde öğrenme aracı olarak kullanılır.

4. İLETİŞİM SÜRECİ VE ÖĞELERİ

Etkili iletişim iki yönlü bir süreçtir, yani bir verici ile bir alıcı arasındaki düşünce alış-veriştir. İletişim, dinamik bir süreç olduğundan sürekli değişir ve bu değişim, kesintisiz biçimde devam eder¹¹.

İletişim süreci içinde insan, bir bütün olarak varolur. İletişim, iletişime katılan kişilerin toplumsal, kültürel koşullarının yanı sıra kişilik özelliklerini de yansıtmaktadır. Bir başka deyişle iletişim, algılama, öğrenme, dürtü, duygu eğilim, inanç değer gibi insanın davranışını belirleyen unsurlardan ayrı düşünülemez. Bu sebeple iletişim, belli bir başlangıcı ve sonu bulunmayan, dinamik ve çeşitli unsurlarla etkileşim içinde bulunan karmaşık bir dizi süreçlerin bileşkesi ve bütünü olarak ortaya çıkmaktadır. İletişimi kuranlar arasında etkileşimin nerede başlayıp nerede bittiğini belirlemek zor olduğu için,

¹⁰ Demir, K., Örgütlerde İletişim Yönetimi Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Ankara, 2003, s.137

¹¹ Tutar, a.g.k.,s.46

iletişim sürecinde belli ve kesin bir başlangıç ve sondan söz edebilmemiz de oldukça zordur¹².

İletişimin kurulmasında bir çok unsur rol oynar. Bu unsurların her birinin içinde bulunduğu durum iletişimi olumlu ya da olumsuz yönde etkiler.

4.1. İletişim Süreci

4.1.1. Kaynak (Gönderici)

İletişim sürecini başlatan, ürettiği bilgiyi yada düşünceyi anlamlı simgeler aracılığıyla gönderen kişi, grup yada kurumdur. İletişim sürecinin başarılı olabilmesi için, göndericinin:

- İletilecek konu hakkındaki bilgi ve becerilerine,
- İletilecek konu ve alıcıya yönelik tutumuna,
- İletişim becerisine bağlıdır.

İletişim süreci ilk önce göndericinin zihninde düşündükleri ile bağlanarak bunu göndericinin (kaynak), kendisine ulaşan bilgi, fikir ve duygulara göre mesaj olarak iletilecek düşünceleri zihninde geliştirir ve düşünceleri kelimelere, rakamlara, şekillere yani sembollere dönüştürür. Bunları belirli bir iletişim kanalından mesaj olarak alıcıya gönderir. Gönderici kendi bilgi, fikir ve duygularından hareketle mesaj olarak ileticeği düşünceleri belirleyip, bunları bir takım sembollere dönüştürürken bazı hususlara dikkat etmesi gerekir. Bu hususlar¹³:

- Alıcının bilgi ve tecrübe alanına giren semboller kullanması gerekmektedir. Gönderici, karşısındaki alıcının anlayabileceği nitelikte mesaj göndermelidir. Bu, özellikle gönderici ve alıcının eğitim ve bilgi seviyesinin farklı olduğu durumlarda önemlidir.
- Gönderici anlaşılması, yorumlanması zor olan soyut ifade ve sembollerden çok, daha basit, somut semboller kullanılmalıdır. Böylece alıcının zihninde anlam daha kolay belirir..
- Semboller alıcının daha önce alışmış olduğu anlamda kullanılmalıdır. Gönderici bir kelimeyi alıcının alışmış olduğu biçimde kullanmazsa alıcı bunu yanlış yorumlamaya

¹² Grge, a.g.k., s.13

¹³ Nazik, Beyazit, a.g.k., ss.105-106

çalışır. Bu da iletişimi başarısız kılar.

- Alıcının anlamaması olası olan kelimeler açıklanmalıdır. Alıcının tecrübesinin az olması veya daha önce hiç karşılaşmadığı düşünülen konudan bahsedilmesi, göndericinin bu konu ile ilgili kısa bir açıklama ve tanımlama yapmasını gerektirir.

İletişimi başlatan kaynak (verici) olarak insan, diğer insanlarla iletişimi çeşitli şekillerde sürdürür. Örneğin, konuşmak ya da yazmak için, öğrenmiş olduğu dilin kalıplarını kullanır. Kaynak, mesajı verirken, kendi hafızasındaki ortak kullanılan sembollerden yararlanarak mesajı oluşturur; algıladığı bir bilgiyi kodlayıp, oluşturduğu sözlü ya da sözsüz sinyalleri belirli bir araç ya da kanal aracılığıyla alıcı durumundaki hedefe gönderir. Bu sinyalleri gönderirken mesajı, alıcıya giden kanalın özelliklerine uygun hale getirir¹⁴.

4.1.2. Alıcı (Hedef)

“Kaynak tarafından mesajın ulaştırmak istendiği kişi ya da kişilerdir”¹⁵. İletişim sürecinin amacına göre, alıcı ya belirli bir davranış gösterir ya da amaç alıcıyı belli bir davranışa yöneltmek değilse, alıcı mesajın ifade ettiği bilgiyi öğrenmiş ve zihnine yerleştirmiş olur¹⁶.

4.1.3. Kodlama

Kod, insanlara anlamlı gelecek şekilde yapılandırılan simgeler ya da semboller olarak tanımlanabilir. Kodlama ise, şifreleme, göndericinin bilgi, düşünce ve duygularından oluşan amacını alıcı tarafından anlaşılabilir sistematik sembollere ya da mesajlara dönüştürme ve iletmeye hazır hale getirme sürecidir¹⁷.

Kaynak, iletmek istediği bilgileri bir dizi sembollere çevirerek, sinyaller halinde kodlar. Kodlama olmadan, bilgilerin bir insandan diğerine nakledilmesi mümkün değildir. Verici, iletişimde alıcının kendisi gibi aynı anlamlar vereceği sembolleri ve hareketleri

¹⁴ Telman, N., Ünsal, P., İnsan İlişkilerinde İletişim, İstanbul, 2005, s.29

¹⁵ Türkmen, İ., Etken İletişim Modeli (Yöneticiler İçin), Ankara, 1992, s.4

¹⁶ Nazik, Bayazıt, a.g.k., ss.107-108

¹⁷ Gürgen, a.g.k., ss.16-17

kullanması gerekmektedir. İletişimin gerçekleşmemesinin veya ortaya yanlış anlamların çıkmasının en yaygın sebebi bu anlam birliğinin yok olmasıdır¹⁸.

4.1.4. Mesaj (İleti)

Mesaj, alıcı için bir uyarıcı olarak işlev gören bir sinyal ya da sinyaller bütünü olmakla beraber herhangi bir yerde bir biçimde açığa vurulan bir dizi sözcük ya da imgeyi ifade eder. Mesaj, göndericinin fikirlerinin ve isteklerinin sembollere dönüşmüş halidir. Sembollerin tek başlarına anlamları yoktur. Sembollere, anlamları gönderici ve alıcı yükler. Eğer, alıcının verdiği ve göndericinin algıladığı anlamlar birbirlerine uygunsa, tam iletişim söz konusu olmaktadır. Etkin bir iletişimin gerçekleşmesi için, önce iletişimin tam olması gerekir. Bunun için göndericinin sembollerini, alıcının da tanıması gerekir, aksi takdirde alıcı sembolleri tanıyamaz ve iletişim gerçekleşmez¹⁹.

Mesajın boyutları²⁰:

- İçerik: İçerik, mesajın 'ne' olduğunu ifade eder. İletilecek temel fikirler, bilgiler, tutumlar, davranışlar mesajın içeriğini anlatır.
- Biçim: Biçim, mesajın kodlanması, temsil edilmesidir. Bir yazı, slogan, ses, görüntü gibi.
- Çağrışım : Çağrışım, mesajla ifade edilmesi amaçlanan algıdır..
- Yaklaşım: Yaklaşım, çok çeşitli özelliklerde olabilmektedir.

Bu dört temel boyutunun dışında mesajlar bazı özellikler de taşımaktadır.

- Anlamlılık: Mesajın beklenen düzeyde algılanması, anlaşılması, kavranması ve benimsenmesi anlamlılığına bağlıdır.
- Doğruluk: İletinin gerçek nesne, olay ve bireylerle bağlantılı olması anlamındadır.
- Gerçekçilik: İletinin ulaşılabilirlik, gerçekleştirilebilirlik, uygulanabilirlik gibi özellikleri taşıması anlamına gelir.
- Açıklık – Anlaşılabilirlik: Anlamın hedef alıcı tarafından tam ve doğru olarak algılanması için, mesajın hem içerik hem de biçimce karmaşıklıktan uzak ve iyi düzenlenmiş olması gerekir.

¹⁸ A.g.k.,s.29

¹⁹ Tutar,a.g.k.,s.50

²⁰ Nazik, Bayazıt, a.g.k., ss.105-106

4.1.5. Kanal (Araç)

Kanal, mesajın kaynaktan hedefe iletiminde kullanılan yoldur. Kanal, ışık dalgaları, radyo dalgaları, telefon kabloları ve sinir sistemi gibi mesajı taşıyan araçlardır. Etkin ve verimli bir iletişim için kullanılan kanal, mesaja uygun olmalıdır. Mesajın bozulmadan iletilmesi, uygun bir kanalla mümkün olur. Bu mükemmel olarak imal edilmiş bir araç için uygun yolun zorunluluğu kadar önemlidir. Kanal, mesajın göndericiden alıcıya aktarıldığı yoldur veya kanal, mesajın göndericiden alıcıya gönderildiği araçlardır²¹.

“Kanal, sinyallerin aktarıldığı fiziksel araçlardır”²².Organizasyonlarda ise iletişim kanalları, resmî ve gayri resmî olabilir. Örgütte resmî iletişim kanallarına örnek olarak, emir - komuta zinciri, öneri/şikayet kutuları, şirket dergileri, ya da işletme toplantılarını gösterebiliriz. Gayri resmî iletişim kanalları ise, söylenti haberleri, örgüt dışı informel gruplaşmalar ve yöneticinin çalışanları hakkındaki konuşmalarıdır²³.

4.1.6. Gönderme Becerileri

İletişim sürecinin en önemli öğelerinden birisi gönderme becerileridir. Mesajın alıcıya ulaşabilmesi için alıcının anlayabileceği dilde aktarılması gerekir. Bu da bazen sözlü, bazen sözsüz bazen yazılı şekilde olabilir. Önemli olan alıcının özelliğine göre bir gönderi yapmaktır. Bunun için de gönderenin etkin gönderme becerisine sahip olması gerekir.

Özellikle sözsüz iletişimde kullanılan beden dili iletişim sürecinde önemlidir. Çünkü iletişim sürecinin en önemli özelliği, sürekli olması ve suskunluk anlarında bile gerçekleşmesidir. Bu yüzden, sessizlik de gerçek bir iletişim anıdır. İletişimde bulunan insanların görünüşü, giyimi, duruşu, bakışı, el -kol hareketleri, çıkardıkları gürültüler, başını sallaması, yüzünün kızarması, yere bakması, ayağa kalkması gibi durumlar da iletişimidir²⁴.

²¹ Tutar, a.g.k., ss.26-27

²² Fiske, J., İletişim Çalışmalarına Giriş, (Çev. İrvan, S.), Ankara,2003, s.35

²³ Tutar, a.g.k., ss.26-27

²⁴ Şimşek, A., Eğitim İletişimi, Eskişehir, 2000, s.60

4.1.7. Geribildirim

İletişim sürecinin en son aşaması geriye bilgi akışı (feedback) dir. Bununla mesajın başlangıçta amaçlandığı gibi, hedefine ulaşmış veya ulaşmadığı kontrol edilerek kaynak alıcının tepkilerini algılanabilir ve buna göre gelecekteki iletişimlerde ve mesajın içeriğinde yeni düzeltmeler yapmaya çalışılabilir²⁵. İletişimci, iletmek istediği mesajın alıcılar tarafından gereksinmelerine ve tepkilerine uygun olup olmadığı geribildirim sayesinde anlar²⁶.

Geribildirim olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu geribildirim; mesajın alıcı tarafından doğru anlaşılıp uygun davranış gösterildiğini ifade eder. Olumsuz geribildirim ise, mesajın alıcı tarafından yanlış anlaşıldığını gösterir. Bu durumda mesajı alıcının anlayacağı biçimde kodlayarak iletişim süreci yeniden başlar²⁷.

4.2. İletişimin Öğeleri

4.2.1. Gürültü

İletilmek istenen mesajda bozulmalara sebep olan gürültü, iletişimin etkililiğini engelleyen veya ilgi dağıtan içsel ya da dışsal bir öğedir²⁸. Kanaldan, alıcıdan, göndericiden ya da mesajın kendisinden kaynaklanabilmektedir²⁹.

Gürültü gibi ilgi ve dikkat dağıtıcı şeyler iletişim süreci üzerinde her zaman kötü bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, gürültünün alıcının duygu, düşünce ve davranışlarını da içeren ve iletişimi bozan şeyler olduğu söylenebilir. Makine vızıltıları, çalışanların birbirleriyle olan telefon konuşmaları veya yüksek sesli müzik, örgütlerde ortaya çıkan gürültülere örnek olarak verilebilir. Ancak, gürültü her zaman işitsel engeller şeklinde olmayabilir. Bazen iş stresi, korku, kararsızlık veya taraf tutma şeklinde de ortaya çıkabilmektedir³⁰.

²⁵ A.g.k., s.108.

²⁶ Fiske, a.g.k., s.40.

²⁷ Nazik, Beyazıt, a.g.k., s.108

²⁸ Erdoğan, a.g.k.,s.65

²⁹ Gürgen,a.g.k.,s.25

³⁰ Şahin,A., "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 2007,s.22

4.2.2. Çevre

İletişimin tam olarak anlaşılabilmesi mesajın iletildiği ve alındığı çevreyle ilgili bilgi sahibi olunması gerektirmektedir. Zira çevre gönderilen mesajın alınmasını ve anlamlandırmasını etkilemektedir. İletişim sürecinde çevre bazen bir yönetici odası, bazen de personelin dinlenme odaları olabilir.

İletişimi etkileyen anahtar özelliğe sahip çevresel bir faktörlerden birisi de örgüt kültürüdür. Örneğin, tartışma doğurabilecek mesajların güven ve saygının yüksek olduğu durumlarda iletilmesi daha kolay olacaktır³¹.

5. İLETİŞİM TÜRLERİ

İletişim türlerini; sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olmak üzere üç gruba ayırabiliriz. Bir başka sınıflandırma biçimine göre ise iletişim; kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimi ve kitle iletişimidir. Bir başka sınıflandırma iletişimi kaynağı açısından ele almaktadır. Bu sınıflandırmaya göre iletişim; kişisel iletişim, örgütsel iletişim ve kitle iletişimidir.

Toplumsal ilişkiler sistemi olarak iletişim; kişiler arası iletişim, grup iletişimi, örgütsel iletişim ve toplumsal iletişim olarak da sınıflandırılmaktadır. Grup ilişkilerinin yapısına göre iletişim; biçimsel olmayan (informel) iletişim, biçimsel (formel) iletişim, dikey iletişim ve yatay iletişimdir. Kullanılan kanallara ve araçlara göre iletişim; görsel ve işitsel iletişim, dokunma ile iletişim, telekomünikasyon, kitle iletişimi. Kullanılan kodlara göre iletişim; sözlü iletişim, yazılı iletişim, sözsüz iletişim, zaman ve mekan boyutlarına göre iletişim; yüz yüze iletişim ve uzaktan iletişim olarak sınıflandırılabilir³².

İletişim etkinliğinde ister kişisel, ister, kişiler arası, ister grup veya örgüt iletişimi olsun, dikkat edilecek bazı temel unsurlar vardır. Bunların başında göndericinin mesajının, alıcı tarafından tam olarak algılanmasını sağlamak gelir. İnsanlar gündelik yaşamın sürdürülmesi için en fazla kişisel iletişimi kullanırlar; ancak örgütsel veya kitlesel iletişimin etkin olarak sürdürülebilmesi, kişisel iletişim konusunda gösterilen başarıya bağlıdır.

³¹ A.g.k.,s.23

³² Tutar ve Yılmaz, a.g.k., s.35

5.1. Sözlü İletişim

Bireyler arasında gerçekleşen her türlü karşılıklı konuşmalar ve yazışmalar sözlü iletişim kapsamına girer. Bu iletişim türünde harfler ve sözcükler yardımıyla kişiler arasındaki karşılıklı mesaj alışverişi söz konusu olmakta ve ortak simgelerin en önemlisi olan dil olgusu ile gerçekleşmektedir. Dil, bireyin kendini ve çevresini anlama ve anlamlandırmasında önemli bir rol oynar. İnsanlar ürettikleri bilgileri dil yardımıyla birbirlerine aktararak anlamlandırır ve böylece iletişim kurarlar. Burada sesin tonu, hızı, şiddeti ve vurgusu ayrı bir önem kazanmaktadır³³.

Ortak yaşantılar ve birlikte yaşanarak elde edilmiş deneyimlere ek olarak ortak anlayış çerçevesinin oluşmasında en önemli etkenlerden biride dildir. Dil aslında, sözcük karşılığı olarak da ortak anlayış çerçevesi kavram ve işlevini kapsamaktadır. Bu anlamda da dil, öncelikle toplum tanımının önemli bir boyutunu oluşturan iletişim ilişkileri bütününe, üzerinde uzlaştığı göstergeler dizgesi olarak tanımlanabilir. Bu simgeler dizgesi hakkındaki ortaklaşmanın oranı yükseldiği durumlarda, ortak anlayış çerçevesinin genişlediği ileri sürülebilir. Ortak anlayış çerçevesinin genişlediği oranda da iletişim etkinliklerinin amaçlarına ulaşma oranı yükselmektedir³⁴.

Dilin yapısı-grameri ve kavram dağarcığı, düşünce davranışlarımızı kesin bir biçimde belirlemese de, belli seçim eğilimlerimizi gösterir. Çünkü dil, dünyaya bakışımızın ve yaşantılarımızı yorumlayışımızın özel bir biçimidir³⁵.

Sözlü iletişim becerileri konusunda etkinliğin artırılması için başvurulabilecek bazı ipuçları şöyle sıralanabilir³⁶:

- Öncelikle konuşmanızdaki amacı belirleyin,
- Konuşmaya başlamadan önce düşüncelerinizi mantık zincirine oturtun,
- Karşınızdaki kişi ya da kişilerin neler söylediklerini dinleyin,
- Sözlü iletişim becerilerinizin durumunu bir arkadaşına danışarak ölçmeye çalışın,
- Eğer mümkünse sözlü iletişim becerilerinizi test etmek için bir konuşmanızı kasete alın,

³³ Yatkın, A., Toplam Kalite Yönetimi, Ankara, 2003, s.53

³⁴ Demiray U. İletişim Ötesi İletişim, Ankara, 1994, s.17

³⁵ Gürgen, a.g.k., s.83

³⁶ Durmaz, M., Kişiler Arası İletişim ve Motivasyon, İzmir, 2004, ss.15-20

- Sesinizi değil, ama konuşmanızda değişebilecek unsurların olduğunu da göz arđı etmeyin,
- Konuşmanızda seçtiğiniz kelimelere dikkat edin,
- Kelimelerin doğru kullanılmalarna dikkat etmek gerekir,
- Aynı anlama gelen kelimeleri, aynı cümle içinde kullanmak bir hatadır,
- Karşınızdaki kişi ya da kişileri rahatsız edebilecek fıkralardan uzak durun,
- Din, siyaset, ırk, spor takımları gibi kişileri zor durumlara sokabilecek konuları konuşmaktan kaçının,
- Başkalarının sizi anlamsını engelleyecek teknik dilden uzak durun,
- Yeni tanışan kişilerin ilk isimleri ile çağrılmaları doğru değildir,
- Eleştiri yaparken, tarafsız ve kırııcı olmamaya çalışın,
- Dedikodu yapmayın, başkalarının hatalarını konuşmanıza konu sememeyin,
- Can sıkıcı olabilecek konuları açmayın ve bir konuyu çok uzun ve etraflı anlatmayın,
- Konuşmanızda kendi zelliklerinizden sık sık bahsetmeyin, kendinizi vmeyin.

Sözlü iletişimin bir çok avantajları vardır, verilen haberin anlaşılması derecesi denetlenebilir, soru sorulabilir, verilen cevaplar kontrol edilebilir ve anlaşılmayan konu varsa, açıklık getirilebilir. Eş zamanlı olarak geri bildirimde bulunma imkânı vardır. Sözlü iletişimde, söylenen bir kelimenin yazıyla ifade edilen bir kelimeye nispeten, yanlış anlaşılma ihtimali daha yüksektir. Plânlar, politikalar ve stratejilerle ilgili kalıcı ve uzun süreli iletişimler için, sözlü iletişim uygun iletişim yöntemi deęildir³⁷.

5.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim sözcüklerle değil, hareket ve davranışlarla gerçekleşen bir iletişim türüdür. Sözsüz iletişim daha çok sözlü iletişimi pekiştirmek amacıyla kullanılmakta ve böylece kişiler arası iletişimde duygu ve tavırları düzenleyerek sözlü iletişimi desteklemektedir. Kaynak konumdaki kişi yüz ve bedeninin yardımıyla akıcılığı yakalamaya çalışırken, diğer taraftan karşısındaki kişinin yüz ve beden ifadelerine bakarak mesajın algılanıp algılanmadığı ya da karşıdaki kişinin psikolojik durumunu anlayabilmelidir. Gündelik yaşamda çok sayıda uyarının etkisinde olan insan, bilinçli yada bilinçsiz olarak

³⁷ Tutar, a.g.k.,s.70

beden diline sık sık başvurur. Beden dilini kullanmak kadar onu yorumlamak da beceri ve duyarlılık ister³⁸. Duygu ve düşüncelerin kelimelere dökülmediği durumlarda bir bakış, başın bir dönüşü, kavrayan bir jest, savunucu bir mimik, binlerce kelimedenden daha fazla anlam taşımaktadır³⁹. Bu nedenle çoğu kez konuşurken, duygular ya da heyecanlar ifade edilirken mimiklere, el kol hareketlerine başvurulur⁴⁰.

Sözsüz iletişim, yüzdeki anlamaları, göz hareketlerini, duruşu, giyim-kuşamı, sesin özelliklerini içerir. Sözsüz iletişim, beş temel fonksiyona sahiptir. Bunlar; sözsüz jestlerle sözlü mesajı pekiştirmek amacıyla kullanılan olumlama hareketleri ya da tekrar, yine jestlerle kafayı olumsuz anlamda sallayarak yalanlama ya da aksini iddia etme, sözlü mesajın yerine geçebilecek bir davranışta bulunma, gözlerle mesajı iletme bu türe girer. Mesajın anlamını tamamlama ve mesajı vurgulama da bir sözsüz iletişim biçimidir. Sözsüz iletişimin özelliklerini şu şekilde açıklayabiliriz⁴¹:

- Sözsüz iletişim etkilidir. Bazı anlamlar, özellikle duygular, sözsüz iletişimle daha etkili ve dolaysız biçimde ifade edilir. Duygu ve ilişkiyle ilgili en etkili mesajlar sözsüz mesajlardır.
- Sözsüz iletişim duyguları belirtir. Düşünceler sözlü iletişimle, duygular ise, sözsüz iletişimle daha iyi ifade edilir. Örneğin; yorgunluk ve kızgınlığı en etkili olarak sözsüz mesajlarla ifade edebiliriz.
- Sözsüz iletişim çift anlamlıdır. Çoğu kez, kişinin sözlü ve sözsüz mesajları, farklı anlamları vurgular. Sinirli olan kişinin yüz ifadesi ses tonu ve bedeni kızgınlık dolu mesajlar gönderdiği halde, sözleri bu kızgınlığı saklamaya çalışır.
- Sözsüz iletişim belirsizdir. Sözsüz iletişimde belirsizlik derecesi yüksektir.

5.3. Yazılı İletişim

Yazı, insanın ve toplumların geçirdiği toplumsal ve kültürel evrim sürecinin ürünüdür. Yazının icadı, bürokrasinin kurulmasına ve gelişmesine katkıda bulunmuş ve aynı zamanda yazı, hem din kurumunun, hem de devletin siyasal örgütlenme biçiminin üzerinde önemli etkide bulunmuştur⁴².

³⁸ Yatkın, a.g.k., s.54

³⁹ Tutar, a.g.k., s.71

⁴⁰ Yatkın, a.g.k., s.54

⁴¹ Tutar, a.g.k., ss.71-72

⁴² Tutar, a.g.k., s.74

Yazılı iletişimi diğer iletişim türlerinden ayıran en önemli özellik, bu iletişimin bir metin ya da bir belge üzerinde yapılmasıdır. Kaynak tarafından gönderilecek bilginin gerçek niteliğini ve içeriğini yitirmeksizin iletilebilmesi amacıyla yazılı iletişim araçları kullanılır. Ayrıca iş görenin sorumluluk yüklenmesi yazılı araçların kullanılmasını gerektirebilir⁴³.

Örgütsel iletişimde yazılı iletişimin önemi gittikçe artmaktadır. Bunun nedeni ⁴⁴ :

- Bilgi alanında artan uzmanlaşma,
- Faaliyetlerin her aşamasında araştırma faaliyetlerinin artan önemi,
- Örgütsel yapılarda yaşanan büyük ölçekli gelişmeler,
- Yönetimin profesyonel bir uğraş alanı olarak gelişmesi,
- Ekonomik yapı içerisinde bilgiye duyulan ihtiyacın artması.

Yazılı iletişim, mektuplar, memorandumlar, raporlar, özetler, makaleler, tutanaklar, basın bildirimleri ile el yazısı, basılı notlar ve bilgisayar ağı gibi elektronik ortamlarla gönderilen çeşitli yazılı mesajları içermektedir. Bunların yanında yazılı iletişim; araştırma raporları, geçici raporlar, telgraflar, bültenler, yıllık raporlar gibi, örgütsel faaliyetlerin sonuçlarını gösteren ve alınan kararlarla ilgili bilgilendirici raporları da içerir⁴⁵.

Yazılı iletişimin sosyal yanının zayıf olması, yazılı olan ilke ve uygulamalarda belirtilen durumların dışında bir davranışın ortaya konulması konusunda manevra yapma imkanının olmaması, kırtasiyeciliğe yol açması nedeniyle ekonomik olmaması ve hiyerarşik yapıyı izlemesi nedeniyle de zaman kaybına yol açması gibi sakıncaları vardır. Yazılı iletişimde yazı ve yazı ile anlatılmak istenen mesajın ayrı bir önemi vardır. Yazının yanlış yazılması, doğru yazının yanlış yorumlanması ve yanlış uygulamaların ortaya çıkması söz konusu olabilir. Bu nedenle yazılı iletişimin etkin ve başarılı bir biçimde yürütülebilmesi için, kullanılacak yazı dilinin açık anlaşılır ve sade olması, cümlelerin yanlış anlamaya veya anlamda güçlüğü neden olacak kadar uzun olmaması gerekir⁴⁶.

⁴³ Yatkın, a.g.k., s.54

⁴⁴ Tutar, a.g.k., s.74

⁴⁵ Tutar, a.g.k., s.74

⁴⁶ Yatkın, a.g.k., s.55

6. EĞİTİMDE İLETİŞİM

Etkili bir öğretim ancak etkili bir iletişimle gerçekleşebilir. Etkili bir öğretim için öğretmen öğrenci iletişimi tanışma ile başlar. Öğretmen öncelikle kendini tanıtmalı ve öğrencileri ile birlikte olmaktan mutlu olduğunu belirtmelidir. Tanışma, öğretmen için hem öğrenciler hakkında bilgi almak, hem de sınıf iklimini yumuşatmak için iyi bir fırsattır. Öğrenciler açısından ise, insan olarak önemsenmenin ve özgüven geliştirmenin en iyi fırsatlarından biridir. Öğrencilerin kendi varoluşsal gerçekliği içinde algılanabilmesi ve öğrencinin bireysel varoluşunun gereklerini yaşayabilmesi için, sınıfta sempatik bir iletişim örüntüsü oluşturulması gereklidir. Canlı bir sınıf ortamı oluşturmada sorumluluk alan, paylaşan, tartışan, eğlenen, öğrenen kısaca yaşayan öğrenci tipini yaratmak önemlidir. Tabii bunun için öğrencilerin fark edilmesi gerekir. Fark etmek ise öğrencilerin öğrenme kapasitelerini, ilgilerini, duygularını bilmektir⁴⁷.

Eğitimde iletişim her şeyden önce öğretme-öğrenme ve bilgilendirmeyi temel alan amaçlı bir iletişimdir. Öğrenci her öğretim düzeyinde ve her zaman gönüllü taraf olmayabilir. Öğretim-öğrenim sürecini gönüllü, dolayısıyla verimli kılacak olan öğretici-öğrenci arasında kurulacak özel bağdır ki bu da öğretimin amacına ulaşmasında öğretim felsefesi ve yöntemleri kadar önemli bir diğer araç olan bazı temel iletişim becerilerinin bilinmesini ve uygulanmasını gerektirir. Bu becerilerin temeli de konuşmaya dayanmaktadır. Konuşma, yapıcı veya yıkıcı olma özellikleri ile öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğine ve düzeyine önemli katkıda bulunur⁴⁸.

6.1. Sınıfta Etkili İletişim Sağlamanın Yolları

Öğrenme iletişim işlemi sırasında alıcıda davranış değişikliği oluşmasıdır; iletişim işleminin, alıcının beyninde geçen bir parçasıdır. Bu nedenle, öğrenmenin iletişiminden ayrı olarak düşünülmesi olanaksızdır. Öyle ise öğrenme, iyi bir iletişimin ürünüdür.

⁴⁷ Ök, M., Göde, O., Alkan, V., "İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi", Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 145, 1999, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/ok-gode-alkan.htm> (03.08.2009).

⁴⁸ Kuzu, T., "Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim", Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 158, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/kuzu.htm> ,(03.08.2009).

Sınıf içi etkileşim sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkileri incelendiğinde her sınıfın öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyeceği bir atmosferi, iklimi bulunmaktadır

Edilgen Dinleme (Sessizlik): Sessizlik yani pasif dinleme, kabul edilmiş olmayı simgeleyen sözsüz bir mesajdır. Diğer bir kişiyi dinlemek, o bireye saygı gösterildiğini iletir ve sağlam bir ilişki kurulmasında yardımcı olur.

Bu yöntem öğrenciyi konuşmaya başladıktan sonra devam etmesi için yüreklendirir, ancak ikili iletişimin gereksinimini karşılamaz. Sessizlik öğrencinin “sözünü kesmez”, ancak öğrenci, öğretmenin kendisini dinleyip dinlemediğini bilmez. Sessizlik, sıcaklık ve eş duyum iletmez.

Başı öne doğru sallamak, gülümsemek, kaşını çatmak vb. davranışlar uygun zamanda yapılırsa, anlatanı gerçekten duyduğunun mesajını verirler.

Etkin Dinleme (Geri İleti): Etkin dinleme (katılımlı dinleme) dinleyenin anlatanı yalnız duyduğunu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını da gösterir. Bu yüzden bu yöntem en sağlıklı iletişim yöntemi olarak kabul edilmektedir. Konuşan bireyin söylediği sözleri açarak, tekrar etmekten ibaret olan etkin katılımlı dinleme, insanlar arasında yalın, daha anlamlı bir ilişkinin gelişmesine fırsat verir.

Empatik Dinleme: İnsanların çoğu anlatmaktan ziyade anlaşılma ister. Başkası konuşurken onları anlamaktan ziyade söylediklerine nasıl cevap vereceğini düşünür. Empatik dinleme kişiyi anlamak amacıyla kullanılan dinlemedir. Aktif dinleme, kişiyi kullanmak amacı ile kullanırsa sadece bir teknik olur ve olumlu sonuç alınmaz. Empatik dinleme kişiyi dinlemeyi birinci sıraya koyar. Karşısındakinin yaşantısı ve gözüyle olaylara bakmak dünyayı onun gözüyle görmek; işte empati budur⁴⁹.

6.2. Sınıf İçi İletişimi Zorlaştıran Etkenler

Öğretmen sınıf ortamında sağlıklı bir etkileşim kurabilmesi için iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Öğretmen kabul edilmezliğin dili olarak

⁴⁹ Özen, Y., İlköğretimde İletişim, Ankara,2001, ss.101,102

ifade edilen iletişim engellerinde kaçınılmalıdır. Bu iletişim engellerinden bazıları şunlardır⁵⁰:

- Uyararak, gözdağı verme (eğer sıraya girmezseniz sizi bütün gün ayakta tutarım).
- Nutuk çekmek (ben sizin yaşınızdayken.....).
- Eleştirmek, suçlamak (bu sınıfta hep sen sorun çıkarıyorsun).
- Ad takmak, alay etmek (insan gibi davranın).
- Sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak (ben sana bu ödevi ne zaman verdim, kaç gündür ne yapıyorsun?).
- Mantık yürütmek (kitaplar karalanmak için değil okunmak içindir).
- Ahlak dersi vermek (doğruyu yanlıştan ayırt edebilmelisin artık).

7. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE İLETİŞİM-ENGELLER-AŞMA YOLLARI

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de iletişim önemlidir. Etkili iletişim ile etkili öğretim gerçekleşebilir. Ancak bu iletişim sürecinde öğretmenlerin çeşitli davranışları öğrencileri ile etkili iletişim kurmasının önüne geçebilir. Burada öğretmenin yapması gereken iletişim sürecini iyi yönetmesi ve iletişime engel olabilecek davranışlardan kaçınmasıdır.

7.1. Öğretmenlik Mesleğinde İletişim

Bir çok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler genellikle sıcak ve samimi öğretmenleri tercih etmektedirler. Daha da önemlisi, olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi akademik başarıyı arttıran öğrencinin okula karşı olumlu tepkileriyle çok yakından ilişkilidir.

Sınıf ortamında etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi öncelikle kaynak konumunda olan öğretmenin bir konuyu etkili bir biçimde öğretebilmesine ve öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim kurmasına bağlıdır.

Etkili öğretmen ve öğrenci iletişiminin kurulmasında öğretmenin üç temel iletişim becerisine sahip olması gerekir:

⁵⁰ Terzi, A.R., Gürsoy, A., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara, 2002, s.204

- Açık ve saydam olma becerisi
- Konuşma ve aktarma becerileri
- Alma ve dinleme becerileri

Öğrenciler öğretmenlerinin rahat ve mutlu oldukları veya sıkıntılı ve mutsuz oldukları zamanları kolaylıkla fark ederler. Öğretmen sınıf karşısında gerçekten rahat değilse, yalnızca rahat gözükmeye çalışıyorsa veya içten samimi olmadığı halde içten görünmeye çabılıyorsa, öğrenciler bu durumu anlamakta gecikmezler. Öğrenciler, bu durumdaki öğretmenlerin dersinde olmaktan hoşnut olmazlar ve olumsuz tepki verirler. Her öğretmen kendini rahat hissedeceği şekilde öğrencilere açıklık tanıyabilir.

7.2. Öğretmenlik Mesleğinde İletişim Engelleri

İletişim engelleri, bir mesajın verilmesini ve alınmasını olumsuz yönde etkileyen tüm faktörlerdir. Bu engellerin üstesinden gelmek için varolan engelleri analiz etmek gerekmektedir.

Bu analiz⁵¹:

- Engellerin ne zaman varolduğunu,
- Bu engellerin neler olduğunu,
- Kaynağını nasıl etkilediğini,
- Alıcıyı nasıl etkilediğini anlamaya yardımcı olacaktır.

Sınıf içinde öğrenci ile öğretmen arasında veya öğrenciler arasında meydana gelen iletişim eksikliği çatışmanın oluşmasına neden olabilmektedir. İnsanların birbirlerini yanlış anlamaları bir çok fikir tartışmasını beraberinde getirmekte ve anlaşmazlıklara neden olmaktadır

Sınıfta iletişim engeli oluşturan faktörler, şunlardır⁵²:

Öğretmen veya öğrencinin;

- İletişime girme amacını tam olarak algılayamaması,
- Bedensel ya da psikolojik bir özre sahip olması,

⁵¹ Küçükahmet, L. Sınıf Yönetimi, Ankara, 2004, s.214

⁵² Üre, Ö., Sınıf Yönetimi, Ankara, 2003, ss.144,145

- Barınma, beslenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması,
- Birbirine güvenmeme,
- Ortak yaşantı alanlarının az olması.

Kaynak olarak öğretmenin;

- Öğrencileri iyi tanımaması,
- Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmaması,
- Öğrenciler tarafından inanılır, güvenilir ve çekici bulunmaması,
- Derse hazırlıksız girmesi,
- Mesajları, bol sözcükler kullanarak sürekli anlatıma dayalı bir biçimde sunmaya kalkışması,
- Öğrencileri derse katacak, çekecek yöntem ve teknikleri kullanamaması.

Alıcı olarak öğrencinin;

- Sınıfta bulunma amacının farkında olmaması,
- Sık sık hayaller kurup kendisini bilerek dersin dışına itmesi,
- İşlenen konularda kendisi için kullanabileceği bir çıkar, bir zenginlik görmemesi,
- Öğretmenin mesajlarına tepkiler verme sorumluluğundan kaçması.

Öğretmen-öğrenci ortamı olan sınıfın;

- Oturma yerleri ve oturma düzeninin rahatsızlık vermesi,
- Havasız, pis, rutubetli, ışıksız, soğuk ya da aşırı sıcak olması.

Araç, gereçlerin;

- Öğrenci düzeyine uygun olmaması,
- Yeterli sayıda ya da hiç bulunmaması.

7.3. Öğretmenlik Mesleğinde İletişim Engellerini Aşma Yolları

Gordon'a göre çoğu öğretmen sorunlarla karşılaştığında ne yapacağını bilemez. Öğrenci sorunun okula getirilmesi kaçınılmazdır ve getirildiğinde öğretimi olumsuz yönde etkiler. Bazı öğretmenler öğrenci sorunlarıyla ilgilenmekte isteksizdir, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmenin görevi olup olmadığı konusunda şüpheleri vardır. Bazı öğretmenler ise sorunun rehber öğretmenler tarafından çözülmesi gerektiğini düşünür. Oysa öğrenciler ne

sebeple olursa olsun güvensizlik duyduklarında, psikolojik gereksinimleri karşılanmadığına, sevilmediklerinde, kendilerini değersiz, gergin ve yalnız hissettiklerinde çalışma istekleri kalmaz. Böyle zamanlarda öğretmenin tüm çabaları boşa gider⁵³.

Öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları engelleri aşmak için aşağıdaki yolları izlemeleri gerekir.

7.3.1. Öğretmen Veya Öğrenciden Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları

İletişime girme amacını tam olarak algılayamaması; Sınıf içinde yapılan etkinliklerin bir amacı vardır. Öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Etkinlikleri, belirlenen amaca ulaşmak için yaparlar. Program doğrultusunda önceden belirlenen amaçlara ulaşmada öğretmen öncelikle sorumludur. Öğrenciye de bunu aktarmalı ve hissettirmelidir. Öğretmenin temel görevi, program doğrultusunda öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmektir. Bu görevi yerine getirirken öğretmeni bir takım sorunlarda beklemektedir. Bunlardan bazıları, derse devam etmeyi belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi durum olabilmektedir. Öğretmen bu durumlara hazır olmalı ve sorunları en uygun şekilde çözmeye çalışmalıdır.

Bedensel ya da psikolojik bir özre sahip olması; engelli öğrencilerin sınıfta üç temel gereksinimleri vardır. Aslında bu gereksinimler genel olarak tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğu gereksinimlerin yanında, sınıf-içi etkinliklerde ve çalışmalarda özel dikkat ve özel fiziksel düzenlemelerin olduğu belirtilmektedir. İlk iki temel ihtiyaç bir öğretmenin engelli öğrencilerle ilgili bilgi yeterliliğine dayanmaktadır. Üçüncü ihtiyaç ise, öğretmenlerin esneklik, yaratıcılık, liderlik özellikleri ve yeterlilikleriyle bağlantılı olarak giderilebilecek gereksinimlerdir. Engelli öğrencilere daha iyi bir öğretim verilebilmesi için öğretmenlerin öğrencileri engel durumundan dolayı özel gereksinimlerinin farkındalık düzeyleriyle ilgili günlük sorumlulukları yerine getirmeleri ve potansiyel çözümler bulmaları gerekmektedir⁵⁴. Sınıf içi yerleşmede engelli ve özürlü öğrenciler kendileri için

⁵³ Gordon, T., Etkili Öğretmenlik Eğitimi, İstanbul, 2003, s.45

⁵⁴ Sarı, H., "Selçuk Üniversitesinde Öğrenim Gören Bedensel Engelli Ve Görme Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözümüne Yönelik Çağdaş Öneriler", XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 4-6 Kasım, 2004, s.42

neyin daha iyi olacağını bilmemesinden dolayı öğretmenler, öğrencilerle yaptığı tüm etkinliklerde en iyi yöntem ve planın ne olacağı konusunda karşılıklı görüş alışverişi içinde bulunmalıdır. Böyle bir görüşme ise, herhangi bir dönemde program başlamadan yapılarak gerekli olan düzenlemelerin yapılması gerekir ve öğrenci açısından ihtiyaç duyulan özelliklerin yerine getirilmesi açısından bu çok önemlidir. Örneğin, bazı engelli öğrencilerin sınıf etkinliklerinde utangaçlık veya yüksek sesle konuşması gibi bazı özellikleri ortaya çıkabilir. Bu tür özellikler çocuğun işitme durumundan ya da öğretmenin o öğrenciyi tam olarak anlayamama korkusundan kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla bütün öğretmenler bu öğrencilerin de diğer öğrenciler gibi sınıf etkinliklerine aktif şekilde katılmalarını sağlamada bazı özellikleri göz önüne alarak hareket etmelidir. Ayrıca böyle bir uygulama öğrencilere önemli derecede katılım için yardım edeceği gibi öğretmenlerin o çocukların gelişimini izlemesi konusunda yardım sağlayacaktır.

Ancak iyi bir öğretim yöntemi veya tekniğinin uygulanması bütün öğrenciler için son derece önemlidir. Burada temel ilke; çocukların, konuşmaları, jest ve mimiklerinin de yardımıyla konuşulanı net ve açık bir şekilde anlamalarını sağlamak olmalıdır⁵⁵. Bunun ötesinde iyi bir teknik diğer öğretim teknikleri yardımıyla öğrencilerin engel durumuna bağlı olarak değişebilecektir. Bedensel engelli çocuklar için öğretmenin bütün sınıf içi etkinliklerinde özel bir tekniğe gereksinimi olmayabilir. Bununla birlikte tekerlekli sandalyede olan öğrencilerin sınıftaki pozisyonu ve sınıf etkinliklerine katılımında öğretmenin tam olarak izlenebilmesi için özel düzenlemeler de yapılması gerekmektedir.

Barınma, beslenme ihtiyacını yeterince karşılayamaması; Temel gereksinimlerini karşılamaktan yoksun bırakılan insanlar, saldırgan ve uygunsuz davranışlar içine girmektedirler. Bu türden gereksinimlerin karşılanması da ekonomik anlamda yeterliliği gerektirir. Örneğin ekonomik yeterliliğin bir göstergesi olarak öğretmen maaşı, öğretmenin tutumunu etkilediğinden, öğretmen maaşı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenliğin ücretlerinin düşük olması mesleği seçmede engel teşkil etmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu ile okul durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Evinde, sınıf ve dersleriyle ilgili işler yapacak özel bir odasının

⁵⁵ Sarı,a.g.k.,s.47

olmaması, derslerle ilgili araç gereçlere ayıracak parasının olmaması gibi durumlar öğrencinin sınıf içinde performansını doğrudan etkilemektedir. Aile hayatında yoksulluk ve sıkıntı yaşayan, para kazanmak için çalışmaktan dolayı okula ayıracak vakitleri olmayan çocukların cesaretlerini yitirmeleri söz konusu olmaktadır⁵⁶.

Birbirlerine güvenmemesi; Öğrenciler, öğretmenine ve derslerine karşı ilgili ve benimsiyorlarsa, bunlara bağlılığı söz konusu ise, birbirlerine karşı güven oluşmuş demektir. Bunun yanında öğretmen öğrenci ilişkisi sağlıklı yürümesi ve aralarında düzenli bir işbirliği oluşması, öğretmenin öğrencilerine destek vermesi ve çalışmalarda öğrencilerine rehberlik etmesi gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerin geliştirilecek ve değiştirilecek yanlarını görebiliyor ve geliştiriyorsa, yeni fikirleri ve yenilikleri karşılıklı paylaşıyorlarsa birbirlerine karşı güven sağlamış olacaktırlar.

Ortak yaşantı alanlarının az olması; Öğretmen ders dışında da yani teneffüslerde öğrencilerin arasında gezmesi, onlarla konuşması, olumlu gördüğü davranışı ödüllendirmesi, yanlış davranışlarda onlarla birebir konuşarak öğrencilerinin sorunlarını tespit etmesi gerekmektedir. Çünkü kısıtlı zaman aralığında birlikte olan öğretmen ve öğrenci okul dışında görüşmemektedirler.

Sevip, sevilmemesi, sayıp, sayılmaması; Öğretmenin, öğrencilere insanca davranması onları aşağılamaması, yerine göre bir iki şaka yaparak derse veya güne hoş başlaması, öğrencilere adıyla hitap etmesi, onların görüşlerine saygı duyması ve ciddiye alması, dinleyip anlamaya çalışması, güler yüzlü olması, öğrencilerini hata yapabileceklerini kabul etmesi, öğrencileri ile arasında olumlu bir iklim oluşturmasını sağlamaktadır. Aksi halde sevilmeyen ve saygı duyulmayan öğretmenin dersi dinlenilmez, sınıfta istenmeyen davranışlar ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerden saygı beklerken, öğrencilerde öğretmenleri tarafından anlaşılacak ve saygı duymak istemektedir. Öğretmenin kullandığı iletişim biçimi öğrencileri rencide edecek, eleştirel ve cezalandırıcı bir yaklaşım ise bu durumda öğrenciler öğrenmeye karşı direneceklerdir.

⁵⁶ Adler, A., Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar, İstanbul, (Çev.Şipal, K.), 1997,s.47

7.3.2. Öğretmenden Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları

Öğrencilerini iyi tanımaması; öğrencilerin özelliklerini bilmeden, tanımadan yalnızca ders anlatmaya dayanan öğretimin, eğitsel değeri yoktur. Bu durumda sınıfta öğretmen, dersinin öğretmeni olmakta fakat öğrencilerinin öğretmeni olmamaktadır. Öğretmenin öğrencilerinin sorunlarını ve gereksinimlerini bilmeden, öğrenmesini sağlaması çok olanaklı değildir. Öğretmen sınıftaki öğrencileri hakkında ne kadar çok ve doğru bilgiye sahip olursa, öğrencileri hakkında vereceği kararlarında isabet derecesi o kadar yüksek olacaktır.

Yeterli bilgi birikimine sahip olmaması; İyi bir öğretmen hem konu alanının uzmanı hem de bilgi ve becerileri öğrencilere aktaracak öğretmenlik bilgisine sahip olması gerekir.

Öğretmenin eğitime ve öğrenmeye ilişkin bilgi ve becerilerinde yetersizlik, görüşlerinde geçersizlik, uygulamalarında yanlışlar programın gereğince uygulanmasını, öğrenme sürecinin başarılı biçimde oluşturulmasını ve sürdürülmesini önemli ölçüde engelleyen bir nedendir. Bu amaçla öğretmen, kendi yeterliliğini, uygulamadaki başarı durumunu irdelemeli, incelemeli, varsa eksikliklerini tamamlamalı, sürekli kendisini geliştirmek için çabalamalıdır.

İnanılır, güvenilir ve çekici bulunmaması; Sınıftaki iletişimin iyi olması öğretmenin öğrencileriyle iyi ilişkiler kurmasına bağlıdır. Burada önemli olan öğretmenin tutumudur. Ne çok sert, ne de gevşek bir tutum, istenen iletişimi sağlayamaz. Öğrenci şahsiyetini kabul eden, ona değer veren, adil davranan, anlayışlı, ciddi bir tutum gerekir.

Öğretmenin, iletişimi kolaylaştırmak üzere, öğrenciyi yüreklendirmesi, söylediklerinin doğru yanlarını öne çıkarması, yanlışlarının doğru ile yer değiştirmesi için ona yardımcı olması beklenir. Bu bağlamda öğrencileri küçümsemek yerine dinleyip önemsendikleri gösterilmeli, davranışlarını yargılamak yerine nedenleri anlaşılmalı çalışılmalı, pekiştirici olarak cezadan çok ödül kullanılmalıdır. Böylece, karşılıklı iletişim sırasında öğrenciye verilen önem ve değer, öğrenci katılımını artırmakla kalmayacak,

öğretmeden giden mesajın öğrenci tarafından kolayca anlaşılmasını da sağlamış olacaktır⁵⁷.

Derse hazırlıksız girme; Öğretmen akademik etkileşim için her şeyden önce derse, ders planı yaparak girmelidir. Bu ders planının özelliklerine göre dersi işlemelidir. Gerek konu gerekse materyal bakımından donanımlı olmalıdır ki öğrenci dersten zevk alsın. Öğretim sürecini en etkili biçimde oluşturmalıdır. Aksi halde hazırlıksız bir dersten ne öğrenci verim alabilir ne derse adapte olabilir ne de öğretmen sınıfta istediği iletişimi sağlayabilir.

Dersi sürekli anlatım yöntemiyle işlemesi; Öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemlerden biri de düz anlatımdır. Sunuş yolu stratejisi temele alındığı zaman ona uygun yöntemde genellikle düz anlatım olur. Öğretmenin sürekli düz anlatımı kullanmasının bazı olumsuz yönleri vardır. Öğretmenler konu anlatımında hiç değişiklik yapmadan anlatma yoluna gitmesi ve öğretmenin aktif olması durumunda öğrenciler bir süre sonra sıkılabilir ve ilgileri başka yönler kayabilmektedir. Eğitim programının tüm konuları için aynı yöntemin uygun olmaması, öğrencilerin hazır bilgiyi ezberleme yoluna giderek, anlamaya çalışmadan sırf ezber niteliğine dönüşmesi, anlatımların oldukça soyut düzeyde kalma olasılığı vardır. Bunların somutlaştırılmadan geçirilmesi anlamayı zorlaştırabilmektedir⁵⁸.

Öğrenci seviyesine inememe; Öğretmen öğretimi planlarken, öğrenciye öğretim sonunda kazandırılacak yeterlikler belirlenip, her hedef davranışın kazandırılması için gerekli olan ön koşul öğrenmeler belirlendikten sonra sıra öğrenci niteliklerini belirleyip, öğrenci seviyesine uygun konuyu aktarmaktır. Çünkü hedef davranışları kazanacak kişi öğrencidir. Öğrencinin niteliği ve seviyesi onun öğrenmesini doğrudan etkiler. Öğretmen şunlara dikkat etmelidir⁵⁹:

- Öğrencinin sahip olduğu bilişsel önkoşul öğrenmelerin belirlenmesi;_Öğrencinin yeni öğreneceği konu ile ilgili önceden sahip olması gereken öğrenmelere ne derece sahip olduğu belirlenmelidir. Böylece, öğrencinin bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklikler tamamlanarak yeni hedef davranışları kazandırma etkinliklerine geçmek

⁵⁷ Uluğ, F., Eğitimde Grup Süreçleri, Ankara,1999, ss.225–226

⁵⁸ Sönmez, V., Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, Genişletilmiş ve Düzeltilmiş 7. baskı. Ankara, 2001, s199–200

⁵⁹ Senemoğlu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara,2003 , ss.423–424.

mümkün olabilir. Ya da yeni kazandırılacak hedef davranışlar ve içeriğin öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesine yardım edebilir.

- Öğrencinin sahip olduğu psikomotor nitelikteki önkoşul öğrenmelerin belirlenmesi; Yeni hedef davranışların kazanılması, önceden öğrenilen bazı psikomotor davranışları gerektirebilir. Bu durumda, öğrencinin önkoşul nitelikleri psikomotor davranışlara ne derece sahip olduğunun belirlenmesi, öğretimin düzenlenmesine rehberlik eder. Öğrencinin yeterli önkoşul psikomotor becerilere sahip olmadığı durumda da tamamlama eğitimiyle işe başlamak ya da yani hedef ve davranışları gözden geçirip kapsamı öğrenci seviyesine uygun hale getirmek gerekir.
- Öğrencinin duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi; Öğrencinin gerek bilişsel gerekse psikomotor öğrenmeleri, öğrenme birimine karşı olan tutumu, ilgisi, kendine güveninden etkilenir. Bu nedenle, öğrencinin öğrenme birimine karşı duyduğu öğrenme ihtiyacı, öğrenme isteği, öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin inancı belirlenerek öğretimi düzenlemede öğrencinin bu özellikleri dikkate alınmalıdır.

Değişik yöntem ve teknikleri kullanmaması; Öğretimde “model”, “yöntem” ve “teknik” kavramları ile genellikle bir dersin veya konunun işlenmesinde, öğretilmesinde veya öğrenilmesinde “izlenen yol” kastedilir. Nitekim öğrenme öğretme süresince başvurulan çeşitli modeller, yöntem veya teknikler, öğrenmeyi sağlamada birer araçtır. Bu nedenle her ders veya konu için her zaman ve her durumda geçerli olabilecek tek bir öğretim yönteminden veya modelinden söz etmek mümkün değildir; çünkü belirli bir öğretim modelinin uygulanması, örneğin bir ders için belirlenen amaçlara, o dersin öğretmenine ve o dersteeki öğrenci grubunun özelliğine bağlı olarak farklılık gösterir. Dolayısıyla, planlanan öğrenme öğretme etkinliklerinin öğrencilerde arzu edilen öğrenmeyi sağlayabilmeleri için, öğretimde farklı öğretim modelinin kullanılması kaçınılmazdır⁶⁰.

7.3.3. Öğrenciden Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları

Sınıfta olma amacının farkında olmaması; Öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli etkenlerden birisi de öğrencilerin güdülenmesidir. Öğrenme güdüsü, öğrencinin etkin

⁶⁰ Saban, A., Öğrenme Öğretme Süreci, Ankara, 2004, s.247

öğrenme çabasına girmesini sağlar. Öğrenci, öğrenebileceği öğrenmelere karşı ilgi duyar, kendine göre önemli sayar ve başaracağına inanırsa etkin bir şekilde harekete geçer. Eğer öğretme öğrenme ortamında engelleyici bir durum yoksa öğrencinin, ilgisi, tutumu ve başaracağına olan inancı, öğrenme isteği doğrultusunda harekete geçer. Öğrencinin, öğrenmesi gereken olarak algıladığı davranışlarla öğrenmesi gereken davranışlar aynı olmayabilir. Öğrenci, neyi öğrenmesi gerektiği hakkında bilgilendirilmelidir. Ayrıca birey algıladığı davranışlar hakkında eksik bilgiye sahip olabileceği gibi ilgisiz de olabilir. Hatta olumsuz bir tutuma sahip olabilir. Bu gibi nedenlerden dolayı öğrencinin kendine olan güveni az olabilir. Öğrenci hedeften haberdar edilmeli ve güdülenmelidir⁶¹.

Konunun kendince çekici bulunmaması ve sık sık hayal kurup, ders dışında kalması; Eğitim ortamlarının, öğrenmeyi kolaylaştıracak ve mümkün kılacak biçimde zengin kaynaklarla donatılması ve oluşturulması gerekir. Öğretmen, öğrencilerin gözledikleri ve bekledikleri sınıf atmosferine ilişkin algılarını bilmek, sınıf ortamını, öğrencilerin beklentilerini karşılayacak biçimde düzenlemelidir. Öğrenci beklentilerinin karşılandığı sınıf ortamı, öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkiler. Öğrenci, dersi ilginç bulur ve öğrenmesi gerektiğine inanırsa onun derse karşı algılamaları ve etkinlikleri olumlu olmaktadır. Aksi takdirde beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap bulamayan öğrenci, derste sıkılacak, istenmeyen davranışlar sergileyecek ya da bedenen sınıfta olduğu halde ruhen hayal dünyasında yaşayıp ders dışında kalacaktır.

Öğretmenin mesajlarına tepki verme sorumluluğundan kaçma; Başka bir kişi ya da kişilerle ilişki kurmaktan ya da iletişim kurma olasılığının belirlenmesinden kaynaklanan bireysel korku ya da kaygı düzeyi olan iletişim korkusudur. Genellikle okullarda ilk yıllarda yerleşen kaygı ve endişe kalıbı, öğrencinin sözel iletişimini, sosyal becerilerine ve kendisine olan güvenini çok büyük ölçüde ya da tümüyle derinden etkilemektedir. Bu korku özellikle ilkökul düzeyinde çok önemli bir sorundur. Friedman (1980)'a göre çocuk tartışmaya katılmak için istekli ve yetenekliyse, ancak konuşmaları engelleniyorsa ürkeklik ve suskunluk oluşabilir⁶².

⁶¹ Özçelik, D. A., Ölçme ve Değerlendirme, Ankara,1992, s.178

⁶² Ergin, A. ve Birol, C., Eğitimde İletişim. Ankara,2000, ss.107-108.

7.3.4. Sınıftan Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları

Oturma düzeni ve yerlerinin rahatsızlık vermesi; Sınıfları ya da okulları olumlu öğrenme ortamları haline getirmesi son derece önemlidir. Sınıflarda, öğrencilerin oturma biçimlerine dönük en iyi ve tek yol yoktur. Değişik oturma biçimleri vardır. Bu farklı oturma şekilleri öğrenci davranışlarını farklı şekilde etkilemektedir. Başarılı bir yerleşim düzeni sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkilemelidir. Öğrencilerin oturma düzeninde önemli olan unsurun, öğrencilerin birbiri ve öğretmeni ile yüz yüze gelecek şekilde bulunmaları ve etkin bir iletişimin kolay kurulmasıdır. Bu bakımdan öğretmen sınıf içi oturma düzenini yaparken öğrencileri de işe katmalı, onların isteklerini de değerlendirmelidir. Aynı zamanda sınıftaki yerleşim düzeni, sınıfın etkin kullanımı, etkileşimi kolaylaştırıcı, öğretmen ve öğrencilerin kolay hareket etmesini sağlayacak şekilde olmalıdır⁶³. Sıraların düzeni; öğrencilerin oturduğu yerden öğretmeni, öğrenme materyallerini, yazı tahtasını, diğer öğrencileri ve sınıfta gerçekleşen her türlü eğitsel etkinliği görmesini sağlamalıdır⁶⁴.

Havasız, pis, rutubetli, ışısız, soğuk ya da aşırı sıcak olması; Okul öğrencinin ikinci evi, sınıfında evin bir odası olduğu düşünülduğünde, sınıfın fiziksel ortamı öğrencilerin fizyolojik gereksinimlerine ve öğretim etkinliklerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Bunlardan bazıları sınıfın havası, sıcaklığı, aydınlatılması gibi öğelerdir.

Sınıfın fiziksel görünümü de eğitsel etkinlikleri destekleyici olmalıdır; örneğin dersliğin tavanının basık olmaması ve sesin yankı yapmaması gerekir. Diğer bir etkende sınıfın temiz tutulması konusunda gereken hassasiyet gösterilmesi ve sınıfın teneffüslerde havalandırılmasına özen gösterilmesidir. Çünkü oksijen azlığı öğrencilerde dikkat azalmasına ve uyku haline geçmelerine neden olabilir.

Sınıfın aşırı aydınlatmanın veya yetersiz ışığın gözü yorduğu, ilgiyi dağıttığı ve zihnin gevşemesine neden olduğu da bilinmektedir. Öğrenilenlerin yaklaşık %83'ünün gözle edinildiği düşünülduğünde, ışığın dersliğe öğrencilerin solundan girmesi son derece önemlidir. Aynı zamanda aşırı ısı yüklemesi ilgi ve dikkatin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve diğer rahatsızlıklara neden olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, sınıftaki

⁶³ Tutkun, Ö., "Derslerle İlgili Süre Kullanımı", Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002, s.140.

⁶⁴ Bülent, Ö., "Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi", Sınıf Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002, s.144.

normal ısı 19,5- 23 derece arası, yayılan ısı 16,5-20 derece arası ve hava akımı 150-500mm/sn arası olmalıdır⁶⁵.

7.3.5. Araç ve Gereçlerden Kaynaklanan Engelleri Aşma Yolları

Öğrencilerin eğitim ortamında kullanmak zorunda olduğu araç gereçler vardır. Örneğin “yemek pişirebilme”, “radyoyu onarabilme”, “mandolin çalabilme”, “bir deneyi laboratuvarda yapabilme”, “değişik amaçlar için bilgisayarı kullanabilme” gibi hedefler, öğrenciye araç gereçsiz bu düzeyde kazandırılmaz. İşte hedef davranışlarla ilgili araç gereçlerin eğitim ortamına getirilmesi her öğrencinin bunları zamanı gelince kurallara uygun olarak kullanması gereklidir. Araç gereç öğrencinin ilgi ve dikkatini hedef davranışlara çekerek onun derse katılmağını sağlayabilir; yaparak yaşayarak öğrenmesine neden olabilir⁶⁶.

⁶⁵ Köklü, M., Birleştirilmiş Sınıfların Yöntemi ve Öğretimi, İstanbul,2000, s.245.

⁶⁶ Sönmez,a.g.k.,s.155

BÖLÜM IV

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelidir. Anket çalışması ile ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma kapsamında liderlik özellikleri; “Amaç Tutarlılığı”, “Takdir ve Ödüllendirme”, “Destek Olma”, “Hedeflerle Yönetim”, “İnisiyatif Tanıma”, “İstisnalarla Yönetim”, iletişim becerileri; “İletişim Sisteminin Etkinliği”, “İletişim Memnuniyeti” ve “Ast-Üst Etkileşimi” faktörleri altında incelenmiştir.

1.2. Evren ve Örneklem

Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler araştırmanın hedef kitlesini oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre ülkemizdeki farklı eğitim kurumlarında yaklaşık 310.000 öğretmen bulunmaktadır. Söz konusu ana kitleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q^{67}$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n : Örnekleme alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q : İncelenen olayın görülmeysi sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d : Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örnekleme hatasıdır.

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, \pm % 10 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 96$ olarak hesaplanmıştır.

⁶⁷ Priscilla S.,Dillman, D.A., How to Conduct Your Own Survey, Newyork, 1994, s. 55.

Bu çerçevede anket soruları tesadüfi olarak belirlenen 120 öğretmene uygulanmış ve 109 kullanılabilir anket formu elde edilmiştir. Sonuç olarak araştırma bulgularının % 95 güven aralığında, \pm % 10 örnekleme hatası ile genellenebileceği söylenebilir.

1.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada literatür analizinden elde edilen bilgiler ışığında geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anketin uygulanmasında anket formları öğretmenlere araştırmacı tarafından dağıtılmış, formlar doldurulduktan sonra yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

1.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 109 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Takdirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değeri hesaplanmıştır. Liderlik ölçeğinin güvenilirliği $\alpha = 0,905$, İletişim Becerileri ölçeğinin güvenilirliği $\alpha = 0,919$ olarak bulunmuştur.

Kullanılan ölçeklerin faktör yapısı Temel Bileşenler Analizi kullanılarak hesaplanmış elde edilen sonuç Varimaks Yöntemi kullanılarak yönlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu çerçevede Liderlik Özellikleri için 5, İletişim Becerileri için 3 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Güvenilirlik ve faktör analizinin detayları EK-A’da sunulmuştur.

Araştırmada kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov Z testi⁶⁸ yapılmıştır. Kolmogorov Smirnov testi örneklemin dağılımının normal dağılımdan farksızlığının sınındığı bir testtir. Örneklemin dağılımının normal dağılıma

⁶⁸ Kolmogorov-Smirnov Z testi verilerin dağılımını belirlemeye yönelik bir testtir. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlenirse t-test, varyans analizi gibi parametrik analiz yöntemleri kullanılabilir. Eğer araştırma verileri normal dağılmıyorsa parametrik olmayan ki-kare yöntemi kullanılır.

uygunluğu, örneklemin hedef kitleyi temsil ettiği şekilde yorumlanır ve bu durumun ölçeğin geçerliliğini desteklediği kabul edilir.

Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov Z Analizi Sonuçları

		Liderlik	İletişim
N		109	109
Normal Parametreler	Ortalama	3,1750	3,8321
	Std. Sapma	,72774	,45798
En Aşırı Farklılıklar	Mutlak	,102	,074
	Pozitif	,062	,074
	Negatif	-,102	-,051
Kolmogorov-Smirnov Z		1,067	,776
Anlamlılık		,205	,583

Analiz sonuçları anlamlılık değeri $p > 0,05$ 'den olduğu için örneklemin dağılımının normal dağılım gösterdiğini sonucuna varılmıştır. Bu çerçeve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde regresyon analizi ve varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır.

2. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelemiştir.

Araştırmada kapsamında liderlik özellikleri; "Amaç Tutarlılığı", "Takdir ve Ödüllendirme", "Destek Olma", "Hedeflerle Yönetim", "İnisiyatif Tanıma", "İstisnalarla Yönetim", iletişim becerileri; "İletişim Sisteminin Etkinliği", "İletişim Memnuniyeti" ve "Ast-Üst Etkileşimi" faktörleri altında incelenmiştir.

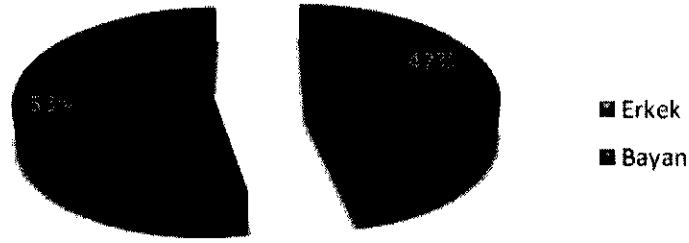
3.1. Örneklemin Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde örneklemin grubunun demografik özelliklerine göre dağılımını frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanarak incelenmiştir.

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3’de özetlenmiştir. Tablodaki değerlerden katılımcıların % 47’sinin bay, % 53’ünün bayan olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçer	Erkek	51	46,8	46,8	46,8
	Bayan	58	53,2	53,2	100,0
	Toplam	109	100,0	100,0	

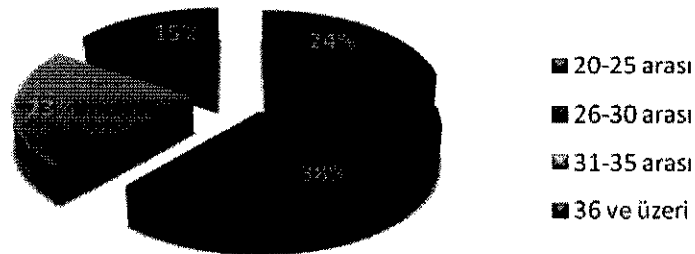


Şekil 1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Örneklem grubunun yaşlarına göre dağılımları Tablo 4’de özetlenmiştir. Tablodaki değerlerden katılımcıların % 24’ünün yaşının 20-25 arası, % 38’inin 26-30 arası, % 23’ünün 31-35 arası, % 16’sının ise yaşının 36 ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçer	20-25 arası	26	23,9	23,9	23,9
	26-30 arası	41	37,6	37,6	61,5
	31-35 arası	25	22,9	22,9	84,4
	36 ve üzeri	17	15,6	15,6	100,0
	Toplam	109	100,0	100,0	

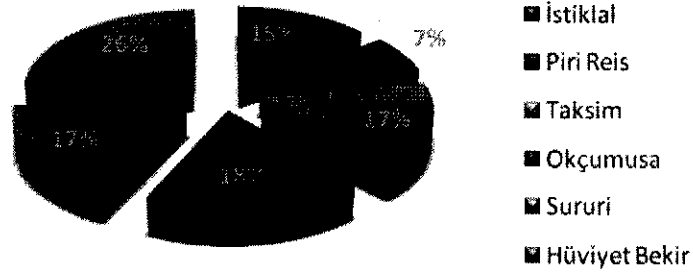


Şekil 2. Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı

Örneklem grubunun çalışılan okula göre dağılımları Tablo 5’de özetlenmiştir. Tablodaki değerlerden katılımcıların % 15’inin İstiklal, % 7’sinin Piri Reis, % 17’sinin Taksim, % 18’inin Okçumusa, % 17’sinin Sururi, % 26’sının Hüviyet Bekir okulunda görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Çalışılan Okula Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçer	İstiklal	16	14,7	14,7	14,7
	Piri Reis	8	7,3	7,3	22,0
	Taksim	18	16,5	16,5	38,5
	Okçumusa	20	18,3	18,3	56,9
	Sururi	19	17,4	17,4	74,3
	Hüviyet Bekir	28	25,7	25,7	100,0
	Toplam	109	100,0	100,0	

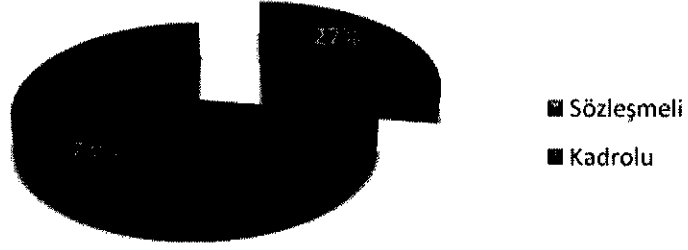


Şekil 3. Örneklem Grubunun Çalışılan Okula Göre Dağılımı

Örneklem grubunun pozisyona göre dağılımları Tablo 6’de özetlenmiştir. Tablodaki değerlerden katılımcıların % 28’inin sözleşmeli, % 73’ünün ise kadrolu çalıştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Pozisyona Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçer	Sözleşmeli	28	25,7	27,5	27,5
	Kadrolu	74	67,9	72,5	100,0
	Toplam	102	93,6	100,0	
Kayıp	Veri	7	6,4		
Toplam		109	100,0		

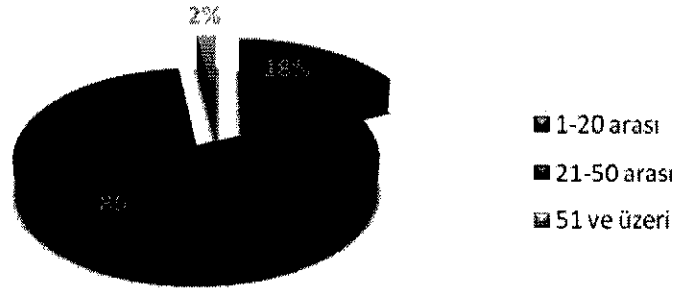


Şekil 4. Örneklem Grubunun Pozisyona Göre Dağılımı

Örneklem grubunun okuldaki çalışan sayısına göre dağılımları Tablo 7’de özetlenmiştir. Tablodaki değerlerden katılımcıların % 18’inin 1-20 arası, % 80’inin 21-50 arası, % 2’sinin 51 ve üzeri çalışana sahip okullarda görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Okuldaki Çalışan Sayısına Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçer	1-20 arası	18	16,5	18,2	18,2
	21-50 arası	79	72,5	79,8	98,0
	51 ve üzeri	2	1,8	2,0	100,0
	Toplam	99	90,8	100,0	
Kayıp	Veri	10	9,2		
Toplam		109	100,0		



Şekil 5. Örneklem Grubunun Okuldaki Çalışan Sayısına Göre Dağılımı

2.1. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde öğretmenlerin iletişim becerileri aritmetik ortamlarla ve standart sapma istatistikleri kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 8'deki verilerden öğretmenlerin "İletişim Sisteminin Etkinliği" faktöründen $X_{ort} = 3.16$, "İletişim Memnuniyeti" faktöründen $X_{ort} = 3.08$, "Ast-Üst Etkileşimi" faktöründen $X_{ort} = 3.27$ ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Söz konusu faktörlerin standart sapma değerleri ise 0,77 ile 0,96 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu ve bu özelliklerin tüm öğretmenlerde benzer şekilde görüldüğü söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
İletişim Sisteminin Etkinliği	109	1,00	5,00	3,1606	,96009
İletişim Memnuniyeti	109	1,00	5,00	3,0847	,77490
Ast-Üst Etkileşimi	109	1,00	5,00	3,2798	,89997

2.2. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde öğretmenlerin liderlik özellikleri aritmetik ortamlarla ve standart sapma istatistikleri kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 9'deki verilerden öğretmenlerin "Amaç Tutarlılığı" faktöründen $X_{ort} = 3.74$, "Takdir ve Ödüllendirme" faktöründen $X_{ort} = 4.18$, "Destek Olma" faktöründen $X_{ort} = 4.13$, "Hedeflerle Yönetim" faktöründen $X_{ort} = 3.98$, "İnisiyatif Tanıma" faktöründen $X_{ort} = 3.66$, "İstisnalarla Yönetim" faktöründen $X_{ort} = 3.46$ ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Söz konusu faktörlerin standart sapma değerleri ise 0,57 ile 0,85 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin liderlik becerilerinin inisiyatif tanıma ve istisnalarla yönetim dışında iyi düzeyde olduğu ve bu özelliklerin tüm öğretmenlerde benzer şekilde görüldüğü söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Amaç Tutarlılığı	109	1,83	5,00	3,7474	,69186
Takdir ve Ödüllendirme	109	2,75	5,00	4,1888	,57931
Destek Olma	109	2,00	5,00	4,1376	,68073
Hedeflerle Yönetim	109	1,33	5,00	3,9878	,76164
İnisiyatif Tanıma	109	1,50	5,00	3,4633	,81566
İstisnalarla Yönetim	109	1,50	5,00	3,4679	,85601

2.3. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Tanımlayıcı Özellikleri Arasındaki İlişki

Bu alt bölümde öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki t-testi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden İletişim Sisteminin Etkinliği ($p = 0,640$; $p > 0,05$), İletişim Memnuniyeti ($p = 0,640$; $p > 0,05$), Ast-Üst Etkileşimi ($p = 0,640$; $p > 0,05$) ile cinsiyet arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

		Levene Testi		t-testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık
İletişim Sisteminin Etkinliği	Varyansların Eşitliği Vars.	,078	,780	-,469	107	,640
	Varyansların Eşitsizliği Vars			-,471	106,374	,639
İletişim Memnuniyeti	Varyansların Eşitliği Vars.	,126	,723	,085	107	,932
	Varyansların Eşitsizliği Vars			,086	105,895	,932
Ast-Üst Etkileşimi	Varyansların Eşitliği Vars.	2,087	,152	1,406	107	,163
	Varyansların Eşitsizliği Vars			1,425	106,412	,157

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyetlerine bağlı olarak değişimi ise Tablo 11'de verilmiştir. Tablonun ortama sütunundaki değerlerden farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin İletişim Sisteminin Etkinliği, İletişim Memnuniyeti ve Ast-Üst Etkileşimi faktörlerinden aldıkları puanlar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgu t-testi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalama
İletişim Sisteminin Etkinliği	Erkek	51	3,1144	,93600	,13107
	Bayan	58	3,2011	,98713	,12962
İletişim Memnuniyeti	Erkek	51	3,0915	,76689	,10739
	Bayan	58	3,0787	,78851	,10354
Ast-Üst Etkileşimi	Erkek	51	3,4085	,79509	,11134
	Bayan	58	3,1667	,97583	,12813

Öğretmenlerin yaşları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden İletişim Sisteminin Etkinliği ($p = 0,430$; $p > 0,05$), İletişim Memnuniyeti ($p = 0,404$; $p > 0,05$), Ast-Üst Etkileşimi ($p = 0,207$; $p > 0,05$) ile yaş arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
İletişim Sisteminin Etkinliği	Gruplar Arası	2,571	3	,857	,928	,430
	Grup İçi	96,980	105	,924		
	Toplam	99,551	108			
İletişim Memnuniyeti	Gruplar Arası	1,771	3	,590	,983	,404
	Grup İçi	63,079	105	,601		
	Toplam	64,850	108			
Ast-Üst Etkileşimi	Gruplar Arası	3,700	3	1,233	1,546	,207
	Grup İçi	83,773	105	,798		
	Toplam	87,473	108			

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin yaşlarına bağlı olarak değişimi ise Tablo 13’de verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlere göre farklı yaşlardaki öğretmenlerin İletişim Sisteminin Etkinliği, İletişim Memnuniyeti ve Ast-Üst Etkileşimi faktörlerinden aldıkları puanlar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.,

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin yaşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 13. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Yaşlarına Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İletişim Sisteminin Etkinliği	20-25 arası	26	3,3205	,97744	,19169
	26-30 arası	41	3,0407	,96952	,15141
	31-35 arası	25	3,0333	,72329	,14466
	36 ve üzeri	17	3,3922	1,19742	,29042
	Toplam	109	3,1606	,96009	,09196
İletişim Memnuniyeti	20-25 arası	26	3,1538	,63408	,12435
	26-30 arası	41	3,1073	,80483	,12569
	31-35 arası	25	2,8667	,69887	,13977
	36 ve üzeri	17	3,2451	,98093	,23791
	Toplam	109	3,0847	,77490	,07422
Ast-Üst Etkileşimi	20-25 arası	26	3,3782	,86095	,16885
	26-30 arası	41	3,2195	,86849	,13564
	31-35 arası	25	3,0467	,88260	,17652
	36 ve üzeri	17	3,6176	1,01168	,24537
	Toplam	109	3,2798	,89997	,08620

Öğretmenlerin çalışılan okul ile iletişim becerileri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 14’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden İletişim Memnuniyeti ($p = 0,065$; $p > 0,05$) çalışılan okul arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında İletişim Sisteminin Etkinliği ($p = 0,005$; $p < 0,05$), Ast-Üst Etkileşimi ($p = 0,001$; $p > 0,05$) ile çalışılan okul arasındaki ilişki anlamlıdır.

Tablo 14. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Çalışılan Okul Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
İletişim Sisteminin Etkinliği	Gruplar Arası	14,605	5	2,921	3,542	,005
	Grup İçi	84,946	103	,825		
	Toplam	99,551	108			
İletişim Memnuniyeti	Gruplar Arası	6,138	5	1,228	2,154	,065
	Grup İçi	58,712	103	,570		
	Toplam	64,850	108			
Ast-Üst Etkileşimi	Gruplar Arası	14,981	5	2,996	4,257	,001
	Grup İçi	72,492	103	,704		
	Toplam	87,473	108			

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin çalışılan okula bağlı olarak değişimi ise Tablo 15’de verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden İletişim Sisteminin Etkinliği ve Ast-Üst Etkileşimi faktöründen alınan puanların okula göre farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde Okçumsa ve Hüviyet Bekir okullarında İletişim Sisteminin Etkinliği ve Ast-Üst Etkileşiminin diğer okullara göre daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte Okçumsa ve Hüviyet Bekir okullarında iletişim memnuniyetinde zayıf olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Çalışılan Okula Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İletişim Sisteminin Etkinliği	İstiklal	16	3,3958	1,04150	,26037
	Piri Reis	8	3,3750	,89863	,31771
	Taksim	18	3,3241	,62223	,14666
	Okçumusa	20	2,7500	1,06444	,23802
	Sururi	19	3,7018	,85270	,19562
	Hüviyet Bekir	28	2,7857	,89908	,16991
	Toplam	109	3,1606	,96009	,09196
İletişim Memnuniyeti	İstiklal	16	3,3021	,83935	,20984
	Piri Reis	8	3,4167	,65465	,23146
	Taksim	18	3,1296	,78290	,18453
	Okçumusa	20	2,6917	,88071	,19693
	Sururi	19	3,3105	,46944	,10770
	Hüviyet Bekir	28	2,9643	,77028	,14557
	Toplam	109	3,0847	,77490	,07422
Ast-Üst Etkileşimi	İstiklal	16	3,7479	,59354	,14839
	Piri Reis	8	3,5000	,91287	,32275
	Taksim	18	3,3704	,70144	,16533
	Okçumusa	20	2,7833	1,10700	,24753
	Sururi	19	3,6930	,63892	,14658
	Hüviyet Bekir	28	2,9655	,91041	,17205
	Toplam	109	3,2798	,89997	,08620

Öğretmenlerin pozisyon ile iletişim becerileri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 16'de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden İletişim Sisteminin Etkinliği ($p = 0,719$; $p > 0,05$), İletişim Memnuniyeti ($p = 0,951$; $p > 0,05$), Ast-Üst Etkileşimi ($p = 0,159$; $p > 0,05$) ile pozisyon arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Pozisyon Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
İletişim Sisteminin Etkinliği	Gruplar Arası	,120	1	,120	,130	,719
	Grup İçi	92,345	100	,923		
	Toplam	92,465	101			
İletişim Memnuniyeti	Gruplar Arası	,002	1	,002	,004	,951
	Grup İçi	61,891	100	,619		
	Toplam	61,894	101			
Ast-Üst Etkileşimi	Gruplar Arası	1,568	1	1,568	2,018	,159
	Grup İçi	77,714	100	,777		
	Toplam	79,282	101			

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin pozisyona bağlı olarak değişimi ise Tablo 17'da verilmiştir. Tablonun ortama sütunundaki değerlerden farklı pozisyonlarda çalışan öğretmenlerin İletişim Sisteminin Etkinliği, İletişim Memnuniyeti ve Ast-Üst Etkileşimi faktörlerinden aldıkları puanlar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin pozisyona göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Pozisyona Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İletişim Sisteminin Etkinliği	Sözleşmeli	28	3,1190	,96103	,18162
	Kadrolu	74	3,1959	,96094	,11171
	Toplam	102	3,1748	,95682	,09474
İletişim Memnuniyeti	Sözleşmeli	28	3,0893	,75288	,14228
	Kadrolu	74	3,1000	,79886	,09287
	Toplam	102	3,0971	,78282	,07751
Ast-Üst Etkileşimi	Sözleşmeli	28	3,4940	,72077	,13621
	Kadrolu	74	3,2162	,93404	,10858
	Toplam	102	3,2925	,88599	,08773

Öğretmenlerin okuldaki çalışan sayısı ile iletişim becerileri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden İletişim Sisteminin Etkinliği ($p = 0,317$; $p > 0,05$), İletişim Memnuniyeti ($p = 0,501$; $p > 0,05$), Ast-Üst Etkileşimi ($p = 0,143$; $p > 0,05$) ile okuldaki çalışan sayısı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Okuldaki Çalışan Sayısı Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
İletişim Sisteminin Etkinliği	Gruplar Arası	2,172	2	1,086	1,164	,317
	Grup İçi	89,552	96	,933		
	Toplam	91,724	98			
İletişim Memnuniyeti	Gruplar Arası	,782	2	,391	,697	,501
	Grup İçi	53,863	96	,561		
	Toplam	54,645	98			
Ast-Üst Etkileşimi	Gruplar Arası	3,102	2	1,551	1,984	,143
	Grup İçi	75,045	96	,782		
	Toplam	78,147	98			

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin okuldaki çalışan sayısına bağlı olarak değişimi ise Tablo 19’de verilmiştir. Tablonun ortamlık sütunundaki değerlerden farklı sayılarda çalışana sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin İletişim Sisteminin Etkinliği, İletişim Memnuniyeti ve Ast-Üst Etkileşimi faktörlerinden aldıkları puanlar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin okuldaki çalışan sayısına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Okuldaki Çalışan Sayısına Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İletişim Sisteminin Etkinliği	1-20 arası	18	3,2593	1,12346	,26480
	21-50 arası	79	3,1118	,91549	,10300
	51 ve üzeri	2	2,1667	1,64992	1,16667
	Toplam	99	3,1195	,96745	,09723
İletişim Memnuniyeti	1-20 arası	18	3,1759	,73536	,17333
	21-50 arası	79	3,0198	,74718	,08406
	51 ve üzeri	2	2,5833	1,06066	,75000
	Toplam	99	3,0394	,74673	,07505
Ast-Üst Etkileşimi	1-20 arası	18	3,5815	,69350	,16346
	21-50 arası	79	3,1333	,92590	,10417
	51 ve üzeri	2	3,5000	,00000	,00000
	Toplam	99	3,2222	,89298	,08975

2.4. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Tanımlayıcı Özellikleri Arasındaki İlişki

Bu alt bölümde öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin liderlik becerilerine etkisi incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden Amaç Tutarlılığı ($p = 0,149$; $p > 0,05$), Takdir ve Ödüllendirme ($p = 0,632$; $p > 0,05$), Destek Olma ($p = 0,263$; $p > 0,05$), Hedeflerle Yönetim ($p = 0,054$; $p > 0,05$), İnisiyatif Tanıma ($p = 0,168$; $p > 0,05$), İstisnalarla Yönetim ($p = 0,356$; $p > 0,05$) ile cinsiyet arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

		Levene Testi		t-testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık
Amaç Tutarlılığı	Varyansların Eşitliği Vars.	,038	,846	1,455	107	,149
	Varyansların Eşitsizliği Vars			1,455	105,291	,149
Takdir ve Ödüllendirme	Varyansların Eşitliği Vars.	1,491	,225	,480	107	,632
	Varyansların Eşitsizliği Vars			,475	99,053	,636
Destek Olma	Varyansların Eşitliği Vars.	1,044	,309	1,124	107	,263
	Varyansların Eşitsizliği Vars			1,118	102,176	,266
Hedeflerle Yönetim	Varyansların Eşitliği Vars.	,000	,995	1,946	107	,054
	Varyansların Eşitsizliği Vars			1,948	105,610	,054
İnisiyatif Tanıma	Varyansların Eşitliği Vars.	6,488	,012	1,388	107	,168
	Varyansların Eşitsizliği Vars			1,418	102,690	,159
İstisnalarla Yönetim	Varyansların Eşitliği Vars.	3,211	,076	,927	107	,356
	Varyansların Eşitsizliği Vars			,940	106,294	,349

Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin cinsiyetlerine bağlı olarak değişimi ise Tablo 21'de verilmiştir. Tablonun ortama sütunundaki değerlerden farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin Amaç Tutarlılığı, Takdir ve Ödüllendirme, Destek Olma, Hedeflerle

Yönetim, İnisiyatif Tanıma, İstisnalarla Yönetim faktörlerinden aldıkları puanlar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin liderlik özelliklerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalama
Amaç Tutarlılığı	Erkek	51	3,8497	,68739	,09625
	Bayan	58	3,6575	,68912	,09049
Takdir ve Ödüllendirme	Erkek	51	4,2173	,62807	,08795
	Bayan	58	4,1638	,53711	,07053
Destek Olma	Erkek	51	4,2157	,71125	,09960
	Bayan	58	4,0690	,65116	,08550
Hedeflerle Yönetim	Erkek	51	4,1373	,74588	,10444
	Bayan	58	3,8563	,75732	,09944
İnisiyatif Tanıma	Erkek	51	3,5784	,65858	,09222
	Bayan	58	3,3621	,92619	,12162
İstisnalarla Yönetim	Erkek	51	3,5490	,75667	,10595
	Bayan	58	3,3966	,93545	,12283

Öğretmenlerin yaşları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden Amaç Tutarlılığı ($p = 0,102$; $p > 0,05$), Takdir ve Ödüllendirme ($p = 0,182$; $p > 0,05$), Destek Olma ($p = 0,375$; $p > 0,05$), Hedeflerle Yönetim ($p = 0,701$; $p > 0,05$), İnisiyatif Tanıma ($p = 0,116$; $p > 0,05$), İstisnalarla Yönetim ($p = 0,594$; $p > 0,05$) ile yaş arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Yaşları Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Amaç Tutarlılığı	Gruplar Arası	2,958	3	,986	2,124	,102
	Grup İçi	48,738	105	,464		
	Toplam	51,696	108			
Takdir ve Ödüllendirme	Gruplar Arası	1,635	3	,545	1,654	,182
	Grup İçi	34,610	105	,330		
	Toplam	36,245	108			
Destek Olma	Gruplar Arası	1,453	3	,484	1,047	,375
	Grup İçi	48,594	105	,463		
	Toplam	50,047	108			
Hedeflerle Yönetim	Gruplar Arası	,836	3	,279	,474	,701
	Grup İçi	61,814	105	,589		
	Toplam	62,650	108			
İnisiyatif Tanıma	Gruplar Arası	3,915	3	1,305	2,017	,116
	Grup İçi	67,938	105	,647		
	Toplam	71,853	108			
İstisnalarla Yönetim	Gruplar Arası	1,409	3	,470	,635	,594
	Grup İçi	77,728	105	,740		
	Toplam	79,138	108			

Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin yaşlarına bağlı olarak değişimi ise Tablo 23’de verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden farklı yaşlardaki öğretmenlerin Amaç Tutarlılığı, Takdir ve Ödüllendirme, Destek Olma, Hedeflerle Yönetim, İnisiyatif Tanıma, İstisnalarla Yönetim faktörlerinden aldıkları puanlar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin liderlik özelliklerinin yaşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Yaşlarına Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Amaç Tutarlılığı	20-25 arası	26	3,9731	,58856	,11543
	26-30 arası	41	3,6870	,70138	,10954
	31-35 arası	25	3,5267	,68157	,13631
	36 ve üzeri	17	3,8725	,76041	,18443
	Toplam	109	3,7474	,69186	,06627
Takdir ve Ödüllendirme	20-25 arası	26	4,2019	,60423	,11850
	26-30 arası	41	4,2195	,55956	,08739
	31-35 arası	25	3,9933	,65171	,13034
	36 ve üzeri	17	4,3824	,41569	,10082
	Toplam	109	4,1888	,57931	,05549
Destek Olma	20-25 arası	26	4,1282	,71229	,13969
	26-30 arası	41	4,1057	,68085	,10633
	31-35 arası	25	4,0267	,74486	,14897
	36 ve üzeri	17	4,3922	,50326	,12206
	Toplam	109	4,1376	,68073	,06520
Hedeflerle Yönetim	20-25 arası	26	3,9103	,78064	,15310
	26-30 arası	41	3,9919	,70114	,10950
	31-35 arası	25	3,9333	,90267	,18053
	36 ve üzeri	17	4,1765	,67821	,16449
	Toplam	109	3,9878	,76164	,07295
İnisiyatif Tanıma	20-25 arası	26	3,3077	,78838	,15461
	26-30 arası	41	3,5732	,74633	,11656
	31-35 arası	25	3,2400	,87939	,17588
	36 ve üzeri	17	3,7647	,84996	,20614
	Toplam	109	3,4633	,81566	,07813
İstisnalarla Yönetim	20-25 arası	26	3,3846	,87530	,17166
	26-30 arası	41	3,5122	,83283	,13007
	31-35 arası	25	3,3400	1,00747	,20149
	36 ve üzeri	17	3,6765	,63593	,15424
	Toplam	109	3,4679	,85601	,08199

Öğretmenlerin çalışılan okul ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 24’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden Amaç Tutarlılığı ($p = 0,006$; $p > 0,05$), Takdir ve Ödüllendirme ($p = 0,066$; $p > 0,05$), Destek Olma ($p = 0,017$; $p > 0,05$), Hedeflerle Yönetim($p = 0,000$; $p > 0,05$) ile çalışılan okul arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı iken, İnisiyatif Tanıma ($p = 0,202$; $p > 0,05$), İstisnalarla Yönetim($p = 0,063$; $p > 0,05$) ile çalışılan okul arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Çalışılan Okul Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Amaç Tutarlılığı	Gruplar Arası	7,528	5	1,506	3,511	,006
	Grup İçi	44,168	103	,429		
	Toplam	51,696	108			
Takdir ve Ödüllendirme	Gruplar Arası	3,412	5	,682	2,141	,066
	Grup İçi	32,833	103	,319		
	Toplam	36,245	108			
Destek Olma	Gruplar Arası	6,205	5	1,241	2,915	,017
	Grup İçi	43,842	103	,426		
	Toplam	50,047	108			
Hedeflerle Yönetim	Gruplar Arası	14,486	5	2,897	6,196	,000
	Grup İçi	48,164	103	,468		
	Toplam	62,650	108			
İnisiyatif Tanıma	Gruplar Arası	4,825	5	,965	1,483	,202
	Grup İçi	67,028	103	,651		
	Toplam	71,853	108			
İstisnalarla Yönetim	Gruplar Arası	7,557	5	1,511	2,175	,063
	Grup İçi	71,581	103	,695		
	Toplam	79,138	108			

Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin çalışılan okula bağlı olarak değişimi ise Tablo 25'de verilmiştir. Tablonun ortama sütunundaki değerlerden İstiklal ve Piri Reis okullarında çalışan öğretmenlerin Amaç Tutarlılığı, Takdir ve Ödüllendirme, Destek Olma, Hedeflerle Yönetim faktörlerinden, Sururi okulunda çalışan öğretmenlerin ise Takdir ve Ödüllendirme, Destek Olma, Hedeflerle Yönetim faktörlerinden Taksim, Okçumusa, Hüviyet Bekir okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları anlaşılmaktadır.

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde İstiklal, Piri Reis ve Sururi okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik özelliklerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 24. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Çalışılan Okula Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Amaç Tutarlılığı	İstiklal	16	4,0521	,64612	,16153
	Piri Reis	8	4,2708	,40764	,14412
	Taksim	18	3,7500	,68897	,16239
	Okçumusa	20	3,3750	,79633	,17806
	Sururi	19	3,5333	,70326	,16134
	Hüviyet Bekir	28	3,8333	,53480	,10107
	Toplam	109	3,7474	,69186	,06627
Takdir ve Ödüllendirme	İstiklal	16	4,3750	,52440	,13110
	Piri Reis	8	4,3125	,59387	,20996
	Taksim	18	4,1944	,46618	,10988
	Okçumusa	20	3,8375	,66528	,14876
	Sururi	19	4,2018	,53599	,12296
	Hüviyet Bekir	28	4,2857	,57620	,10889
	Toplam	109	4,1888	,57931	,05549
Destek Olma	İstiklal	16	4,4375	,56724	,14181
	Piri Reis	8	4,3333	,59094	,20893
	Taksim	18	3,8519	,85728	,20206
	Okçumusa	20	3,8000	,67017	,14985
	Sururi	19	4,2982	,48298	,11080
	Hüviyet Bekir	28	4,2262	,64822	,12250
	Toplam	109	4,1376	,68073	,06520
Hedeflerle Yönetim	İstiklal	16	4,2292	,67461	,16865
	Piri Reis	8	4,6667	,43644	,15430
	Taksim	18	3,9444	,63914	,15065
	Okçumusa	20	3,3333	,91766	,20520
	Sururi	19	4,2456	,50726	,11637
	Hüviyet Bekir	28	3,9762	,67847	,12822
	Toplam	109	3,9878	,76164	,07295
İnisiyatif Tanıma	İstiklal	16	3,5625	,83417	,20854
	Piri Reis	8	3,8750	,58248	,20594
	Taksim	18	3,3611	,88792	,20928
	Okçumusa	20	3,2000	,83351	,18638
	Sururi	19	3,7368	,51013	,11703
	Hüviyet Bekir	28	3,3571	,92152	,17415
	Toplam	109	3,4633	,81566	,07813
İstisnalarla Yönetim	İstiklal	16	3,7813	,51539	,12885
	Piri Reis	8	4,0625	,82104	,29028
	Taksim	18	3,6389	1,05448	,24854
	Okçumusa	20	3,2000	,78472	,17547
	Sururi	19	3,3158	,60577	,13897
	Hüviyet Bekir	28	3,3036	,97505	,18427
	Toplam	109	3,4679	,85601	,08199

Öğretmenlerin pozisyon ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 26’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden Amaç Tutarlılığı ($p = 0,983$; $p > 0,05$), Takdir ve Ödüllendirme ($p = 0,228$; $p > 0,05$), Destek Olma ($p = 0,923$; $p > 0,05$), Hedeflerle Yönetim ($p = 0,211$; $p > 0,05$), İnisiyatif Tanıma ($p = 0,785$; $p > 0,05$), İstisnalarla Yönetim ($p = 0,897$; $p > 0,05$) ile pozisyon arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 25. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Pozisyon Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Amaç Tutarlılığı	Gruplar Arası	,000	1	,000	,000	,983
	Grup İçi	48,425	100	,484		
	Toplam	48,425	101			
Takdir ve Ödüllendirme	Gruplar Arası	,487	1	,487	1,46 9	,228
	Grup İçi	33,121	100	,331		
	Toplam	33,608	101			
Destek Olma	Gruplar Arası	,004	1	,004	,009	,923
	Grup İçi	47,478	100	,475		
	Toplam	47,483	101			
Hedeflerle Yönetim	Gruplar Arası	,924	1	,924	1,58 3	,211
	Grup İçi	58,409	100	,584		
	Toplam	59,333	101			
İnisiyatif Tanıma	Gruplar Arası	,050	1	,050	,074	,785
	Grup İçi	67,403	100	,674		
	Toplam	67,453	101			
İstisnalarla Yönetim	Gruplar Arası	,012	1	,012	,017	,897
	Grup İçi	73,488	100	,735		
	Toplam	73,500	101			

Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin pozisyona bağlı olarak değişimi ise Tablo 27’de verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden farklı pozisyonda çalışan

öğretmenlerin Amaç Tutarlılığı, Takdir ve Ödüllendirme, Destek Olma, Hedeflerle Yönetim, İnisiyatif Tanıma, İstisnalarla Yönetim faktörlerinden aldıkları puanlar arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin liderlik özelliklerinin pozisyona göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Pozisyona Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Amaç Tutarlılığı	Sözleşmeli	28	3,7440	,72362	,13675
	Kadrolu	74	3,7473	,68533	,07967
	Toplam	102	3,7464	,69243	,06856
Takdir ve Ödüllendirme	Sözleşmeli	28	4,3214	,45571	,08612
	Kadrolu	74	4,1667	,61392	,07137
	Toplam	102	4,2092	,57684	,05712
Destek Olma	Sözleşmeli	28	4,1429	,69937	,13217
	Kadrolu	74	4,1577	,68518	,07965
	Toplam	102	4,1536	,68566	,06789
Hedeflerle Yönetim	Sözleşmeli	28	3,8452	,85818	,16218
	Kadrolu	74	4,0586	,72645	,08445
	Toplam	102	4,0000	,76646	,07589
İnisiyatif Tanıma	Sözleşmeli	28	3,4821	,75132	,14199
	Kadrolu	74	3,4324	,84531	,09827
	Toplam	102	3,4461	,81722	,08092
İstisnalarla Yönetim	Sözleşmeli	28	3,5179	,87646	,16564
	Kadrolu	74	3,4932	,85003	,09881
	Toplam	102	3,5000	,85307	,08447

Öğretmenlerin okuldaki çalışan sayısı ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden Amaç Tutarlılığı ($p = 0,047$; $p > 0,05$) ve

Hedeflerle Yönetim ($p = 0,034$; $p > 0,05$) ile okuldaki çalışan sayısı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı iken, Takdir ve Ödüllendirme ($p = 0,166$; $p > 0,05$), Destek Olma ($p = 0,114$; $p > 0,05$), İnisiyatif Tanıma ($p = 0,637$; $p > 0,05$), İstisnalarla Yönetim ($p = 0,381$; $p > 0,05$) ile okuldaki çalışan sayısı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile Okuldaki Çalışan Sayısı Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Amaç Tutarlılığı	Gruplar Arası	2,901	2	1,451	3,157	,047
	Grup İçi	44,109	96	,459		
	Toplam	47,010	98			
Takdir ve Ödüllendirme	Gruplar Arası	1,194	2	,597	1,827	,166
	Grup İçi	31,365	96	,327		
	Toplam	32,559	98			
Destek Olma	Gruplar Arası	2,005	2	1,003	2,218	,114
	Grup İçi	43,398	96	,452		
	Toplam	45,403	98			
Hedeflerle Yönetim	Gruplar Arası	3,972	2	1,986	3,504	,034
	Grup İçi	54,401	96	,567		
	Toplam	58,373	98			
İnisiyatif Tanıma	Gruplar Arası	,630	2	,315	,454	,637
	Grup İçi	66,618	96	,694		
	Toplam	67,247	98			
İstisnalarla Yönetim	Gruplar Arası	1,400	2	,700	,974	,381
	Grup İçi	69,044	96	,719		
	Toplam	70,444	98			

Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin okuldaki çalışan sayısına bağlı olarak değişimi ise Tablo 29'da verilmiştir. Tablonun ortamları sütunundaki değerlerden Amaç Tutarlılığı ve Hedeflerle Yönetim liderlik özelliklerinin etkinliğinin çalışan sayısına bağlı olarak azaldığı

Takdir ve Ödüllendirme, Destek Olma, İnisiyatif Tanıma, İstisnalarla Yönetim faktörlerinin ise çalışan sayısından bağımsız olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgu varyans analizi bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin amaç tutarlılığı ve hedeflerle yönetim özelliklerinin etkinliğinin çalışan sayısına bağlı olarak zayıfladığı, diğer liderlik özelliklerinin çalışan sayısından etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Liderlik Özelliklerinin Okuldaki Çalışan Sayısına Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Amaç Tutarlılığı	1-20 arası	18	4,1019	,64458	,15193
	21-50 arası	79	3,6662	,68449	,07701
	51 ve üzeri	2	3,5000	,70711	,50000
	Toplam	99	3,7421	,69260	,06961
Takdir ve Ödüllendirme	1-20 arası	18	4,3750	,51628	,12169
	21-50 arası	79	4,1371	,58105	,06537
	51 ve üzeri	2	3,7500	,70711	,50000
	Toplam	99	4,1726	,57640	,05793
Destek Olma	1-20 arası	18	4,4074	,55490	,13079
	21-50 arası	79	4,0464	,69948	,07870
	51 ve üzeri	2	4,3333	,00000	,00000
	Toplam	99	4,1178	,68066	,06841
Hedeflerle Yönetim	1-20 arası	18	4,3889	,60768	,14323
	21-50 arası	79	3,8734	,78138	,08791
	51 ve üzeri	2	3,6667	,70711	,50000
	Toplam	99	3,9731	,77178	,07757
İnisiyatif Tanıma	1-20 arası	18	3,6111	,79623	,18767
	21-50 arası	79	3,4177	,83754	,09423
	51 ve üzeri	2	3,2500	1,06066	,75000
	Toplam	99	3,4495	,82837	,08325
İstisnalarla Yönetim	1-20 arası	18	3,6944	,54608	,12871
	21-50 arası	79	3,3861	,90564	,10189
	51 ve üzeri	2	3,5000	,00000	,00000
	Toplam	99	3,4444	,84783	,08521

2.5. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki

Bu alt bölümde öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki korelasyon analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 30'de özetlenmiştir.

Tablodaki verilerden İletişim Sisteminin Etkinliği faktörü ile yalnızca istisnalarla yönetim arasında $p < 0,05$ düzeyinde zayıf bir ilişki vardır. İletişim Memnuniyeti ise istisnasız tüm liderlik özellikleri ile anlamlı ilişkiye sahiptir. Ast Üst Etkileşimi'nin ise Amaç Tutarlılığı ve İnisiyatif Tanıma dışındaki faktörlerle anlamlı ilişkiye sahip olduğu gözlenmektedir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Liderlik Özellikleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki

		İletişim Sisteminin Etkinliği	İletişim Memnuniyeti	Ast-Üst Etkileşimi
Amaç Tutarlılığı	Pearson Korelasyonu	,135	,329(**)	,173
	Anlamlılık	,162	,000	,071
	N	109	109	109
Takdir ve Ödüllendirme	Pearson Korelasyonu	,084	,239(*)	,281(**)
	Anlamlılık	,383	,012	,003
	N	109	109	109
Destek Olma	Pearson Korelasyonu	-,017	,227(*)	,236(*)
	Anlamlılık	,862	,017	,014
	N	109	109	109
Hedeflerle Yönetim	Pearson Korelasyonu	,169	,372(**)	,345(**)
	Anlamlılık	,078	,000	,000
	N	109	109	109
İnisiyatif Tanıma	Pearson Korelasyonu	-,009	,261(**)	,172
	Anlamlılık	,925	,006	,074
	N	109	109	109
İstisnalarla Yönetim	Pearson Korelasyonu	,196(*)	,336(**)	,289(**)
	Anlamlılık	,041	,000	,002
	N	109	109	109

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Örnekleme grubunun demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 47'si bay, % 53'ü bayandır. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan bayan öğretmenler bay öğretmenlerden sayıca fazladır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 24'ü 20-25 yaş arasında, % 38'i 26-30 yaş arasında, % 23'ü 31-35 yaş arasında ve % 16'sı ise 36 ve üzeri yaşlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 36 yaş altındadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 15'i İstiklal, % 7'si Piri Reis, % 17'si Taksim, % 18'i Okçumusa, % 17'si Sururi, ve % 26'sı Hüviyet Bekir ilköğretim okullarında görev yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 28'i sözleşmeli, % 73'ü ise kadrolu görev yapmaktadırlar. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadrolu olarak görevlerini sürdürmektedirler.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 18'i 1-20 arası, % 80'i 21-50 arası, ve % 2'si 51 ve üzeri çalışana sahip okullarda görev yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görev yaptıkları okulda 21-50 arası çalışan bulunmaktadır.

Öğretmenlerin iletişim becerileri ve liderlik özelliklerine dair sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu ve bu özelliklerin tüm öğretmenlerde benzer şekilde olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik becerilerinin inisiyatif tanıma ve istisnalarla yönetim dışındaki faktörler dışında iyi düzeyde olduğu ve bu özelliklerin tüm öğretmenlerde benzer şekilde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin iletişim becerileri ile tanımlayıcı özellikleri arasındaki ilişkilere dair sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerileri olan iletişim memnuniyeti, iletişim sisteminin etkinliği ve ast-üst etkileşimleri ile cinsiyetleri, yaşları, pozisyonları ve görev yaptıkları okuldaki çalışan sayıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin iletişim becerilerinden cinsiyetleri, yaşları, pozisyonları ve görev yaptıkları okuldaki çalışan sayıları bağımsızdır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerinden iletişim memnuniyeti dışında kalan iletişim sisteminin etkinliği ve ast-üst etkileşimleri ile çalıştıkları okul arasında istatistiksel açıdan $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur. Okçumusa ve Hüviyet Bekir okullarında İletişim sisteminin etkinliği ve ast-üst etkileşiminin diğer okullara göre daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin liderlik özellikleri ile tanımlayıcı özellikleri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik özelliklerinden amaç tutarlılığı, takdir ve ödüllendirme, destek olma, hedeflerle yönetim, inisiyatif tanıma, istisnalarla yönetim faktörleri ile cinsiyetleri, yaşları, pozisyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkin olmadığı ortaya konulmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin liderlik özelliklerinden cinsiyetleri, yaşları, pozisyonları bağımsızdır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik özelliklerinden Amaç Tutarlılığı, Takdir ve Ödüllendirme Destek Olma, Hedeflerle Yönetim ile çalıştıkları okul arasında istatistiksel açıdan $p > 0,05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada İstiklal, Piri Reis ve Sururi okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik özelliklerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik özelliklerinden İnisiyatif Tanıma, İstisnalarla Yönetim ile çalışılan okul arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya konulmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin liderlik özelliklerinden inisiyatif tanıma ve istisnalarla yönetimden çalıştıkları okul bağımsızdır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik özelliklerinden takdir ve ödüllendirme, destek olma inisiyatif tanıma , istisnalarla yönetim ile okuldaki çalışan sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı, amaç tutarlılığı ve

hedeflerle yönetim ile okuldaki çalışan sayısı arasında $p > 0,05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin amaç tutarlılığı ve hedeflerle yönetim özelliklerinin etkinliğinin çalışan sayısına bağlı olarak zayıfladığı, diğer liderlik özelliklerinin çalışan sayısından etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerinden iletişim sisteminin etkinliği faktörü ile liderlik özelliklerinden yalnızca istisnalarla yönetim arasında $p < 0,05$ düzeyinde zayıf bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerinden İletişim Memnuniyeti ile istisnasız tüm liderlik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerinden ast üst etkileşimi ile liderlik özelliklerinden amaç tutarlılığı ve inisiyatif tanıma dışındaki tüm faktörlerle anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenlik kişilerarası iletişimin en yoğun ve önemli olduğu mesleklerden biridir. Bu nedenle, öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim olanaklarının nicelik ve nitelik olarak yetersizliği de dikkate alındığında, özellikle iletişimin odak olarak alındığı derslerin eğitim fakültelerinin programlarındaki zorunlu dersler arasında yer alması yararlı olacaktır.
- Öğretmen liselerine seçilecek öğrencilerde belirli yeterliklere sahip, mümkün olduğunca liderlik özelliği olan öğrencilerin seçilmesine dikkat edilebilir. (Askeri okullar ve polis akademisi nasıl en iyi öğrencileri seçiyorsa öğretmen okullarını bunu gerçekleştirebilir.)
- Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki, belli bir merkezdeki ilköğretim okullarıyla sınırlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve değişik öğretim kurumlarında da yapılabilir.

- İlköğretim öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri nitel yöntem kullanılarak da araştırılabilir.
- İlköğretim öğretmenlerinin iletişim becerileri ile okul başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir. Aynı şekilde liderlik özellikleri ile okul başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., “İlköğretim Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Programlarının Analizi Ve Karşılaştırılması” M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S.13, 2001.
- Adair , J. Etkili İletişim, (Çev: Ömer Çolakoğlu), İstanbul, 2004.
- Adler, A., Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar, İstanbul, (Çev.Şipal, K.), 1997.
- Akdemir A., Temel İşletmecilik Bilgileri, İstanbul, 2003.
- Akyüz, Y., Türk Eğitim Tarihi, (10 Baskı) Ankara, 2001.
- Alkan, C., “Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam”, Çağdaş Eğitim Dergisi, S.241, 1998.
- Arslan, M., “İlköğretim Öğretmenlerini Yetiştirilmesi”, Öğretmenlik Mesleği, Türkiye, Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme, Ankara, 2000.
- Ataünal, A., Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?, Ankara,2000.
- Atay, D.Y., Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü, İstanbul, 2003.
- Bademci, V.,Türkiye'deki Okullar Ne İşe Yarar? (Milliyet, 1999 Sosyal Bilimler Birincilik Ödülü), Ankara, 2001.
- Bakioğlu, A., Lider Öğretmen, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, S.10,1998.
- Bakioğlu, A., ve Hesapçıoğlu, M., “Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü” Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 9, S.9,1997.
- Balcı, A., Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ankara, 2007.
- Barutçugil, İ., Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi, Eğiticinin Eğitimi, İstanbul, 2002.
- Başaran, İ. E. , Türkiye Eğitim Sistemi, Ankara, 1996.
- Başaran, İ.E.. Eğitime Giriş, Ankara,1989.

Başaran,İ.E., Eğitim Psikolojisi,Ankara, 2004.

Bennis, W. G., “On Becoming A Leader”, Addison Wesley, 1989.

Bolat, T., Aytemiz Seymen, O., "Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde "Dönüşümcü Liderlik Tarzı"nın Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme", Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.6, S.9, Mayıs 2003.

Bülent, Ö., “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi”, Sınıf Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.

Büyükkaragöz, S., ve diğerleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Konya, 1998, s.16

Can, N. ,” Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen”, Sınıf Yönetimi, Ankara, 2006, s.172

Cansel Akyol Yavuz, “Liderlikte Güncel Yaklaşımlar”,
http://www.biymed.com/makaleler/haber_detay.asp?haberID=699 , (03.08.2009).

Cerit, Y., "Küreselleşmenin Eğitimsel Etkileri", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.9, 2004.

Çelik, V.,Eğitimsel Liderlik, Ankara,2003.

Demir, K., Örgütlerde İletişim Yönetimi Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Ankara, 2003.

Demiray U. İletişim Ötesi İletişim, Ankara, 1994.

Demirel, Ö., Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı, Ankara, 2005.

Dinçer, Ö., Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, 6.baskı, İstanbul, 2003.

Durmaz, M., Kişiler Arası İletişim ve Motivasyon, İzmir, 2004.

“Eğitim Sisteminin Genel Bir Değerlendirmesi”,
<http://w3.gazi.edu.tr/web/verken/degerlen.htm> , (01.08.2009).

Eraslan, L. “Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Sınıf Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi”, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2008.

- Eraslan,L., “Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 162, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm> , (03.08.2009).
- Erden, M, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, 2004.
- Erdoğan, İ., İletişimi Anlamak, Ankara, 2002.
- Eren, E., Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 8. baskı, İstanbul, 2004.
- Ergin, A. ve Birol, C., Eğitimde İletişim. Ankara, 2000.
- Erol Eren, Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, 6. baskı, İstanbul, 2002.
- Erol, E., Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, İstanbul, 2003.
- Ertuğrul, H. Öğretmenin Başarı Klavuzu, İstanbul, 2005.
- Ertürk, M., İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, 4. Baskı, İstanbul, 2009.
- Fındıkçı, İ., İnsan Kaynakları Yönetimi, İstanbul, 1999.
- Fındıkçı, İ., Bilgi Toplumunun Gerektirdiği Öğretmen Profili, İstanbul, 2004.
- Fidan N. Erden, M., Eğitime Giriş, İstanbul, 2001.
- Fiske, J., İletişim Çalışmalarına Giriş, (Çev. İrvan, S.), Ankara, 2003.
- Genç, N., Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar, Üçüncü Baskı, Ankara, 2007.
- Gordon, T., Etkili Öğretmenlik Eğitimi, İstanbul, 2003.
- Gökçe, E., Demirhan, C., “Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 38, S.1, 2005.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z., “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri”, Sosyal Bilimler Dergisi S. 19, 2008, s.
- Gürgen, H., Örgütlerde İletişim Kalitesi, İstanbul, 1997.

Gürkan,T., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Eskişehir, 2000.

Hüseyin Yılmaz, “Bilgi Çağı Sonrası Liderlik Modeli Olarak Entelektüel Liderlik”,
http://paribus.tr.googlepages.com/h_yilmaz3.htm , (03.08.2009).

Izgar, H., Gürsel, M., Eğitim Bilimlerinin Gelişimi, Ankara, 2001.

İlgar , L., Eğitim Yönetimi , Okul Yönetimi , Sınıf Yönetimi, İstanbul, 2000.

Karaçam,A., Başarılı Öğretmenin Portresi, İstanbul, 2003.

Kaya, A.,Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları, Konya, 2006.

Kızılloluk, H., “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara, 2002.

Koçel, T. İşletme Yöneticiliği, Beta Yayıncılık, İstanbul, 2003.

Koçer, H. A., Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, İstanbul, 1991.

Köklü, M., Birleştirilmiş Sınıfların Yöntemi ve Öğretimi, İstanbul,2000.

Köknel, Ö., İnsanlar arası İlişkiler, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1997.

Kutlu M.”Etkin Stratejik Liderlik Uygulamaları”,
<http://www.eylem.com/strateji/wstralider.htm> , (03.08.2009).

Kuzu, T., “Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 158, 2003, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/kuzu.htm> ,(03.08.2009).

Küçükahmet, L. Sınıf Yönetimi, Ankara, 2004.

Mumcu A. ve diğerleri, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Ankara,1997.

Nazik, M.H., Bayazıt, A., İnsan İlişkiler ve İletişim, İstanbul, 2005.

Oktar, İ. ve S. Bulduk, “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi”, Milli Eğitim, S.142, (Nisan, Mayıs, Haziran), Ankara, 1998.

Ök, M., Göde, O., Alkan, V., “İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 145, 1999, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/ok-gode-alkan.htm> (03.08.2009).

Özçelik, D. A., Ölçme ve Değerlendirme, Ankara,1992.

Özden, Y, Öğrenme ve Öğretme, Ankara, 2005.

Özden, Y.,Eğitimde Yeni Değerler, 2. Basım,Ankara, 1999, s.87

Özen, Y., İlköğretimde İletişim, Ankara,2001.

Özer, B., Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması, Eskişehir,1993.

Özkan,R., “Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık 2004 , Yıl : 5, S.58, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ozkan.htm>, (01.08.2009).

Öztürk H. İ., Öğretmenlik Mesleğine Giriş , Ankara, 2002.

Priscilla S.,Dillman, D.A., How to Conduct Your Own Survey, Newyork, 1994.

Saban, A., Öğrenme Öğretme Süreci, Ankara, 2004.

Sağlam, M., Kürüm, D., “Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi”, Milli Eğitim Dergisi, S.167, Yaz 2005, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-adiguzel.htm> , (01.08.2009)

Sarı, H., “Selçuk Üniversitesinde Öğrenim Gören Bedensel Engelli Ve Görme Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözümüne Yönelik Çağdaş Öneriler”, XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 4-6 Kasım, 2004.

Senemoğlu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara,2003.

Shantz, D., “Teacher Education: Teaching Innovation Or Providing An Apprenticeship?”. Education. Spring 95. Vol 115.Issue 3.p.339. Çevirenler Gökçe Erten ve Demirhan Canay. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi., C.38. S.2. 2005.

Sönmez, V., Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, Genişletilmiş ve Düzeltilmiş 7. baskı. Ankara, 2001.

Sünbül, A. M., “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (Ed.: DemireL, Ö., Kaya, Z.), Pegem Yayıncılık, Ankara,2002.

Şahin,A., “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 2007.

Şimşek, A., Eğitim İletişimi, Eskişehir, 2000.

Şimşek, M.Ş., Çelik, A. Yönetim ve Organizasyon, Ankara, 2009.

Şişman, M., Acat, M.B., “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi,” Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.13, S. 1, 2003.

Taymaz, H.,Okul Yönetimi. Ankara, 2003.

Tekışık, H., “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları”, Çağdaş Eğitim Dergisi, C.11, S.116, 1986.

Telman, N., Ünsal, P.,İnsan İlişkilerinde İletişim, İstanbul, 2005.

Tengilimoğlu, D., “Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Güz C.4 S. 14 , 2005.

Tengilimoğlu, D., Öztürk, Y.,İşletmelerde Halkla İlişkiler, Ankara,2004.

Terzi, A.R.,Gürsoy, A., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara,2002.

Toprakçı, E.,Eğitim Üzerine, Ankara, 2002..

“Toplumun Mimarı Öğretmen”,

http://www.turkceciler.com/24_kasim/toplumun_mimari_ogretmen.html (01.08.,2009).

Tutar, H., Örgütsel İletişim, Ankara, 2003.

Tutar, H., Yılmaz M.K., Genel İletişim, Ankara, 2003.

Tutkun, Ö., “Derslerle İlgili Süre Kullanımı”, Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

Türk, E., Türk Eğitim Sistemi , Ankara, 1999.

“Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Bilgiler”

http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ogretmen_yetistirme_sistemi.htm, (01.08.2009).

“Türk Milli Eğitim Sistemi”,

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html, (01.08,2009).

Türkmen, İ., Etken İletişim Modeli (Yöneticiler İçin), Ankara, 1992, s.4

Uçan, A., “Türkiye’de Öğretmenliğin Meslekleşmesi”,

http://www.meb.gov.tr/belirliugunler/24kasim/ogretmenlik/ogretmenlik_meslegi.htm

(01.08.2009)

Uçar, R., “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin M.E.B. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 1 , 2006.

Uluğ, F., Eğitimde Grup Süreçleri, Ankara, 1999.

Us, A.T., Geleceğin Lideri, İstanbul, 2003.

Üre, Ö., Sınıf Yönetimi, Ankara, 2003.

Varış, F. ve diğerleri., Eğitim Bilimine Giriş, (Ed. F. Varış), Ankara, 1994, s.s.215-217.

Werner, I., Liderlik ve Yönetim, çev. Vedat Üner, İstanbul, 1993, s. 84

Yatkın, A., Toplam Kalite Yönetimi, Ankara, 2003.

YOK, Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama.

www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3

(01.08.2009)

Zel, U., "Stratejik Liderlik ve Yetenek Yönetimi", www.ugurzel.com/.../67-stratejik-liderlik-ve-yetenek-yoenetimi.html - (03.08.2009).

Zel, U., Kişilik ve Liderlik, Ankara,2001

ÖZGEÇMİŞ

2 Şubat 1982 İstanbul doğumluyum. İlköğrenimimi Çapa İlköğretim Okulunda, Lise öğrenimimi Fatih Ticaret Meslek Lisesinde tamamladım. 2003 yılında başladığım Yüksek öğrenimimi, Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Bölümünden 2007 yılında mezun olarak tamamladım.

Çalışma hayatıma “Finans Uzmanı” olarak 5 yıl devam ettikten sonra, 2007 yılında Beyoğlu Hüviyet Bekir İlköğretim okulunda “Ücretli Sınıf Öğretmenliği” yapmaya başladım. Halen “Ücretli Sınıf Öğretmenliği” yapmaktayım.

Özel ilgi alanlarım Tiyatro ve Serbest Yazılarımdır. Yabancı dilim İngilizcedir.

EKLER

EK-A Güvenilirlik ve Faktör Analizleri

Ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 109 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değeri hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği taktirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.

Bu çerçevede İletişim Becerileri Ölçeğinin iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha = 0,906$ gibi yüksek bir güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 1. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,906	25

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 2’de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 1 ve 3’üncü maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 2. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
I1	77,0510	245,265	,103	,910
I2	77,6429	235,799	,378	,905
I3	77,6939	247,761	,017	,914
I4	77,4694	229,365	,509	,902
I5	77,7551	227,053	,603	,900
I6	77,7551	227,898	,578	,901
I7	77,3673	234,359	,408	,904
I8	77,5204	231,242	,578	,901
I9	77,5714	230,784	,488	,903
I10	77,7959	228,185	,619	,900
I11	77,4388	223,177	,697	,898
I12	77,3673	224,441	,657	,899
I13	77,3367	233,545	,602	,901
I14	77,3571	232,397	,550	,902
I15	77,4388	233,548	,535	,902
I16	77,7857	235,840	,341	,906
I17	77,4490	228,188	,569	,901
I18	77,7143	226,433	,629	,900
I19	77,0510	233,286	,481	,903
I20	77,5204	226,335	,634	,899
I21	77,5408	226,952	,590	,900
I22	77,2245	227,702	,668	,899
I23	77,3980	222,881	,695	,898
I24	76,8163	240,420	,341	,905
I25	76,8571	237,340	,425	,904

Tekrarlanan analiz sonrasında İletişim Becerileri Ölçeğinin iç tutarlılığının $\alpha = 0,906$ 'dan, $\alpha = 0,917$ 'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 3. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,917	23

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 2'de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 2, 16 ve 24'üncü maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını katkı sağlamadığı ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 4. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
12	71,0606	226,017	,362	,918
14	70,9091	218,328	,533	,914
15	71,1717	216,511	,615	,913
16	71,1717	217,511	,586	,913
17	70,7879	223,026	,440	,916
18	70,9394	221,119	,576	,914
19	70,9899	220,582	,488	,915
110	71,2323	217,792	,627	,912
111	70,8788	213,720	,679	,911
112	70,7980	214,979	,643	,912
113	70,7576	223,063	,612	,913
114	70,7980	222,265	,543	,914
115	70,8586	222,878	,550	,914
116	71,2222	225,277	,348	,918
117	70,8687	217,605	,583	,913
118	71,1515	216,293	,631	,912
119	70,4747	223,905	,455	,916
120	70,9394	216,262	,634	,912
121	70,9596	217,019	,586	,913
122	70,6667	218,061	,648	,912
123	70,8384	213,035	,689	,911
124	70,2424	230,471	,324	,918
125	70,2828	227,246	,417	,916

Tekrarlanan analiz sonrasında İletişim Becerileri Ölçeğinin iç tutarlılığının $\alpha = 0,917$ 'den, $\alpha = 0,919$ 'a yükseldiği görülmektedir.

Tablo 5. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,919	20

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 6'da sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağını göstermektedir. Bu çerçevede 20 maddelik anket yapısı korunmuştur.

Tablo 6. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
14	61,1616	182,953	,536	,916
15	61,4242	181,471	,613	,914
16	61,4242	182,879	,568	,915
17	61,0404	187,019	,452	,918
18	61,1919	186,157	,557	,915
19	61,2424	185,145	,487	,917
110	61,4848	182,558	,629	,914
111	61,1313	179,013	,675	,912
112	61,0505	180,110	,640	,913
113	61,0101	187,194	,623	,914
114	61,0505	186,293	,559	,915
115	61,1111	187,651	,535	,916
117	61,1212	182,536	,579	,915
118	61,4040	181,284	,629	,914
119	60,7273	188,609	,440	,918
120	61,1919	181,014	,640	,913
121	61,2121	181,271	,605	,914
122	60,9192	182,463	,663	,913
123	61,0909	178,226	,689	,912
125	60,5354	191,598	,404	,918

Liderlik Davranışları Ölçeğinin iç tutarlılığının incelenmesi sonrasında $\alpha = 0,867$ gibi yüksek bir güvenilirlik değeri elde edilmiştir.

Tablo 7. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,867	25

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 8’de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 5, 7, 17 ve 18’inci maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını katkı sağlamadığı ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 8. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
L1	93,5644	114,528	,503	,859
L2	93,2376	115,903	,531	,859
L3	93,4356	116,148	,468	,860
L4	93,6832	115,599	,443	,861
L5	94,0891	122,142	,139	,872
L6	93,6139	116,759	,504	,860
L7	93,3267	121,042	,222	,868
L8	93,2970	114,151	,651	,855
L9	93,1782	114,828	,627	,856
L10	92,9703	117,009	,493	,860
L11	93,1287	114,613	,582	,857
L12	93,1287	115,453	,537	,858
L13	93,1584	116,075	,514	,859
L14	93,1980	116,660	,474	,860
L15	93,0198	119,000	,413	,862
L16	93,2574	117,693	,398	,863
L17	94,1683	121,861	,133	,873
L18	94,2673	123,598	,053	,877
L19	93,3960	113,282	,543	,858
L20	93,0297	117,269	,485	,860
L21	92,8614	118,301	,514	,860
L22	92,8614	119,181	,502	,861
L23	92,7228	120,382	,463	,862
L24	93,1980	119,240	,339	,864
L25	92,9604	116,078	,614	,857

Tekrarlanan analiz sonrasında Liderlik Davranışları Ölçeğinin iç tutarlılığının $\alpha = 0,867$ 'den, $\alpha = 0,903$ 'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 9. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,903	21

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 8'de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 24'üncü maddenin ölçeğin iç tutarlılığını katkı sağlamadığı ve ölçekten çıkartılması halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu madde ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 10. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
L1	80,2039	106,438	,550	,898
L2	79,8641	108,295	,575	,897
L3	80,0583	109,271	,471	,900
L4	80,3398	107,462	,487	,900
L6	80,2524	109,210	,521	,899
L8	79,9612	106,057	,676	,895
L9	79,8252	107,538	,618	,896
L10	79,6214	108,649	,557	,898
L11	79,7767	106,057	,663	,895
L12	79,7767	107,214	,599	,897
L13	79,8155	107,191	,599	,897
L14	79,8350	108,727	,530	,899
L15	79,6311	112,098	,411	,901
L16	79,8835	110,888	,394	,902
L19	80,0485	105,243	,585	,897
L20	79,6408	111,154	,440	,901
L21	79,5049	110,017	,580	,898
L22	79,4854	112,958	,451	,901
L23	79,3592	112,899	,490	,900
L24	79,8155	113,642	,265	,905
L25	79,6117	107,808	,673	,895

Tekrarlanan analiz sonrasında Liderlik Davranışları Ölçeğinin iç tutarlılığının $\alpha = 0,903$ 'den, $\alpha = 0,905$ 'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 11. Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	N
,905	20

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri ise Tablo 12'de sunulmuştur. Tablonun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağını göstermektedir. Bu çerçevede 20 maddelik anket yapısı korunmuştur.

Tablo 12. Ölçeği Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
L1	76,2039	100,634	,559	,900
L2	75,8641	102,668	,573	,900
L3	76,0583	103,663	,467	,903
L4	76,3398	101,834	,486	,903
L6	76,2524	103,485	,523	,901
L8	75,9612	100,293	,685	,897
L9	75,8252	101,891	,618	,899
L10	75,6214	102,904	,562	,900
L11	75,7767	100,450	,663	,897
L12	75,7767	101,430	,607	,899
L13	75,8155	101,426	,607	,899
L14	75,8350	103,159	,524	,901
L15	75,6311	106,353	,410	,904
L16	75,8835	105,084	,397	,905
L19	76,0485	99,772	,579	,900
L20	75,6408	105,429	,439	,903
L21	75,5049	104,076	,596	,900
L22	75,4854	107,389	,435	,903
L23	75,3592	107,193	,484	,902
L25	75,6117	102,338	,662	,898

İletişim Becerileri Ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesinde Faktör Analizi yönteminden yararlanılmıştır. Toplam Varyans tablosundaki verilerden bu ölçeğin 5 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde ölçeği oluşturan 5 faktörün toplam varyansın % 67'sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 13. Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Değerleri			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam%	Toplam	% Varyans	Toplam%
1	7,988	39,942	39,942	3,524	17,620	17,620
2	1,692	8,458	48,400	2,912	14,561	32,181
3	1,418	7,089	55,489	2,466	12,328	44,508
4	1,175	5,874	61,363	2,387	11,937	56,445
5	1,093	5,464	66,826	2,076	10,381	66,826
6	,922	4,610	71,437			
7	,874	4,368	75,805			
8	,727	3,633	79,438			
9	,627	3,136	82,574			
10	,541	2,705	85,278			
11	,496	2,482	87,761			
12	,434	2,170	89,931			
13	,389	1,945	91,876			
14	,335	1,676	93,552			
15	,297	1,487	95,039			
16	,288	1,442	96,481			
17	,222	1,108	97,589			
18	,205	1,027	98,617			
19	,152	,759	99,376			
20	,125	,624	100,000			

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçeğin 5 faktörden oluştuğu anlaşılmakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 5 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 14. Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen				
	1	2	3	4	5
I4	,583	,122	-,487	,218	,378
I5	,656	,068	-,492	-,006	,221
I6	,616	,287	-,192	-,423	,194
I7	,496	,500	-,272	,133	,003
I8	,606	,456	,294	-,153	-,214
I9	,540	,218	,339	-,147	-,139
I10	,681	,210	-,040	-,313	-,078
I11	,723	-,228	,143	-,354	,282
I12	,698	-,362	,168	-,191	,196
I13	,678	,069	,321	,109	,045
I14	,616	,054	,027	,503	-,272
I15	,588	,483	,312	,288	-,045
I17	,626	,101	-,075	,199	,005
I18	,680	,062	,023	-,264	-,185
I19	,496	-,451	,261	-,029	-,079
I20	,683	-,289	-,231	-,005	-,284
I21	,664	-,287	-,346	-,011	-,362
I22	,717	-,398	-,043	,237	-,166
I23	,739	-,246	,069	,074	,078
I25	,453	-,112	,348	,325	,557

Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktör üzerinde yüksek yükleme değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 15. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen				
	1	2	3	4	5
14	,193	,058	,100	,822	,238
15	,313	,049	,309	,718	,118
16	,049	,210	,683	,446	,054
17	,054	,455	,130	,593	-,100
18	,097	,738	,418	,056	,008
19	,156	,554	,374	-,051	,143
110	,258	,378	,582	,257	,015
111	,319	,078	,647	,125	,508
112	,450	,063	,472	,059	,539
113	,273	,522	,215	,102	,422
114	,527	,551	-,205	,259	,141
115	,050	,812	,039	,222	,222
117	,336	,371	,102	,384	,197
118	,396	,361	,515	,132	,036
119	,535	,086	,204	-,184	,394
120	,748	,121	,242	,224	,032
121	,798	,083	,228	,268	-,085
122	,774	,178	,051	,172	,310
123	,523	,215	,247	,206	,447
125	,022	,203	-,031	,187	,823

Toplam Varyans tablosundaki verilerden ölçeğin 4 faktöre indiği anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde ölçeği oluşturan 4 faktörün toplam varyansın % 64'ünü açıkladığı görülmektedir.

Tablo 16. Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Değerleri			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam%	Toplam	% Varyans	Toplam%
1	6,701	39,417	39,417	3,699	21,760	21,760
2	1,746	10,271	49,688	3,211	18,886	40,646
3	1,412	8,307	57,994	2,439	14,346	54,992
4	1,102	6,485	64,480	1,613	9,487	64,480
5	,821	4,827	69,306			
6	,797	4,689	73,995			
7	,699	4,113	78,108			
8	,621	3,652	81,761			
9	,562	3,308	85,069			
10	,522	3,073	88,142			
11	,438	2,578	90,720			
12	,391	2,299	93,019			
13	,307	1,809	94,828			
14	,278	1,638	96,465			
15	,234	1,375	97,841			
16	,215	1,265	99,106			
17	,152	,894	100,000			

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçeğin 4 faktörden oluştuğu anlaşılmalı birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 4 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 17. Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
I4	,586	,070	-,498	,417
I5	,630	,062	-,528	,223
I6	,618	,382	-,262	-,048
I7	,490	,456	-,276	,043
I8	,611	,392	,201	-,353
I9	,551	,267	,331	-,134
I10	,715	,170	-,061	-,240
I11	,703	-,107	,111	,088
I13	,682	,129	,333	,133
I15	,598	,441	,310	,079
I18	,677	,024	,008	-,341
I19	,510	-,496	,337	-,015
I20	,694	-,402	-,131	-,158
I21	,665	-,424	-,267	-,235
I22	,683	-,496	,024	,039
I23	,726	-,268	,094	,095
I25	,445	,016	,395	,660

Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktör üzerinde yüksek yükleme değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 18. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
	1	2	3	4
14	,241	,019	,812	,230
15	,312	,116	,783	,071
16	,114	,512	,569	,001
17	-,040	,437	,577	,033
18	,156	,810	,103	,003
19	,171	,649	,018	,228
I10	,369	,597	,328	-,024
I11	,507	,340	,226	,320
I13	,307	,523	,130	,475
I15	,029	,677	,181	,404
I18	,474	,558	,180	-,082
I19	,696	,122	-,183	,296
I20	,771	,186	,236	-,016
I21	,785	,143	,295	-,159
I22	,797	,089	,155	,218
I23	,642	,248	,205	,319
I25	,142	,106	,130	,861

Toplam Varyans tablosundaki verilerden ölçeğin 3 faktöre indiği anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde ölçeği oluşturan 3 faktörün toplam varyansın % 61'ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 19. Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Değerleri			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam%	Toplam	% Varyans	Toplam%
1	6,183	41,221	41,221	3,739	24,927	24,927
2	1,650	10,998	52,219	3,221	21,472	46,399
3	1,313	8,753	60,971	2,186	14,572	60,971
4	,830	5,531	66,502			
5	,747	4,981	71,483			
6	,705	4,702	76,185			
7	,687	4,579	80,763			
8	,576	3,841	84,604			
9	,531	3,542	88,146			
10	,482	3,212	91,358			
11	,338	2,250	93,609			
12	,289	1,928	95,537			
13	,247	1,647	97,184			
14	,237	1,580	98,764			
15	,185	1,236	100,000			

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçeğin 3 faktörden oluştuğu anlaşılmakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her

bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 3 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 20. Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
I4	,573	,001	,637
I5	,622	-,016	,572
I7	,480	,449	,398
I8	,600	,448	-,229
I9	,540	,337	-,305
I10	,712	,181	-,002
I11	,695	-,093	-,129
I13	,675	,217	-,229
I15	,594	,560	-,118
I18	,691	,072	-,107
I19	,533	-,403	-,394
I20	,708	-,392	,018
I21	,695	-,415	,121
I22	,708	-,438	-,061
I23	,735	-,218	-,087

Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda elde edilen faktör yapısı tablo üzerinde kırmızı ile işaretlenmiş ilgili sorular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 21. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
I4	,254	,095	,813
I5	,314	,138	,773
I7	-,072	,446	,621
I8	,144	,761	,110
I9	,197	,678	,002
I10	,358	,553	,323
I11	,566	,401	,165
I13	,356	,645	,109
I15	,038	,793	,222
I18	,443	,506	,206
I19	,729	,190	-,184
I20	,753	,143	,260
I21	,738	,078	,344
I22	,802	,141	,183
I23	,671	,321	,202

FAKTÖR I İLETİŞİM SİSTEMİNİN ETKİNLİĞİ

4-Kurumda yetki ve sorumlulukların herkes tarafında açıkça bilindiğini düşünüyorum.

5-Kurumda amaçlar ve hedefler konusunda çalışanlara açık ve net olarak bilgi aktarılıyor.

7-Yazılı iletişim araçları (mektup, rapor vb.) bana zamanında ulaştırılıyor.

FAKTÖR II İLETİŞİM MEMNUNİYETİ

8-Diğer bölümlerle ilgili bilgilerden zamanında bilgi alabiliyorum.

9-Kurumdaki sosyal aktiviteler (doğum günleri ,bayramlar,spor turnuvaları) beni memnun ediyor.

10-Sosyal haklarım konusunda yeterince bilgilendiriliyorum.

13-İş sırasında kullanılan iletişim araçlarını (mektup, elektronik posta vs.) güvenli buluyorum.

15-Kullanılan iletişim araçlarını ikna edici ve inandırıcı buluyorum.

18-Ben veya işimle ilgili bir karar alınırken görüşlerim muhakkak alınıyor.

FAKTÖR III – AST-ÜST ETKİLEŞİMİ

11-Bu kurumda bana değer verildiğini ve önemsendiğimi düşünüyorum.

19-Gerektiğinde kolaylıkla üstlerime ulaşabiliyorum.

20-Gerektiğinde özel sorunlarımı üstlerimle paylaşıyorum.

21-Üstlerime iletilen konularla ilgili yeterli geribildirim alabiliyorum.

22-Çalışmalarım ile ilgili sorunları üstlerime rahatça iletebiliyorum.

23-Bu kurumda kişiler arası iletişimin yeterli derecede sağlandığını düşünüyorum.

Liderlik Davranışları Ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesinde Faktör Analizi yönteminden yararlanılmıştır. Toplam Varyans tablosundaki verilerden bu ölçeğin 6 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde ölçeği oluşturan 6 faktörün toplam varyansın % 64'ünü açıkladığı görülmektedir.

Tablo 22. Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Değerleri			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam%	Toplam	% Varyans	Toplam%
1	6,668	30,311	30,311	3,544	16,109	16,109
2	2,152	9,784	40,095	2,735	12,434	28,542
3	1,731	7,867	47,962	2,619	11,903	40,446
4	1,329	6,042	54,004	2,000	9,092	49,538
5	1,179	5,358	59,362	1,720	7,817	57,354
6	1,064	4,835	64,197	1,505	6,842	64,197
7	,912	4,144	68,340			
8	,878	3,989	72,330			
9	,815	3,703	76,033			
10	,648	2,946	78,979			
11	,622	2,826	81,805			
12	,582	2,644	84,449			
13	,539	2,450	86,899			
14	,496	2,256	89,154			
15	,447	2,032	91,187			
16	,388	1,764	92,951			
17	,363	1,649	94,600			
18	,341	1,551	96,151			
19	,283	1,287	97,438			
20	,229	1,040	98,478			
21	,198	,902	99,379			
22	,137	,621	100,000			

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçeğin 6 faktörden oluştuğu anlaşılmalı birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 6 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 23. Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
L1	,596	,386	-,319	-,017	-,260	,074
L2	,621	,322	-,331	-,090	-,074	,224
L3	,556	,523	-,109	-,140	-,153	-,219
L4	,529	,383	-,123	-,057	-,185	-,135
L5	,110	,391	,575	,183	-,105	,028
L6	,588	,136	-,012	,095	-,294	,109
L7	,251	-,053	,389	,607	-,236	,164
L8	,733	,113	,079	,308	,085	-,314
L9	,655	,264	,145	,274	,116	-,304
L10	,593	-,039	-,115	,226	,503	-,277
L11	,661	-,006	-,347	,214	,299	,247
L13	,576	-,432	-,039	-,045	,140	,018
L15	,517	-,429	-,065	-,167	-,335	-,169
L16	,476	-,465	,217	-,198	-,163	-,445
L18	,039	,428	,596	-,173	,355	,050
L19	,590	,061	-,041	-,375	,388	-,001
L20	,558	-,388	,016	,227	,061	,329
L21	,632	-,314	-,094	,208	,047	,227
L22	,560	-,161	,502	-,138	-,202	,164
L23	,570	-,380	,283	-,256	,047	-,056
L24	,381	,160	,308	-,338	,148	,373
L25	,703	,055	-,061	-,294	-,160	,127

Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktör üzerinde yüksek yükleme değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 24. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
L1	,801	,010	,174	,081	-,031	,025
L2	,723	-,023	,340	,067	,102	-,095
L3	,749	,086	-,140	,283	,134	-,005
L4	,659	,102	-,025	,214	,055	,049
L5	,110	-,061	-,218	,103	,395	,557
L6	,544	,202	,240	,049	,027	,272
L7	-,003	,049	,247	,090	-,028	,772
L8	,386	,258	,199	,656	,025	,266
L9	,396	,153	,087	,647	,130	,277
L10	,124	,119	,360	,758	,044	-,106
L11	,366	-,050	,700	,344	,022	-,088
L13	,060	,478	,505	,212	,029	-,092
L15	,242	,696	,203	-,010	-,201	-,014
L16	,024	,835	-,004	,230	-,054	,015
L18	-,052	-,123	-,230	,196	,755	,136
L19	,301	,245	,272	,317	,429	-,369
L20	,057	,276	,708	,078	,029	,195
L21	,187	,280	,669	,163	-,033	,127
L22	,179	,556	,218	-,060	,402	,353
L23	,043	,671	,270	,140	,275	-,009
L24	,219	,123	,216	-,093	,650	-,005
L25	,588	,387	,284	,002	,221	-,066

Toplam Varyans tablosundaki verilerden ölçeğin 6 faktörü koruduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca varyans değerleri incelendiğinde ölçeği oluşturan 6 faktörün toplam varyansın % 66'sını açıkladığı görülmektedir.

Tablo 25. Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Değerleri			Yüklemeler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplam%	Toplam	% Varyans	Toplam%
1	6,070	30,349	30,349	3,361	16,806	16,806
2	2,006	10,029	40,378	2,460	12,301	29,107
3	1,728	8,642	49,020	2,272	11,359	40,466
4	1,281	6,407	55,427	2,072	10,362	50,828
5	1,064	5,318	60,745	1,530	7,651	58,480
6	1,059	5,296	66,041	1,512	7,562	66,041
7	,891	4,456	70,497			
8	,812	4,058	74,555			
9	,759	3,796	78,351			
10	,615	3,077	81,429			
11	,579	2,894	84,323			
12	,565	2,827	87,150			
13	,508	2,539	89,688			
14	,421	2,106	91,795			
15	,369	1,847	93,642			
16	,352	1,762	95,403			
17	,316	1,579	96,983			
18	,256	1,282	98,264			
19	,207	1,035	99,299			
20	,140	,701	100,000			

Temel Bileşenler analizi sonrasında elde edilen bileşen matrisinde de ölçeğin 6 faktörden oluştuğu anlaşılmakla birlikte, belirgin bir faktör yapısı elde edilememiştir. Bu nedenle her bir faktörün yüklemelerini daha net olarak görerek faktörler arası karşılaştırmaya imkan vermek amacıyla elde edilen 6 faktörlük sonuç yönlendirmeye tabii tutulmuştur. Bu amaçla Varimax Yönlendirme metodu kullanılmıştır.

Tablo 26. Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
L1	,613	,357	-,313	-,116	,125	,272
L2	,625	,314	-,321	-,119	,231	,031
L3	,581	,492	-,096	-,213	-,212	,058
L4	,552	,372	-,115	-,168	-,134	,027
L5	,128	,396	,589	,131	,071	,283
L6	,603	,107	-,017	-,031	,168	,323
L7	,280	-,089	,368	,461	,236	,366
L8	,751	,067	,070	,301	-,309	,037
L9	,682	,220	,142	,270	-,317	-,056
L10	,576	-,042	-,115	,402	-,339	-,314
L11	,647	,012	-,347	,294	,199	-,269
L15	,507	-,452	-,089	-,296	-,133	,210
L16	,450	-,494	,197	-,235	-,422	,162
L18	,038	,412	,623	-,005	-,009	-,319
L20	,551	-,420	-,009	,224	,320	-,106
L21	,627	-,352	-,117	,211	,234	-,022
L22	,556	-,204	,491	-,201	,191	,129
L23	,556	-,438	,264	-,217	-,085	-,193
L24	,384	,127	,316	-,283	,291	-,486
L25	,706	,022	-,064	-,363	,110	-,109

Varimax yöntemi kullanılarak yapılan yönlendirme sonucunda elde edilen faktör yapısı tablo üzerinde kırmızı ile işaretlenmiş ilgili sorular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 27. Yönlendirilmiş Temel Bileşenler Matrisi

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
L1	,808	,026	,161	,080	,096	-,097
L2	,746	-,021	,302	,080	-,031	,074
L3	,726	,093	-,161	,314	,014	,145
L4	,635	,101	-,045	,270	-,004	,123
L5	,123	-,072	-,234	,062	,692	,254
L6	,548	,212	,241	,054	,318	-,041
L7	-,043	,050	,307	,110	,712	-,081
L8	,350	,262	,197	,685	,247	,002
L9	,351	,155	,084	,692	,238	,139
L10	,121	,104	,309	,770	-,089	,032
L11	,383	-,068	,650	,384	-,114	,057
L15	,234	,700	,208	,020	-,064	-,162
L16	,010	,828	-,011	,230	,035	-,074
L18	-,052	-,136	-,259	,180	,283	,679
L20	,045	,275	,729	,131	,117	,065
L21	,184	,285	,684	,194	,095	-,038
L22	,178	,553	,226	-,047	,418	,346
L23	,022	,676	,280	,181	-,019	,306
L24	,198	,118	,208	-,011	-,038	,753
L25	,577	,390	,269	,068	-,099	,295

FAKTÖR I AMAÇ TUTARLILIĞI

- 1-Önem verdiğim değerleri inançları yanımda astlarımla paylaşırım
- 2-Benimle çalışmak zevklidir.
- 3-Kritik varsayımların, planlanana uygun olup olmadığını sürekli incelerim

- 4-Hataları konusunda astlarımı daima uyarırım
- 6-Grubun iyiliği için kendi önceliklerimden vazgeçerim
- 25-Ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgularım

FAKTÖR II TAKDİR VE ÖDÜLENDİRME

- 15-Kararlarımın ahlaki, etik sonuçlarını dikkate alırım
- 16-Performans hedeflerine ulaştıklarında uygun şekilde ödüllendirilmelerini sağlarım
- 22-Tavrılarım güç ve güven hissi verir
- 23-Yapılan iyi işi daima takdir ederim

FAKTÖR III DESTEK OLMA

- 11-Ne zaman bana ihtiyaç duysalar yanlarında olurum
- 20-Karar vermekten kaçınmam
- 21-Başkalarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek benim için önemlidir

FAKTÖR IV HEDEFLERLE YÖNETİM

- 8-Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini astlarıma belirtirim
- 9-Astlarımın hedeflerine ulaşabileceklerine güvendiğimi belli ederim
- 10-İçlerindeki çabayı ve hevesi gördüğümde astlarıma destek olurum

FAKTÖR V İNİSİYATİF TANIMA

- 5-Sorunlar ciddiye kazanıncaya kadar karışmam
- 7-Yanımda çalışanlara grubun herhangi bir üyesi olarak değil de bir birey olarak davranırım

FAKTÖR VI İSTİSNALARLA YÖNETİM

- 18-Mecbur kalmadıkça tedbir almanın gereksizliğine inanırım
- 24-Hedefe ulaşmadaki başarısızlıklar asla gözümden kaçmaz



T.C. BEYKENT ÜNİVERSİTESİ

Bu araştırma, BEYOĞLU İLKÖĞRETİM OKULLARI ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ konulu yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Elde edilen veriler tamamen akademik amaçlı kullanılacak, göstereceğiniz hassasiyet çalışmamızın tamamlanması, geçerliliği ve güvenilirliği için büyük önem taşımaktadır. Sorulara vereceğiniz içten cevaplara ve yakın ilginize şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar diler, saygılar sunarım.

Gülcahan KÖLEŞOĞLU

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

GSM: 0534 790 26 09 E-posta: gulcihan82@hotmail.com

Danışman Y. Doç. Dr. Sefer GÜMÜŞ

ASAĞIDAKİ SORULAR İLKÖĞRETİM OKULLARI ÖĞRETMENLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİDİR

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız:	a) 20-25	b) 26-30	c) 31-35	d) 35 ve üzeri
Cinsiyetiniz:	a) erkek	b) bayan		
Çalıştığınız Okul ve Branş :				
Okuldaki pozisyonunuz:	a) Sözleşmeli çalışıyorum	b) Kadrolu çalışıyorum		
Okuldaki toplam çalışan sayısı:	a) 1-20	b) 21-50	c) 50 ve üzeri	

İLETİŞİM ÖLÇEĞİ

1=Kesinlikle KATILMIYORUM; 2= KATILMIYORUM; 3=Fikrim Yok; 4= KATILYORUM; 5= Kesinlikle KATILYORUM

1-İşim için gerekli bilgi veya verilere kolaylıkla ulaşabiliyorum	1	2	3	4	5
2-Bu kurumda meydana gelen değişiklik veya yeniliklerden zamanında haberdar oluyorum.	1	2	3	4	5
3-Yetkili kişiye ulaşmak için geçilmesi gereken kademe sayısının fazla olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4-Kurumda yetki ve sorumlulukların herkes tarafından açıkça bilindiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5-Kurumda amaçlar ve hedefler konusunda çalışanlara açık ve net olarak bilgi aktarılıyor.	1	2	3	4	5
6-Kariyer imkânları ve terfi olanakları konusunda yeterli bilgi alabiliyorum	1	2	3	4	5
7-Yazılı iletişim araçları (mektup, rapor vb.) bana zamanında ulaştırılıyor.	1	2	3	4	5
8-Diğer bölümlerle ilgili bilgilerden zamanında bilgi alabiliyorum.	1	2	3	4	5
9-Kurumdaki sosyal aktiviteler (doğum günleri ,bayramlar,spor turnuvaları) beni memnun ediyor.	1	2	3	4	5
10-Sosyal haklarım konusunda yeterince bilgilendiriliyorum.	1	2	3	4	5
11-Bu kurumda bana değer verildiğini ve önemsendiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12-Kendimi bu "ailenin" bir ferdi olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
13-İş sırasında kullanılan iletişim araçlarını (mektup, elektronik posta vs.) güvenli buluyorum.	1	2	3	4	5
14-Kullanılan yazılı iletişim araçlarının dil ve üslubunu anlaşılır buluyorum.	1	2	3	4	5
15-Kullanılan iletişim araçlarını ikna edici ve inandırıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
16-Bu kurumda işle ilgili seminer,konferans,toplantıların yeterince önemsendiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17-Kullanılan iletişim araçlarında etik kurallarına uyulduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18-Ben veya işimle ilgili bir karar alınırken görüşlerim muhakkak alınıyor.	1	2	3	4	5
19-Gerektiğinde kolaylıkla üstlerime ulaşabiliyorum.	1	2	3	4	5
20-Gerektiğinde özel sorunlarımı üstlerimle paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
21-Üstlerime iletilen konularla ilgili yeterli geribildirim alabiliyorum.	1	2	3	4	5
22-Çalışmalarım ile ilgili sorunları üstlerime rahatça iletebiliyorum.	1	2	3	4	5
23-Bu kurumda kişiler arası iletişimin yeterli derecede sağlandığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24-İş arkadaşlarımla benimle iletişim kurmaktan memnun olduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
25-İş arkadaşlarımla ilgili düşüncelerimi onlara açıkça söyleyebiliyorum.	1	2	3	4	5

LİDERLİK ÖLÇEĞİ

1=Hiçbir Zaman 2= Nadiren 3= Bazen 4= Çoğu Zaman 5= Hemen Her Zaman

1-Önem verdiğim değerleri inançları yanımda astlarımla paylaşırım	1	2	3	4	5
2-Benimle çalışmak zevklidir.	1	2	3	4	5
3-Kritik varsayımların, planlanana uygun olup olmadığını sürekli incelerim	1	2	3	4	5
4-Hataları konusunda astlarımı daima uyarırım	1	2	3	4	5
5-Sorunlar ciddiyet kazanıncaya kadar karışmam	1	2	3	4	5
6-Grubun iyiliği için kendi önceliklerimden vazgeçerim	1	2	3	4	5
7-Yanımda çalışanlara grubun herhangi bir üyesi olarak değil de bir birey olarak davranırım	1	2	3	4	5
8-Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini astlarıma belirtirim	1	2	3	4	5
9-Astlarımla hedeflerine ulaşabileceklerine güvendiğimi belli ederim	1	2	3	4	5
10-İçlerindeki çabayı ve hevesi gördüğümde astlarıma destek olurum	1	2	3	4	5
11-Ne zaman bana ihtiyaç duysalar yanlarında olurum	1	2	3	4	5
12-Problemler karşısında farklı bakış açıları ortaya koyabilirim	1	2	3	4	5
13-Yanımda çalışanları kendilerini geliştirmeye yönlendiririm	1	2	3	4	5
14-Davranışlarım astlarımla bana saygı duymalarına neden olur	1	2	3	4	5
15-Kararlarımın ahlaki, etik sonuçlarını dikkate alırım	1	2	3	4	5
16-Performans hedeflerine ulaştıklarında uygun şekilde ödüllendirilmelerini sağlarım	1	2	3	4	5
17-Yanımda çalışanların yaptıkları hataları asla unutmam	1	2	3	4	5
18-Mecbur kalmadıkça tedbir almanın gereksizliğine inanırım	1	2	3	4	5
19-Astlarımla ulaşmaları gereken hedefleri büyük bir şevkle anlatırım	1	2	3	4	5
20-Karar vermekten kaçınmam	1	2	3	4	5
21-Başkalarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek benim için önemlidir	1	2	3	4	5
22-Tavırlarım güç ve güven hissi verir	1	2	3	4	5
23-Yapılan iyi işi daima takdir ederim	1	2	3	4	5
24-Hedefe ulaşmadaki başarısızlıklar asla gözümden kaçmaz	1	2	3	4	5
25-Ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgularım	1	2	3	4	5

VARSA SİZİN BELİRTMEK İSTEDİĞİNİZ HUSUSLAR:.....

TEŞEKKÜRLERİMİZİ SUNARIZ