



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İLKOKULLARDA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLER ARASINDA YAŞANAN
İLETİŞİM ENGELLERİ (SULTANBEYLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ŞULE YEKELER

İstanbul, 2021



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İLKOKULLARDA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLER ARASINDA YAŞANAN
İLETİŞİM ENGELLERİ (SULTANBEYLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ŞULE YEKELER

Danışman:
Prof. Dr. Servet BAYRAM

İstanbul, 2021



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

TEZ BAŞLIĞI: İLKOKULLARDA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLER ARASINDA
YAŞANAN İLETİŞİM ENGELLERİ (SULTANBEYLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

ONAYLAR:

Prof. Dr. Servet BAYRAM

(Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Suat ANAR

(Üye)

Dr. İlknur KUŞBEYZİ AYBAR

(Üye)

TESLİM EDEN

: Şule YEKELER

TEZ SAVUNMA TARİHİ

: 26/05/2021

TEZİN ENSTİTÜYE TESLİM TARİHİ

: 30/06/2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZ GEÇMİŞ	x
ÖNSÖZ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	2
1.3. Önem	2
1.4. Sayıtlar.....	2
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar.....	3
BÖLÜM II.....	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Eğitim	4
2.1.1 Eğitimin Tanımı	4
2.1.2 Eğitim Türleri.....	5
2.1.2.1 Örgün Eğitim	5
2.1.2.1.1 Okul Öncesi Eğitimi	5
2.1.2.1.2 İlköğretim.....	6
2.1.2.1.3 Ortaöğretim	7
2.1.2.1.4 Yükseköğretim	7
2.1.2.2 Yaygın Eğitim	8
2.1.3 Paydaşlar.....	8
2.1.3.1 Yönetici	8
2.1.3.2 Öğretmen.....	9
2.1.3.3 Öğrenci.....	10
2.1.3.4 Veli.....	10
2.2. İletişim	10

2.2.1	İletişimin Tanımı	10
2.3.	İletişim Becerisi.....	15
2.3.1	İletişimin Amacı ve Önemi.....	16
2.3.2	İletişim Süreci	17
2.3.3	İletişim Türleri	18
2.4.	Eğitimde İletişim	19
2.4.1	Örgüt İçi İletişim	19
2.4.1.1	Yazılı İletişim	20
2.4.1.2	Sözel İletişim	21
2.4.1.3	Okul İçi Öğretmen ve Öğrencilerin İletişimi	22
2.4.1.4	Sınıf İçi Öğretmen ve Öğrencilerin İletişimi.....	22
2.4.2	Örgüt Dışı İletişim.....	24
2.5.	Okul Yönetimi ve İletişim	25
2.5.1	Okulda Yönetici ile Öğretmenlerin İletişimi	25
2.5.2	Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasındaki İletişim Engelleri	26
2.5.3	Eğitim Yönetiminde İletişimin Önemi	26
2.5.4	Okul Yöneticisi ve İletişim	27
2.5.5	İletişim Engelleri	27
2.5.6	İletişimde Yönetmenin Görevi.....	29
2.6.	Etkili İletişim Yöntemleri	29
2.7.	Çatışma Yönetimi Sürecinde İletişim.....	31
2.7.1	Çatışmanın Tanımı	31
2.7.2	Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yeterlilikleri.....	32
2.7.2.1	Klasik Yaklaşım Göre Çatışma:.....	32
2.7.2.2	Davranışçı Yaklaşım Göre Çatışma	33
2.7.2.3	Etkileşimci (Modern Yaklaşım)	34
2.7.3	Çatışma Yönetim Stilleri	35
2.7.3.1	Bütünleştirme Stratejisi.....	35
2.7.3.2	Uyma-İtaat Etme.....	35
2.7.3.3	Kaçınma	36
2.7.3.4	Uzlaşma.....	36
2.7.4	Çatışma Sürecinde Etkili İletişim Yöntemleri	36
2.7.4.1	İletin Algılanması	37

2.7.4.2	Dinleme	37
2.7.4.3	Güven Oluşturma.....	38
2.7.4.4	Empati Kurma	39
2.8.	İlgili Araştırmalar	39
BÖLÜM III		45
3.	YÖNTEM.....	45
3.1.	Araştırmanın Modeli	45
3.2.	Evren ve Örneklem.....	45
3.3.	Verileri Toplama Araçları.....	46
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2	Okul Müdürü-Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği.....	46
BÖLÜM IV		47
4.	BULGULAR	47
4.1.	Demografik Bulgular	47
4.2.	Okul Müdürü – Öğretmen İletişimine Dair Ölçeğin Uygulanması.....	54
4.2.1	Okul Müdürü – Öğretmen İletişimine Dair Sonuçlar.....	58
4.2.1.1	Cinsiyet Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Sonuçları	58
4.2.1.2	Yaş Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Sonuçları	59
4.2.1.3	Branş Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Sonuçları ..	61
4.2.1.4	Kıdem Yılı Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Sonuçları.....	62
4.2.1.5	Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Sonuçları	63
4.2.1.6	Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Sonuçları.....	64
4.2.1.7	İletişim Becerileri ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Sonuçları.....	66
4.2.1.8	Yöneticilik ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Sonuçları	67
BÖLÜM 5		69
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
5.1.	Sonuç ve Tartışmalar	69
5.2.	Öneriler	73
KAYNAKÇA		75

EKLER.....	80
ANKET	81



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Şule YEKELER
Doğum Yeri ve Tarihi : MALATYA 08/08/1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi/ İlköğretim Din
Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Yeditepe Üniversitesi – Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Arapça

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : İstanbul Pendik Yıldırım Beyazıt Ortaokulu
(Okul Müdürü)
İstanbul Kartal İhsan Zakiroğlu Ortaokulu
İstanbul Sultanbeyli Yaşar Paşalı İlkokulu
İstanbul Kadıköy İlhami Ertem Ortaokulu
İstanbul Kadıköy Kazım Karabekir Ortaokulu
İstanbul Kadıköy Kozyatağı Şükran Karabelli İlkokulu
Şanlıurfa Siverek Konurtepe İlköğretim Okulu

İletişim

e-posta adresi : s_yekeler@windowslive.com

Tarih : 26/05/2021

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda yönetici ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim engellerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymakla birlikte iletişim engellerini aşma yönünde önerilerde bulunmaktır.

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla anketlerin uygulanmasında araştırmaya destek veren, katılım sağlayan değerli okul yöneticisi ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Tez konusu seçiminde araştırmanın ilerlemesi ve verilerin tahlil edilmesinde daima destek olan Prof. Dr. Servet BAYRAM ve Dr. İlknur KUŞBEYZİ AYBAR hocalarıma, bu süreçte beni motive eden aileme ve dostlarıma teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Şule YEKELER

İstanbul-2021

ÖZET

Bu çalışmada ilkokullardaki yönetici-öğretmen ilişkilerinde yaşanan engeller incelenmiştir. Bu kapsamda yönetici-öğretmen ilişkilerinde yaşanan engellerde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve eğitim durumları değişkenine göre farklılıklar araştırılmıştır.

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi sınırları içindeki ilkokullardan oluşmaktadır. Araştırma evreninde Sultanbeyli ilçesinin seçilme nedeni Sultanbeyli'nin göç alan, sosyo ekonomik , kültürel ve eğitsel açıdan gelişmekte olan bir bölge olmasıdır. Aynı zamanda bu bölge öğretmen atama-yer değiştirme şartları açısından öğretmen sirkülasyonu ve farklılık oranının yoğun olduğu bir bölgedir. Araştırma evreni bu bölgedeki resmi ilkokulda görev yapan yönetici, sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Bu evren içindeki tüm ilkokullara anket uygulanması planlanmış, ancak maliyetin yüksekliği ve zaman darlığı nedeniyle örneklem seçilmiştir. Örneklem ise, araştırma evrenini oluşturan İstanbul Sultanbeyli ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan 500 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada 420 adet anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Birinci bölüm katılımcıların kişisel bilgilerini toplamaya yönelik sorular içeren bir ankettir. İkinci bölümde ise Erhan Ziya SANCAR'ın (2010) geliştirmiş olduğu “Okul Müdürü- Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle değişkenlerin frekans ve yüzde değerleri, ölçeklerin alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuş, t- testi, varyans analizi, Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmıştır.

Yönetici-öğretmen iletişim engelleri ile ilgili öğretmennin cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen ve yöneticiler, kadın öğretmen ve yöneticilere göre sorunların daha çok olduğunu düşünmektedir.

Yöneticilerin eğitim durumuna göre yapılan analizde anlamlı farklılık belirlenmiş olup lisans düzeyindeki yöneticilerin, lisansüstü eğitimi alan yöneticilere göre daha fazla sorun olduğunu düşündükleri görölmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin iletişim becerileri ile ilgili almış oldukları kurs değişkeninin iletişime etkisine dair görüşlerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılık incelediğinde eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha fazla sorun olduğunu düşündükleri görölmüştür. Yönetici grubunda ise eğitim alan yöneticiler almayanlara göre daha az sorun olduğunu düşünmektedir. Yöneticilik ile ilgili eğitim alan, iletişim konusunda donanım sahibi yöneticilerin daha az sorun yaşadığı görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yönetici, İletişim, Engel.

ABSTRACT

In this study, the obstacles experienced in administrator-teacher relations in primary schools were examined. In this context, the differences in the obstacles experienced in administrator-teacher relations according to the variables of the teachers' gender, age, seniority, branch and educational status were investigated.

The universe of the research consists of primary schools within the borders of Sultanbeyli district of Istanbul province. The reason why Sultanbeyli was chosen in the research universe is that Sultanbeyli is a developing region in terms of socio-economic, cultural and educational aspects. At the same time, this region is a region where teacher circulation and diversity are intense in terms of teacher assignment-relocation conditions. The universe of the research consists of the administrator, class and branch teachers working in the official primary school in this region. It was planned to apply a questionnaire to all primary schools in this universe, but the sample was chosen due to the high cost and time constraint. The sample, on the other hand, consists of 500 teachers working in official primary schools in the Sultanbeyli district of Istanbul, which constitutes the research universe. In the study, 420 questionnaires were evaluated.

A questionnaire consisting of two parts was used as a data collection tool in the study. The first part is a questionnaire containing questions to collect the personal information of the participants. In the second part, "The scale of barriers in school principal-teacher communication" developed by Erhan Ziya SANCAR (2010) was used.

In the study, first of all, the frequency and percentage values of the variables, the arithmetic mean and standard deviation values of the sub-dimensions of the scales were found, t- test, variance analysis, Kolmogorov-Smirnov analysis were performed.

Regarding the administrator-teacher communication barriers, it was determined that the gender variable of the teacher creates a significant difference. Male teachers and administrators think that problems are more common than female teachers and administrators.

A significant difference was determined in the analysis made according to the education level of the administrators, and it is seen that the administrators at the undergraduate level think that there are more problems than the administrators who have graduate education.

A significant difference was found in the opinions of teachers and administrators about the effect of the course variable they took on communication skills on communication. When the difference was examined, it was seen that the teachers who received training thought there were more problems than those who did not receive training. In the administrator group, the administrators who receive training think that there are fewer problems. It has been observed that administrators It has been observed that administrators who are trained in administration and are equipped with communication have fewer problems.

Keywords: Teacher, Administrator, Communication, Barrier.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ankete ilişkin bilgiler	58
Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	60
Tablo 3: Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	60
Tablo 4: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	48
Tablo 5: Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	48
Tablo 6: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	49
Tablo 7: Yöneticilerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	49
Tablo 8: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 9: Yöneticilerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	50
Tablo 10: Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 11: Yöneticilerin Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı.....	51
Tablo 12: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 13: Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 14: Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile İlgili Kurs-Seminer veya Eğitim Alma Değişkenine Göre Dağılımı	53
Tablo 15: Yöneticilerin İletişim Becerileri ile İlgili Kurs-Seminer veya Eğitim Alma Değişkenine Göre Dağılımı	53
Tablo 16: Öğretmenlerin Yöneticilik ile İlgili Kurs-Seminer veya Eğitim Alma Değişkenine Göre Dağılımı	54
Tablo 17: Yöneticilerin Yöneticilik ile İlgili Kurs-Seminer veya Eğitim Alma Değişkenine Göre Dağılımı	54
Tablo 18: Okul Müdürü-Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği Normallik Test Sonuçları	55
Tablo 19: Okul Müdürü- Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği Maddeleri	56
Tablo 20: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği t - Testi Sonuçları.....	58
Tablo 21: Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği t - Testi Sonuçları.....	58
Tablo 22: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	59
Tablo 23: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İletişim Engeller Ölçeği Tukey Test Sonuçları	60

Tablo 24: Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	61
Tablo 25: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	61
Tablo 26: Yöneticilerin Branş Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği t - Testi Sonuçları.....	62
Tablo 27: Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	62
Tablo 28: Yöneticilerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	63
Tablo 29: Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	63
Tablo 30: Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	64
Tablo 31: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	64
Tablo 32: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İletişim Engelleri Ölçeği Tukey Test Sonuçları.....	65
Tablo 33: Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği t-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 34: Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 35: Yöneticilerin İletişim Becerileri ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği t -Testi Sonuçları.....	66
Tablo 36: Öğretmenlerin Yöneticilik ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği t-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 37: Yöneticilerin Yöneticilik ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Engeller Ölçeği t-Testi Sonuçları	67

BÖLÜM 1

Bu bölümde giriş, problem, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar ve sınırlılıklardan bahsedilecektir.

1. GİRİŞ

Eğitim organizasyonundaki iletişimi iç ve dış iletişim olarak iki grupta incelemek mümkündür. Okul içi iletişim; yönetici-öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki okul dışı iletişim ise okul-çevre iletişimi olarak ifade edilebilir. Yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimin niteliği diğer iletişimlerin gelişimini de önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan bir çalışmada, personelin yönetici ile sosyal ilişkilerinin kalitesine ve yöneticinin iletişim sürecinde tutum ve davranışına bağlı olarak personel-yönetici iletişiminin geliştiği sonucuna varılmıştır (Polatoğlu, 1988, s. 89). Eğitim kurumlarında öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimin öğrenci başarısı ve devamlılığı açısından etkinliği büyük önem taşımaktadır. Yönetici-öğretmen iletişimi öğretmenlere, okula ve ebeveynlere de çok yönlü faydalar sağlamaktadır. Bununla birlikte, çeşitli engeller okul ortamlarında etkili yönetici-öğretmen iletişiminin gerçekleştirilmesini engellemektedir.

1.1. Problem

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokullarda yönetici ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim engellerinin sebepleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; resmi ilkokullarda görev yapan yöneticiler ile çalıştıkları okullardaki öğretmenler arasında yaşanan iletişim engellerinin sebeplerini saptamaktır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. Yöneticilerin, öğretmenler ile yaşanan iletişim engellerinin sebepleri ile ilgili algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin, yöneticiler ile yaşanan iletişim engellerinin sebepleri ile ilgili algıları nelerdir?
3. İlkokullarda yönetici ve öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, kıdem, branş, mezun olunan fakülte ve eğitim düzeyine göre iletişim engellerine bakış arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Eğitim örgütlerinde verimli ve doğru bir eğitim sürecinin yürütülmesinde iletişim önemli bir unsurdur. Okullarda bu sürecin yönetilmesinde yönetici ve öğretmenler arasındaki doğru iletişim; işbirliği, karar alma, çatışma yönetimi, örgüt iklimi ve örgüt kültürünün işlerliği gibi konularda kazanım sağlayacaktır. Yönetici ve öğretmen arasındaki iletişim engellerinin sebeplerinin araştırılması ve çözüm önerileri eğitimin kalitesini arttırmada önemli bir basamak olacaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2. Kullanılan veri toplama araçları ilkokullarda yönetici ve öğretmen arasında yaşanan engelleri belirlemek için yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile,
2. İstanbul ilinin Sultanbeyli İlçesi'nde bulunan resmi ilkokulları ve bu okulların yönetici, sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri ile,
3. Probleme ait verilerin toplanması araştırmada kullanılan öğretmen ve yönetici ilişkilerinde yaşanan engeller ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlkokul: Öğretimin ikinci basamağı, ilkokuldur. İlkokulla ilgili temel yasalar Milli Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunudur.

Okul Müdürü: Okulları yöneten, idare eden ilgili en üst makamdır.

Çatışma: Bireyler arası ilişkilerde anlaşmazlık, zıtlık, uyumsuzluk, huzursuzluk, birbirine ters düşme durumudur.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

2.1.1 Eğitimin Tanımı

Eğitim, genel olarak, bireyin davranışını değiştirme sürecidir. Eğitim, insan kaynağı geliştirmede temel bir kavramı oluşturur. Öğretim ve uygulama yoluyla belirli bir beceriyi istenen bir standarda getirmekle ilgilenir. Eğitim, bir çalışanı işini doğru, etkili ve bilinçli bir şekilde yapabileceği bir konuma getirebilecek oldukça faydalı bir araçtır. Eğitim, bir çalışanın belirli bir işi yapması için bilgi ve becerisini artırma eylemidir (Varış,1981). Eğitim, bir bireyin kendi yaşamı aracılığıyla davranışında isteyerek istenen bir değişikliği yaratma sürecidir (Ertürk, 1972). Bu tanımlardan hareketle eğitim, bireyin kendi yaşamı ve bilinçli kültürleşme yoluyla istediği davranış değişikliğini yaratma sürecidir (Demirel, 2005).

En geniş anlamıyla eğitim; çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere kazandırılacak davranışların önceden belirlendiği ve nasıl kazandırılacağı planlandığı zihinsel ve bedensel yeteneklerin tümünü kapsayan bir süreç, her çeşit yetiştirme (Adem, 1997; Ünal, 1996, Akt: Günay, 2004).

Eğitim insanlığın doğuşundan beri daima olagelmiş ve yaşam boyu devam etmektedir. İlkel toplumlara baktığımızda bireylerin canlı- cansız çevre ile etkileşim yoluyla öğrendiklerini söyleyebiliriz (Gürkan ve Gözütok, 2000, Akt, Günay, 2004).

2.1.2 Eğitim Türleri

Gerek yasalarda gerekse ilgili literatürde genel olarak eğitim farklı kriterlere göre sınıflandırılmaktadır. Örneğin 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunda eğitim sistemleri örgün ve yaygın olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Fakat son zamanlarda eğitimle ilgili literatürde bu iki temel eğitim türünün yanında algın eğitim diye üçüncü bir eğitimden de bahsedilmektedir.(Baysal ve Ada, 2015, s.268)

2.1.2.1 Örgün Eğitim

Örgün eğitim belli bir kurumda yapılan planlı, programlı, sistemli, denetimli, kontrollü, hiyerarşik, kurumlaşmış, uzun süreli, pahalı ve genellikle de bir diplomayla sonuçlanan belirli bir basamağı zorunlu diğer basamakları ise isteğe bağlı olan düzenli eğitim faaliyetidir. (Baysal ve Ada, 2015, s.268)

Örgün eğitim kademeleri şunlardır:

1. Okul öncesi eğitim
2. İlköğretim
3. Ortaöğretim
4. Yükseköğretim

2.1.2.1.1 Okul Öncesi Eğitimi

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Temel Eğitim Sisteminin ilk basamağı okul öncesi eğitimidir. Bu dönem çocukların beslenmesi, aile ortamı, annenin duygusal durumu ilerdeki yaşamını etkileyecektir (Oktay, 2005, Akt, Baysal ve Nurdan, 2012, s.10).

2.1.2.1.2 İlköğretim

2012-2013 eğitim döneminde 4+4+4 12 yıllık zorunlu eğitimle ilkokul, ortaokul ve lise olarak ayrılmıştır. İlköğretim olarak da adlandırılan ilk eğitim, geleneksel olarak örgün eğitimde bulunan ilk aşama, yaklaşık 5 ila 7 yaşlarında başlar ve yaklaşık 11 ila 13 yaşlarında sona erer. Türkiye ve diğer bazı ülkelerde, ilkokul terimi ilkokul yerine kullanılır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ilköğretim terimi geleneksel olarak ilköğretimin yalnızca ilk üç yılını, yani 1'den 3'e kadar olan sınıfları ifade eder. İlköğretim genellikle 3 ila 5 veya 6 yaş arası çocuklar için bir tür okul öncesi eğitimden sonra gelir ve genellikle bunu ortaöğretim takip eder. (Baysal ve Nurdan, 2012, s.13).

İlkokulun Geçmişi:

Selçuklular ve Anadolu Selçuklu döneminde, ilköğretim basamağında sayılabilecek okullar vardır. Bunlara küttap, dar'ül ilim, mahalle mektebi gibi değişik adlar verildi; ama en çok kullanılan ad Sübyan mektebi (çocuklar) okulu idi. Sübyan okulu açma geleneği Osmanlı döneminde de süre gelmiştir (Akyüz, 1994).

Saray'da sübyan mektebinin benzeri olan Şeyhzadegar Mektebi vardır. Bu mektep padişah çocuklarının öğretimini yapardı. Sonraları bu okula iptidai(başlangıç, ilk mektep, mektebi iptidai, usuli cedide (yeni yöntem) mektebi, taş mektep denildiği de olmuştur. Genel İlk Okul (Mekatibi İbtidaiyei Umumi) adını kullandı; böylece altı yıllık ilkokul ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra genel ilk mektebe ilkokul denilmiştir. İlkokulun altı yıllık öğretim süresi de beş yıla indirilmiştir. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda köylerde 3 yıllık öğretmenli okullar açıldı. 1940'lı yıllarda köy bölge okullarının yayılmasına çalışılmıştır. Kent okullarının sekiz yıla çıkarılmasına hazırlık için öğretmen yetiştirilmiş; sonra sekiz yıllık kent okulu

açmaktan vazgeçilmiştir. 1970 yılında Milli Eğitim Bakanlığında, ilkokulların sekiz yıla çıkarılması için çalışma başlatılmıştır. 1973'te yasalaşan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, ilkokulun süresini sekiz yıla çıkarmış ve adını temel eğitim okuluna dönüştürmüştür. Beş yıllık kalkınma planlarında yer almasına ve yayılması için gereken kaynağın ayrılmasına karşın, 1970'li yılların sık sık hükümet değiştiren karmaşık ortamında, temel eğitim uygulamaya konamamıştır (Başaran ve Çınkır, 2013, s.92,93).

“Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66,67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69,70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir.” şeklinde değiştirilmiştir (Başaran ve Çınkır, 2013, s.96).

2.1.2.1.3 Ortaöğretim

Ortaöğretim, ortaokul ve lise olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır. 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ortaöğretim şu şekilde tanımlanmaktadır: “Temel eğitime dayalı en az üç yıllık eğitim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümü”dür (MEB, 2013, Akt: Baysal ve Ada, s.218).

2.1.2.1.4 Yükseköğretim

Yükseköğretim sistemi üniversitelerden, yüksek teknoloji enstitülerinden, meslek yüksekokullarından ve diğer üniversite olmayan yükseköğretim kurumlarından (polis ve kolejler ve akademiler) oluşmaktadır. Bu kurumların büyük bir kısmı kamu kurumu, bir kısmı özel (vakıf) kurumudur. (Baysal ve Nurdan, 2012, s.19)

“Üniversite, bilim üreten; yüksek nitelikli bilim, teknoloji ve kültürü yayan; bunları yaptığı için özerk bir düzenle çalışması şart olan; bu alanlarda yüksek nitelikte bilim, teknoloji ve yönetim elemanları yetiştiren; ülke ve dünya sorunları üzerinde özerk olarak çalışan, eleştiri yapan ve çözümler üreten özerk bir kurumdur.” (Güvenç, 1992, Akt: Başaran ve Çınkır, 2013, s.115)

2.1.2.2 Yaygın Eğitim

1973’te yasalaşan Milli Eğitim Temel Kanunu’nda “Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden kurulmaktadır. Örgün eğitim, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.” ifadesi yer almaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013, s.125).

2.1.3 Paydaşlar

Eğitim, bir sistem olarak, birbiriyle uyum içinde çalışan genel bir sistemi oluşturan alt sistemler içeren bir yapıya sahiptir. Sistemdeki paydaşlar, özellikle merkezi yönetimlerde hiyerarşik bir yapıda yukarıdan aşağıya doğru bir görev dağılımı içindedir. Hiyerarşik düzen aşağıdan yukarıya doğru ilerlerken, sistemin kişiye vereceği roller bir takım normlar tarafından belirlenir. Her bir normun yapısı da belirli bir değer sistemine dayanmaktadır (Baysal ve Ada, 2015, s.7).

2.1.3.1 Yönetici

Yönetici; “Belirli bazı amaçları gerçekleştirmek amacıyla kurulan kurumların bu amaçlarına ulaşabilmesi için insan ve insan dışındaki kaynakları yerinde ve zamanında en uygun ve en etkili biçimde koordine eden kişi” şeklinde tanımlanabilir (İlgar, 1996, s.11, Akt, Öztay, 2008, s.5).

Başarılı bir okul yöneticisi genellikle zamanını öğrenme konularına ayıran, öğrencilere karşı derin bir sevgi besleyen ve onlara güvenen, okul içi ve okul dışı paydaşlarla işbirliği içinde çalışan, etkili iletişim becerisine sahip, okul ve eğitim ile bütünleşmiş bir liderdir.

2.1.3.2 Öğretmen

Öğretmen, öğrencilere eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmakla sorumludur. Bu nedenle ebeveynler, toplum ve devlet, mesleğinde öğretmenden olağanüstü başarı beklemektedir. Türk Devriminin önderi Atatürk, farklı yer ve zamanlarda konuşmalar yaptı, öğretmeyi onurlandırdı ve öğretmenin toplumdaki konumunu ve değerini artırdı. Atatürk, öğretmenler hakkında şunları söyledi:

“Bu salonda bu değerli toplantıyı düzenleyenlere çok teşekkür edeceğim. Çünkü geleceğin değerli öğretmenlerinin huzurunda pek derin bir zevk ve mutluluk duymaktayım. Öğretmenliğin önemi hakkında fazla söz söylemeye hiç gerek görmem; çünkü siz onu benden daha iyi bilirsiniz. Ulusları kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğitmenden yoksun bir ulus, henüz ulus adını almak yeterliliğini kazanmamıştır. Ona, basbayağı bir kitle denir; ulus denmez. Bir kitle ulus olmak için kesinlikle eğitmenleri, öğretmenleri gerekser. Onlar ki tüm bir toplumu ulusa dönüştürürler. Ulus, ülke, cumhuriyet sizden yüksek hizmetler beklemektedir.” (Akt: Başaran ve Çinkır, 2013, s.173)

Bir öğretmenin etkili olmasının temel koşulları arasında alanında yeterli olması, genel kültüre sahip olması ve öğretme konusunda gerekli ustalığa ve beceriye ulaşmış olması bulunmaktadır. Bunun için başlangıçta uygun öğretmenin seçimi hizmet öncesi iyi bir eğitim geçirilmesi, ayrıca hizmet içerisinde de sürekli olarak bilgilerin güncelleştirilmesi ortaya çıkan yeni tekniklere uyum sağlayabilmesi için genel

kültürün güncelleştirilmesi gerekir. Eğitimcinin etkili olmasının koşullarından birisi de yüksek performanslı olmasıdır (Barutçugil, 2002, Akt: Baysal ve Ada, 2012, s.112).

2.1.3.3 Öğrenci

Rol-beklenti dengesi bu ilişkinin bir sonucudur. Bir yandan öğrencinin rolleri ve beklentileri, diğer yandan velilerin, öğretmenlerin ve akran grubu üyelerinin öğrenciden beklentileri bu dengeyi etkilemektedir. Öğrenme başarısı, öğrencinin kendini ve becerilerini tanımasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2013, s.49).

2.1.3.4 Veli

Ebeveynlerin genellikle öğretmen hakkında iyi niyetleri vardır ve bu nedenle sıcak bir şekilde karşılanmaya değerlerler. Unutulmamalıdır ki anne babalar çocukları gibi yaşadıkları deneyimlerin ürünüdür. Öğretmen bu deneyimlere göre anne babadaki davranış bozukluklarını takip edip bu bozuklukların nedenlerini bulabilirse daha tarafsız kalarak onlara karşı uyanacak olumsuz duyguları kontrol edebilir (Fenton, 1943, Akt: Bursalıoğlu 2013, s.50).

2.2. İletişim

2.2.1 İletişimin Tanımı

İletişim, sayısız tanımla karşımıza çıkan bir kavramdır. Bu tanımlar araştırmacıların çalışma alanlarına, bakış açılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe sözlüğünde (2006), iletişim, “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme” olarak tanımlanmıştır. Bu durum çevreyi tanımasını, dolayısıyla ona

egemen olmasını zorunlu kılar. Pozitif bilimlerle eşyayı tanımaya çalışırken sanını genişletir (Kayalap, 2002).

İnsanın çevreye uyum sağlamasını sağlayan en önemli yetenek iletişim yeteneği ve bunun en gelişmiş aracı olan dildir. İnsanlar, diğer canlılara oranla çok daha zayıf dünyaya gelirler ve hayatta kalabilmek için diğer insanlara gereksinim duyarlar. İnsan, diğer insanlarla ilişki kurarak gereksinimlerini karşılar, bunun için de kurulan iletişim ne kadar sağlıklıysa kişi yaşamından o ölçüde doyum alır (Dökmen, 2001). İletişim, değişik bilim dallarının ilgi alanına girer. Bu nedenle de iletişim tanımı, farklı kişi ve meslek alanlarına göre farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda iletişim denince çoğunlukla ilk akla gelen, mektup, telefon gibi araçlarla ve çoğunlukla da bilgi aktarımı için kullanılan araçlardır. Ancak iletişim bugün için, teknolojidir, bir bilim dalının adıdır; amaçlı ya da doğal bir süreçtir (McQuail ve Windahl, 1997).

İletişim (Communication) kavramı, Latince’ de bölüşmek, paylaşmak anlamına gelen Communis kelimesinden türemiştir (Dökmen, 2001).

Özer’e (2000) göre gerçek anlamda iletişim, kişilik değerlendirmelerinden arınmış, “Ben” savaşımlı vermeyen, sadece bir olay bütününe daha kapsamlı olarak anlayabilmek için, farklı anlamlardan gelen düşünce ve görüşlerin toplandığı ve kıyaslandığı etkileşimdir. İletişimde, hedef birimin düşünceleri, algıları ve bilişsel tutumları iletişimin niteliğinde önemli rol oynar.

Demirci’ye (2002) göre iletişim, kişinin bilinçli ya da bilinçsiz bir takım mesajlar gönderme ya da bu mesajları anlamlandırma sürecidir. Özgüven (1992) ise iletişimin amaçlı bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Abacı'ya (1995) göre iletişim bilgilerin ya da mesajların gönderilmesini içerir. Bu mesajlar, kelimeler ses tonu ve hareketler ile ifade edilir. İnsanlar aynı zamanda görsel olarak yazı ve resimler ile hatta bir araç olmaksızın iletişim kurarlar. Fiske'ye (1996) göre iletişim, iletiler aracılığıyla sosyal etkileşim biçimidir. Dolayısıyla bir konuşmanın anlamı, konuşmanın içerdiği sözcüklerin tek tek anlamlarının belirlenmesi ve toparlanmasıyla asla belirlenemez.

İletişimi bir süreç olarak tanımlamanın iletişime ilişkin bir takım anlamları vardır. İletişim, başlayıp biten bir olay değildir. Süreç içerisindeki birçok faktör iletişimin niteliğini etkilemektedir. Bu nedenle de iletişimdeki herhangi bir birimi (örneğin kaynak birim) diğer birimlerden veya tek başına iletişimi kendini oluşturan birimlerden bağımsız ele almak olanaksızdır (Deniz, 2003).

Dökmen (2001) iletişimin bilgi üretme olarak tanımlandığı zaman pek çok etkinliğin iletişim olarak değerlendirilebileceğini ifade eder. Bu açıdan bakıldığında arının bal bulunan yeri bir başka arıya iletmesi gibi, iki bilgisayar arasında bilgi alışverişi olması da bir iletişim olarak kabul edilir. McKeachie ve Doyle bu konuya açıklık getirmişlerdir. Onlara göre iletişim; mesaj, gönderici ve alıcı olmak üzere üç ögeyi kapsamaktadır. Eğer gönderici ve alıcının her ikisi de birer organizma ise bu iletişim “sosyal iletişim” olarak tanımlanır. Örneğin insanların televizyonda bir propaganda izlemesi, sosyal iletişim olarak kabul edilebilir. Karşılıklı konuşan iki insan arasındaki ilişki buna örnek olarak verilebilir. Dökmen, sosyal etkileşimin “kişiler arası iletişim” olarak da tanımlanabileceğini ifade eder (Deniz, 2003).

İnsanlar doğdukları andan itibaren iletişime gereksinim duyarlar. İnsan dinamik bir varlıktır ve hemen her gün çevresindeki diğer insanlar ile olan iletişimine bağlı olarak yeniden tanımlanır. İletişim, insanlar için bir tercihten çok zorunluluktur. İnsanlar

ilişkilerin bağlamında ele alınır ve tanımlanır. İletişimin nedenleri ve önemi konusuna bir çok yazar değinmiştir (Dökmen, 2001). Fernsterheim ve Herbert (1994), bireyin iletişimi ile ilgili olarak dört davranış biçimi olduğunu ifade etmektedir. Bunlar açıklık, doğrudanlık, dürüstlük ve uygunluktur. Ancak iletişimin aksamasına neden olan ve kişiler arası ilişkilerde sık sık karşılaşılan eksiklikler şunlardır:

1. Dolaylı İletişim: Yalnızca sözcükler ile ilgilenmek, yüzeysel duygu ve düşünceler ile birlikte olmak, kendini ifade ederken kendisi için önemli olmayan durumlardan bahsetmek ve karşıdaki kişinin ne söylediğini dinlememe durumu ile ortaya çıkar. Yüzeysel olduğu için çoğu birey için bir anlam ifade etmez ve doyurucu bir iletişim şekli değildir. Dolaylı iletişimde bulunan kişi gerçekte kendisi için önemli olmayan konulardan söz ederek kendisi ile ilgili anlamlı şeylerin öğrenilmesine engel olur.
2. Dürüst Olmayan İletişim ya da Sahte Atılganlık: Kişi çoğunlukla açık ya da dürüst, dışa dönük, başkalarına karşı sevecen bir kişi olarak görünür. Ancak atılgan görünmek zaman zaman gerçek anlamdaki dürüst olmayışı, ya da bencilliği rahatlıkla gizleyebilir. Başkaları ile çok ilgiliymiş gibi görünüp de aslında hiç kimseye aldırmayan kişilerin durumu buna örnek olarak verilebilir.
3. Uygun Olmayan İletişim: İnsanların sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için mümkün olduğu ölçüde kendileri gibi olmaları, kendileri gibi davranmaları gerekir. Ancak bu, akla gelen her şeyin her ortamda söylenmesi anlamına gelmez. Bazı insanlar, nerede ne konuşmaları gerektiğini tam olarak kestiremedikleri için iletişimde problem çıkar. Örneğin sonra söylenmesi gereken şeyi ilk başta söylerler ya da konuşan kişinin anlatmak istediği tam tersi yönde bir tepki verebilirler.

Birçok insan, konuştuğu zaman başkalarının kendisini kabul etmeyeceğini ya da kendi duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını başkalarına aktardığı zaman buna saygı duyulmayacağını düşündükleri için iletişime girmekten kaçınırlar (Gökçe, 2002). Kendileri için gerçekten önemli olan yaşantıları paylaşmak yerine önemsiz konulardan bahsederek kendilerini gizleyebilirler. Bu da zamanla insanların kendisini anlamadığı duygusuna yol açabilir ve böylece yalnızlık, yalıtılmışlık duygularına neden olabilir (Çalışkan vd., 2010).

İki insanın bulunduğu her yerde bir iletişim vardır. Görünüşte iletişim kurmak oldukça kolay olmasın rağmen her zaman başarılı bir iletişim meydana gelmeyebilir. İletişimin temel sorunu bir kişinin algıladığı anlamın, göndericinin gönderdiği mesajdan farklı olmasıdır. Bunda iletişim içinde bulunan birimlerden yalnızca birinin etkisi olabileceği gibi, birimlerden birkaç tanesinde ortaya çıkan aksaklıklardan iletişim bozulabilir. Örneğin dinleyenin algılaması iletinin nasıl yorumlanacağını etkiler. Eğer kişi kendini çok kötü ve değersiz olarak değerlendirdiği ortamda bir iltifat ile karşılaşırsa bunu hakaret ya da benliğine yönelik bir saldırı olarak değerlendirebilir. Buna ek olarak, ortamdan kaynaklanan bir problem varsa bu iletişimi daha da kötü yönde etkileyecektir (Demir, 2003).

Özer (2000), iletişim kurmanın bir beceri olduğu gibi doğru iletişim kuramamanın da bir beceri olduğunu ifade eder. İnsanlar, iletişim kurma yeteneği ile doğar ancak bu iletişimin nasıl şekilleneceği çevre ile etkileşim ile belirlenir. İnsanlar bir takım yanlış öğrenmeler nedeniyle iletişim kurmakta, ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanırlar. Ancak iletişimin bir beceri olarak değerlendirilmesi, yanlış öğrenmelerin değiştirilebileceği gerçeğini de beraberinde getirir.

Kişiler arası iletişime ilişkin bu açıklamalara bakıldığı zaman, iletişim kurmanın insanın temel amaçlarından biri olduğu söylenebilir. İnsan başkaları ile iletişim kurmak zorunda olan bir varlıktır (Demir, 2003). İki insanın bir arada bulunduğu her yerde iletişim vardır (Deniz, 2003).

2.3. İletişim Becerisi

İnsan doğuştan bir iletişim ekipmanı ile doğsa da, iletişim kalıpları ve iletişim becerileri birdenbire ortaya çıkmaz. Küresel topluluğun oluşturulması, verilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve diyalogu teşvik etmek için çevrimiçi ve çevrimdışı ağda yeni zorluklar olarak etkili iletişim becerilerini öngörür. Eğitim dünyasında doğan çağdaş öğrenci kuşağı, seçtikleri alanda elçi olmak için iletişim becerilerini geliştirme sorumluluğuna sahiptir. Buna rağmen, ülkedeki yüksek öğretim kurumlarının tüm iletişim becerilerini geliştirmek için proaktif olup olmadığı açık değildir. İletişimle ilgili örgün eğitim yüksek öğretim müfredatına dahil değilse; gelecekteki büyümelerinde bir engel oluşturacaktır. Yönetim eğitiminde müfredat iletişim konusunu içerir; ancak, mesleki zorluklara ve hedeflere ulaşmak için etkili olup olmadığı bir muamma olarak kalmaktadır. İletişim becerilerinin etkililiğini ölçmek için deneysel bir araştırma, eğitim süreleri boyunca sunulan beceriler hakkındaki görüşlerini değerlendirmek için yapılmıştır. (Durgun, 2011).

Tüm iletişim mesajları gönderici tarafından kodlanır ve alıcı tarafından bu kod çözülür. Birey yetersiz kodlama ya da yetersiz kod çözme becerilerine sahip olabilir, bu durumda iletişim becerileri terimi yerine “kodlama becerileri” ve “ayrıt etme becerileri” terimleri kullanılabilir. Diğerlerinin iletişimini doğru olarak ayrıt edemeyen birey uygunsuz bir tepki verebilir. Kodlama becerilerinin farkında olmayan gönderici ise, amaçladığı mesajı iletemeyecektir. İletişim becerilerinin, yaşam

kalitesini iyileştirmek için önemli olan kişilerarası ilişkileri de geliştireceği tespit edilmiştir. Öğrenciler farklı alanlardan ve geçmişlerden geldiği için herkese uyan tek bir yaklaşım olmamasına rağmen; seçtikleri alanda akranları, astları ve üstleriyle ilişki kurabilmeleri önemlidir. Öğrenme sonucu, sözel yetenek, dinleme, beden dili, yüz yüze etkileşimler ve geri bildirim açısından kurumsal beklentilerle uyumlu olmalıdır. (Nelson-Jones, 1994)

Cüceloğlu (1997) ve Gordon (1999), etkin dinlemenin diğer dinleme davranışlarına oranla daha yararlı olduğu görüşündedir. Etkin dinleyen bir kişi, yalnızca karşıdaki kişiyi anlamak amacıyla dinlemektedir. Bu konuşan kişiye büyük bir huzur ve güven sağlamaktadır.

Gordon (1999)'a göre etkin dinleme, iletişimde bulunan kişiler arasında direnç oluşturmaz çünkü sadece anlamaya yöneliktir. Konuşan kişi, dinleyici tarafından eleştirilmediğini, suçlanmadığını ya da aşağılanmadığını hissettiği için iletişim devam eder ve iletişimde bulunan kişiler arasında hoşnutluk duygusuna yol açmaktadır. Gordon, iletişim engellerinin (eleştirmek, suçlamak, uyarmak, gözdağı vermek vs.) yoğun olarak kullanıldığı iletişime “kabul etmeme dili” der ve kabul etmeme dilinin iletişimi olumsuz yönde etkilediğini, kişiler arası ilişkilerdeki sorunları gidermek bir yana, yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Algılamalarımız bizim öznel dünyalarımızda ve iletişimde bize gönderilen mesajları yorumlamamızda büyük rol oynarlar. Bu nedenle de iletişim aslında oldukça sübjektif bir süreçtir.

2.3.1 İletişimin Amacı ve Önemi

Bireylerin sosyal yaşamdaki başarısı, etkili iletişim becerilerinin kazanılmasıyla sağlanmaktadır. Ayrıca sosyal becerilerin geliştirilmesi, insanların ilgi alanlarına daha

hızlı ulaşmalarına, fırsatlardan yararlanmalarına ve çevreye duygusal olarak uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Whirter ve Acar, 1998). Genellikle iletişim yoluyla bağlantısız veya düzensiz görünen ilişkiler geliştirilerek organizasyonel hedefler ile bireysel hedefler arasında bilinçli bir denge kurulmuştur (Erdoğan, 2014, s.71).

2.3.2 İletişim Süreci

İletişim evrensel bir süreçtir. İletişim, mesaj gönderenlerle alıcıları zaman ve mekanda birbirine bağlama hizmetini gören etkinliktir (Dilman, 1999). İletişim, insanlar için büyük bir değere sahiptir. İyi iletişim becerilerine sahip kişiler düşüncelerini, bilgilerini, fikirlerini vb. etkili bir şekilde diğer insanlara aktarabilirler. Toplumsal yaşamın tüm boyutlarında olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de iyi iletişim çok önemlidir. Aktif, nitelikli ve verimli bir eğitim için, hem okul ortamında hem de okul dışında okul yöneticileri ve öğretmenler arasında etkili iletişim becerilerine ihtiyaç vardır. Eğitim yönetiminde iletişim yönetici-çalışan, öğrenci-çalışan, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini içerir. Okul ortamında etkili iletişim, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarını ve memnuniyetini etkiler. Etkili iletişim becerilerine sahip yöneticiler, organizasyonun hedeflere ulaşmasını kolaylaştırır. Öğretmenler arasındaki etkili iletişim daha da verimli olabilir. Okullarda çalışanlar, yöneticiler ve öğretmenler iletişim sürecini analiz etmeli ve eğitim faaliyetlerinde etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Bu vaka sadece okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmakla kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Erdoğan, 2008, s.47).

İletişim süreci içinde iletişim birimi, iletişim içinde bulunan, gönderici ve alıcı durumunda olan her bir insan, hayvan ya da makinedir. İletişimi başlatan birim,

kaynak; iletişime konu olan birim veya birimler ise hedef birimlerdir. Birbiri ile ilişkili olma, alınan ve verilen mesajlar arasındaki birbiri ile ilişkili olma durumunu ifade eder. İletişim ortamında konuşan kişinin sözlerine tepki veren kişinin tepkilerinin, konuşanın söyledikleri ile ilgili olması buna örnek verilebilir. Mesaj, kaynak birimdeki iletilerin kodlanmış halidir. Bu bir bilgi olabileceği gibi, duygu ya da yaşantı da olabilir. Mesaj kısaca, şifrelenmiş bilginin aldığı fiziksel form olarak tanımlanabilir. Etkili iletişim için gönderen ve alıcının aynı anlamı paylaşması gerekmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2008, s.31).Alışveriş ise iletişimin karşılıklılık içinde olma anlamını vurgulamaktadır. Herhangi bir mesaj alışverişinin iletişim olarak tanımlanabilmesi için karşılıklı bir mesaj alışverişinin olması beklenmektedir. Bu bağlamda ele alındığında, televizyon ekranından bir kişinin konuşmasını dinleyen kişi ile televizyondaki konuşmacı arasındaki ilişki iletişim olarak tanımlanmaz. Ancak karşılıklı oturan iki kişiden yalnızca biri konuşup da öteki susuyor olsa bile arada bir iletişim olduğu söylenebilir, çünkü dinleyen kişi hiçbir şey söylemiyor dahi olsa, beden dili ile karşısındaki kişiye bir takım mesajlar iletmektedir (Eren, 2003).Bilginin ve düşüncenin bir mesaja dönüşmesine ise kodlama denir. (Zıllıoğlu, 2007, s.103).

2.3.3 İletişim Türleri

İletişim çeşitlerini; sözel iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişim olarak sınıflandırabiliriz.. Aynı zamanda iletişim; bireyin kendisi ile iletişimi, bireyler arası iletişim, grup iletişimi ve kitle iletişimi olarak sınıflandırılabilir. Örgüt ilişkilerinin yapısına göre iletişim; biçimsel iletişim, biçimsel olmayan iletişim, yatay iletişim ve dikey iletişim olarak gruplandırılırken, kullanılan araçlara ve kanallara göre iletişim; işitsel ve görsel iletişim, dokunma ile iletişim, telekomünikasyon ve kitle iletişimi olarak adlandırılır. Kodlamalara göre iletişim; yazılı iletişim, sözel iletişim ve sözsüz

iletişim olarak isimlendirilirken, zaman ve mekan boyutlarına göre iletişim; yüz yüze ve uzaktan iletişim olarak sınıflandırılabilir (Altınöz, 2009, Akt: Demirkaya, 2009).

2.4. Eēitimde İletişim

Eēitim örgütlerinin açık bir sistem olduēu düşünülürse, eēitim ortamında iletişimin başarıda en önemli faktörlerden birisi olduēunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla bu örgütün tüm paydaşları arasında nitelikli bir iletişim olmalıdır. İyi bir yönetici "personelde birinin emrinde çalışma duygusu yerine, birisiyle birlikte çalışma duygusunu yaratan kimsedir" (Celep, 1992, s.302, Akt, Sancar, 2010, s.34).Bu baēlamda bir eēitim yöneticisi  ēretmenlerle katılım ve iřbirliēi içinde çalışmalıdır.

Eēitimin bir iletişim etkinliēi olduēu düşünülürse iyi bir  ēretmen de bu iletişim etkinliēinin en önemli unsurudur (Celep ve Erdoēan, 2001).

Olumlu  ēretmen- ērenci ilişkisi kurulması, yapılan pek çok araştırmada akademik başarıyı ve  ērenci davranışlarının  ērenci- ēretmen ilişkisinin niteliēinden etkilendiēini göstermektedir (şencan, 2010). Yapılan araştırmalarda, eēitsel iletişimde eēitimcilerin özellikle dikkat etmeleri gereken noktanın, olumsuz anlamlara gelebilecek davranışlarla  ērencilerin cesaretini kırmamak ya da onları arkadaşları önünde küçük düşürmemek olduēu ifade edilmiştir. Eēitimde bir  ērencinin kaybedilmesi bile büyük kayıp olarak g r lmektedir (Celep ve Erdoēan, 2001).

2.4.1 Örgüt İçi İletişim

Örgüt içi iletişim örgütsel eylem ve yönetim sürecinin en önemli adımıdır (Kaya, 1999). Bireysel, toplumsal ve örgütsel birçok sorun yanlış ya da yetersiz iletişimden doēmaktadır. Örgüt içinde etkili bir iletişim akışının meydana gelmesi ve devam

ettirilebilmesi için yönetici doğru iletişim kanallarını kullanabilmeli ve bu kanalları açık tutmaya çaba göstermelidir (Bursalıoğlu, 2002).

McCarthy'ye (1986: 171) örgütün iç iletişiminin önemini şöyle sıralar:

- Yönetim ve örgüt çalışanları arasında uyumu sağlamak, örgüt içi iletişim ile örgütsel yaşama katılımı arttırmak,
- Örgütün etkinlikleri, alınan kararlar, başarılar konusunda çalışanları bilgilendirmek,
- Örgütün sorunları hakkında bilgilendirmek, örgüt içi çalışanların çatışmasını azaltmak, yaratıcılığa ve gelişmeye açık olmaya özendirmek, takım ruhu oluşturmak,
- Örgüt içi görevde yükselme olanakları hakkında bilgilendirmek, iş görenlerin çalışma saatleri ve dışında örgütü temsil etme yeteneklerini geliştirmektir.

Bu bağlamda okullarda örgüt içinde sıklıkla kullanılan iletişim biçimleri ise sözlü ve yazılı iletişimidir.

2.4.1.1 Yazılı İletişim

Bilgi alışverişinin kayıt altına tutulması olarak tanımlanabilir. Alıcı ve verici arasındaki bilgi akışının belgelendirmesi olarak da ifade edilebilir. Alıcının konu üzerinde daha fazla düşünmesine de olanak sağlar. Bu yönüyle yazılı iletişim özellikle resmi ortamlarda daha fazla kullanılmaktadır.

Yazılı iletişimde alıcı, vericinin mesajındaki niyeti yazılı ifadelerden anlamaya çalışır. Eğer alıcının anlamını bilmediği sözcükler varsa, iletişim sağlanmaz (Başaran, Çınkır, 2013). Eğitim sistemi içerisinde Kurum net, DYS yazışmaları, tutanaklar, raporlar, tebliğ-tebellüğ belgeleri yazılı iletişim biçimlerinden sıkça kullanılanlardır.

Ayrıca öğrenciler notlandırılan ödevlerde öğretmenlerine e-posta yazdıklarında, bu yazılı bir öğrenci / öğretmen iletişimi biçimini oluşturur. (Ada, Baysal 2012).

2.4.1.2 Sözel İletişim

Sözel iletişim, yazılı iletişimle kıyaslandığında daha hızlı ancak çoğu zaman kanıta dayanmayan yüz yüze yapılan iletişim olarak tanımlanabilir. Sözel iletişimde kelimelerle birlikte iletişim akımı içerisinde bulunan tarafların beden dili de son derece önemlidir. Çünkü iletişim akımı içerisinde bireylerin hareketleri iletişimin seyrini belirli oranda etkilemektedir (Ada, Baysal 2012).

Sözlü iletişim, dilin simgesi olan kelimelere gönderilecek anlamın yazılmasıdır. Okulda birçok iletişim sözlü mesajlarla yapılır. En gürültüsüz iletişim yüz yüze iletişimdir. Yüz yüze görüşmede başışçıya sorulacak sorular, alıcının mesajı daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Öğretim, toplantı ve takım çalışması sözlü iletişim ile sağlanmaktadır (Başaran, Çinkır, 2013).

Sınıf ortamında öğretmen öğrencilere bilmeleri gereken bilgileri söylediğinde sözlü iletişim vardır. Örneğin, bir öğretmen öğrenciden "konuşmayı bırakmasını" isterse, bu doğrudan bir sözlü iletişim şeklidir. Öğretmenlerin, duruşları, hareketleri ve öğrencilere yakınlıkları gibi sınıflarıyla sözsüz olarak iletişim kurmasının yolları vardır. Bir öğrenciye konuşmayı bırakmasını söylemek yerine, bir öğretmen rahatsız edici öğrencinin masasına doğru ilerleyerek sözlü olmayan iletişimi kullanabilir. Sadece rahatsız edici öğrenci mesajı almaz, aynı zamanda müdahaleyi gözlemleyen sınıftaki diğer öğrenciler de mesajı alır. Bir ödev için yazılı talimatlar tüm sınıf için öğretmenden verilir (Demirkaya, 2009).

2.4.1.3 Okul İçi Öğretmen ve Öğrencilerin İletişimi

Çift yönlü, yüz yüze ilişkinin olduğu bir yönetim ya da okul atmosferi; öğretmen açısından olduğu kadar yönetici açısından da önemlidir. Şöyle bir örnek verelim; bir ortamda yönetici, öğretmenlerin tepkilerine bakarak yalnızca ne ölçüde, nasıl yönettiklerini, iletişim içine girdiklerini değil, aynı zamanda nasıl yönetmesi gerektikleri, nasıl iletişim içine girdikleri ve girmeleri gerektiğini de belirleyebilmektedir. İletişim sürecine katılan bu öğelerin daha önceki, edindiği tecrübeleri, bilgileri, gereksinimleri, davranışları, öğrenmeye hazır olup olmadıkları, iletişim sürecinde etkinlik gösterip gösteremeyecekleri ancak onlarla yüz yüze ilişki ve iletişim kurulabildiği zaman anlaşılabilir, bilgi toplanabilir. Öğrenci / öğrenci iletişimi, iki veya daha fazla öğrenci birbiriyle etkileşime girdiğinde gerçekleşir. Tüm sınıfta başarılı bir tartışma, öğrenci / öğrenci iletişimini teşvik eder çünkü öğrenciler sadece öğretmenle değil, birbirleriyle konuşmalıdır. Bu tür tartışmalar sırasında iki öğrenci aynı fikirde olmayabilir ve birbirleriyle ileri geri konuşabilir. Öğrenci / öğrenci iletişimi, öğrenciler ödevleri tamamlamak için gruplar veya çiftler halinde çalıştıklarında da gerçekleşir (Kağıtçıbaşı, 1988).

2.4.1.4 Sınıf İçi Öğretmen ve Öğrencilerin İletişimi

Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin gerek sözel gerekse sözel olmayan davranışlarının etkileşim içinde olduğu en önemli ortamdır (Ünal ve Ada, 2003). Sınıfta iletişim, eğitim programlarının öğrencilere öngörülen hedef davranışlarının kazandırılması amacıyla oluşturulmuş bir ortamdır. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, veli-çevre arasında oluşan, bilgi, beceri ve haberlerin çok yönlü akımıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin aracı iletişimdir (Ünal ve Ada, 2003). Bu bağlamda öğrencileri küçümsemek yerine dinleyip önemsendikleri gösterilmeli, davranışlarını

yargılamak yerine nedenleri anlaşılmalı, pekiştireç olarak cezadan çok ödül kullanılmalıdır (Şencan, 2010).

Öğrenciler, öğretmenin kafasının içindeki bilgilere, düşüncelere; aklından geçirdiklerine değil, yaptığı hareketler; söylediği sözlere; beden diliyle ifade ettiklerine; sevincine, nefretine; öfkesine; güler yüzlülüğüne ve benzeri davranışlarına tepkide bulunurlar. Bu sebeple öğrencilerin öğrenmelerini harekete geçirmek ve eğitim açısından etkilemek için öğretmenlerin sosyal iletişim-etkileşim teknik, taktik ve stratejilerine hakim olmaları başarılarını artırıcı bir rol oynar. Sınıf ortamında öğrencinin anlama çabası içinde olduğunun belirgin bir göstergesi sorulardır. Öğrenci sorularına karşı daha duyarlı öğretmenlerin, öğrencilerce daha çok kabullenildikleri de vurgulanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000).

Sınıf içinde iyi bir iletişim ortamı oluşturabilmek için öğretmenlerin kendi davranışları hakkında sağlıklı bir geri bildirim (dönüt) almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin yaptığı başlıca yanlışlardan biri kendilerini başkalarının onları gördüğü gibi görememeleridir (Ergin ve Birol, 2000).

Ünal ve Ada'ya (2003) göre, öğretmenin sınıf ortamında en önemli görevi, eğitim programlarındaki hedef davranışları kazandırmaya çalışmak ve öğrenciye öğrenme süreci içerisinde yol göstermektir. Sınıfta öğretmenin gerçekleştirmeyi amaçladığı hedef davranışlar açık ve kesin bir şekilde ortaya konduğunda, iletişim çok daha geniş boyutlu ve kolay olarak kurulmakta ve gruplar oluşturulabilmektedir. Bu nedenle öğretme işinin iyi bir iletişimin ürünü olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sınıf içi iletişimi başlatan ve yönlendiren kimse olarak öğretmene önemli görevler düştüğü görülmektedir.

Yapılan çeşitli araştırmalarca da öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin önemi vurgulanmıştır. Özdemir'in (2008), öğrenci motivasyonunu arttırmada öğretmenlerin etkisini ortaya koymaya yönelik yapmış olduğu araştırmasında; “öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum ” ifadesine öğretmenlerin en yüksek ortalama ile katıldıkları görülmüştür. Bu bulgu çerçevesinde de denilebilir ki, öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaları onların motivasyonlarına olumlu bir katkı sağlamaktadır.

Saban'na göre (2000) Öğretmen tarafından sınıfta oluşturulan sınıf havası çocukların motivasyonu ve öğrenmeye karşı tavırları üzerinde büyük bir etki yaratabilir. Bu yüzden olumlu bir sınıf havası yaratmak için gerekli yetenekler büyük önem taşımaktadır. Genelde bir amaca yönelik, ödev kaynaklı, rahat, sıcak, destekleyici ve belirli bir düzen anlayışına sahip bir sınıf ortamı tipi öğrencinin öğrenmesini en iyi şekilde kolaylaştıran tür olarak kabul edilmektedir.

2.4.2 Örgüt Dışı İletişim

Okul açık bir sistem olduğu için örgüt içi iletişim kadar örgüt dışı iletişimde örgütün gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Toplumumuzda okul yönetiminde örgüt dışı iletişimde en önemli öge velilerdir. Yöneticiler çoğu zaman veli ile öğretmen arasında yaşanan çatışmalarda araya girmek ve süreci yönetmek zorunda kalırlar. Okul yöneticisi, veli ile ilişkilerinde başarılı olmak istiyorsa ana-baba ile öğretmen ilişkilerini iyi izlemelidir. Çünkü öğretmen gibi veli de karar sürecine katılan öğelerden biridir (Bursalıoğlu, 2013, s.52).

Eğitim yönetiminde örgüt dışı iletişimde veliler kadar etkili olan diğer öğelerin ise okulun bulunduğu çevre yapısı, STK'lar, dernek gibi kuruluşlar olduğu söylenebilir. (Balcı, Açıkalin ve Başar, 2005, s.161). Bu nedenle yönetici içinde bulunduğu çevresel yapıyı iyi tanımalı ve gözlemlemelidir (Bursalıoğlu, 2013, s.54). Okul

müdürü, okulda ve çevrede liderlik konumunda olabilmek için çevrenin değer yargılarını bilmeli ve okulun değer yargılarıyla çevrenin değer yargısını dengeleyebilmeli; bunları örgüt üyelerine aktarabilmelidir. Böylelikle çevreyle iletişimi güçlendirerek örgütün gelişimine katkı sağlar (Dönmez, 2002, s.41).

2.5. Okul Yönetimi ve İletişim

Okul yönetimi kavramı eğitim yönetiminin okula entegre edilebilmesini içerir

ve buna bağlı olarak da ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünülmektedir. (Şıman ve Taşdemir,2008.)

Okul yönetiminde resmi iletişim türü yaygın olarak kullanılmaktadır. Resmi iletişim, hiyerarşideki adımlar ve otoriteler arasındaki iki yönlü bilgi ve karar akışıdır. Resmi iletişim, kurumun resmi tarafını işler ve hiyerarşiyi ana kanal olarak kullanır; gayri resmi iletişim, kurumun gayri resmi tarafını işler ve kişilerarası ilişkiler yoluyla çalışır. Resmi iletişim sistemi her zaman gayri resmi bir iletişim ağı tarafından desteklenir. Resmi iletişim, iş tanımlarını ve sevk toplantılarını içerirken, gayri resmi iletişim hikayeleri ve dedikoduları içerir (Çelik, 2002, s.42).

2.5.1 Okulda Yönetici ve Öğretmenlerin İletişimi

Okul müdürleri okulun iş ve işleyişi ile ilgili eylemlerde karar alırken öğretmenleri dinlemeli, onların düşüncelerine önem vermeli ve onlarla birlikte karar almalıdır. Yönetim faaliyetlerinde okul müdürü öğretmenleri sadece dinlemekle kalmamalı onları karara dahil etmelidir. Çünkü öğretmenler eğitim-öğretim süreci içinde sahada bulunduklarından dolayı okulla ilgili bir takım problem ve noksanlıkları yöneticilere göre daha iyi gözlemleyebilir. Tüm bu nedenlerle öğretmenlerin fikir ve önerilerini alarak yönetim süreçlerine ve çalışmalarına katılımlarını sağlamak, onların idareyi

takdir edip sahiplenmelerini, okula bağılılıklarını ve iş verimliliklerini artırmalarını sağlayacaktır. Yöneticiler, öğretmenler ile iletişim kanallarını açık tutmalıdır (Aytürk, 1990, ss.53-54).

2.5.2 Okul Yöneticileri İle Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları

İnsan için sorun, insanın ihtiyaçlarını karşılamasına engel olan iletişim engelidir. İnsanların bu engeli kaldırma çabasına problem çözme süreci denir. Kurum için sorun, örgütü hedeflerine ulaşmaktan alıkoyan, yavaşlatan ve saptıran engeldir. Kurum yönetimi bu engeli kaldırmaya çalıştığında problem çözme sürecine girer. İnsanların yaşadıkları sürece sorunlarını durdurmaları imkansız olduğu gibi, kurumun sorunları da sonsuzdur. Kurum yöneticileri, çalışanları ile problem çözme konusunda ne kadar güçlüyse, kurumun ömrü de o kadar uzun ve etkili olur. Okulda yönetici ve öğretmen arasındaki iletişim sorunları, eğitim amaçlarına ulaşmasına engel olur. (Başaran, 1988, s.21)

2.5.3 Eğitim Yönetiminde İletişimin Önemi

Eğitim yönetiminde okul yöneticilerinin yönetme bilgisine, alan hâkimiyetine teknik bilgiye ve insan ilişkileri becerilerine sahip olması şarttır. Dolayısıyla kurumsal iletişim, çalışanlar açısından insana dair tüm eylemler olarak düşünülebilir.(Açıkalın, 1995, s.39). Kurumsal iletişim, çoğunlukla öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştıran bir ortam yaratma ve sürdürmenin karmaşık bir sistemi olarak görülür ve teorik analizde, pratik tezahürleri kapalıdan açana kadar değiştiği gibi - düşmanca veya olumsuzdan olumluya veya destekleyicidir. Bir öğretim süreci üzerindeki yüksek etkisi nedeniyle, birincil olarak etkililiği ve genel olarak eğitimsel etkileri ile ilişkilidir. Bu nedenle, eğitim sonuçlarının en önemli sosyal ve kültürel faktörlerinden biri olarak kabul edilir. (Topçu, 1995, s.29).

Öğretmenlerin sorunlarını, eğitim amacı ile ilgili görüşlerini ve dileklerini iletebilmesi için okul müdürlerine kolay ulaşabilmeleri, okul iletişiminin çift yönlü çalıştığını, öğretmenler için iletişim engeline önemli bir faktör olan korku hissinin olmadığını ve yönetici-öğretmenler arasında kaliteli bir iletişimin mevcut olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin de meslektaşlarına değer veren ve demokratik bir iletişim anlayışına sahip olduğunu gösterir. İletişim kanalının özgürce ve düzgün çalışmadığı bir okulda, diğer yönetim süreçlerinde verimli kararlar almak, paydaşlar arasındaki organizasyonu sağlamak ve başarılı olmak mümkün değildir. (Demir, 2003, s.158-159).

2.5.4 Okul Yöneticisi ve İletişim

Okullarda iletişim engellerini en az düzeye indirmek ve iletişimin etkin olmasını sağlamak için iletişimin merkezinde olan ve iletişimi başlatan kişinin bir takım becerilere sahip olması ve etkili iletişim yöntem ve araçlarından yararlanması gerekmektedir (Ersoy, 2006, s.46, Akt, Sancar, 2010, s.37).

Okul müdürlerinin görevi sadece yönetmelikleri uygulamak değil aynı zamanda öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu artırmak için örgütte olumlu bir iklim meydana getirmektir. Okul müdürlerinin sorunlara çözüm ararken stres anında duygularını kontrol edebilmeleri, objektif olabilmeleri ve doğru kararlar verebilmeleri gerekir. (Arslantaş ve Özcan,2012, s.559)

2.5.5 İletişim Engelleri

Eren (2010: 364-366) iletişim engelleri; kişisel arzu ve arzular, değer yargıları, kültürel seviyeler, duygusal çevre, alışkanlıklar dahil kişisel engeller, dil güçlükleri,

dinleyememe, ifadede netlik eksikliği ve geribildirimden kaynaklanan engellemelerdir.

İletişim süreci, kaynağın içsel iletişim süreciyle başlamaktadır. İletişim sürecindeki engellerin bir kısmı, çoğu akılcı ve gerçek dışı olan, kişilerarası iletişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan bazı olumsuz düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Bu rasyonel ve gerçekçi olmayan düşünceler değiştirilebilir; Bunların neden olduğu iletişim engelleri bilinmesi halinde ortadan kaldırılabilir. Bu tür gerçekçi ve mantıksız düşünce yapıları "basmakalıp düşünceler" olarak adlandırılabilir. Stereotipik düşünceler, "insanların zihninde sabitlenen ve genellikle bilinçsizce taşınan belirli düşünceler" olarak tanımlanabilir. İnsanlar genellikle bu düşüncelerin doğru olup olmadığını test etmek istemezler ve genellikle düşüncelerini değiştirebilecek yeni bilgilerden kaçınırlar. Bir anlamda "önyargılı ve tamamen reddedici" bir tavır alabilirler. Stereotiplerin temel özelliği akılcı, gerçekçi olmaması ve değişime dirençli olmamasıdır (Dökmen, 2006).

Sınıf ortamında iletişimi engelleyen pek çok neden vardır. Ünal ve Ada'ya (2003) göre, sınıfta katılım özellikleri, aile etkileri, farklı kişilik özellikleri ve arkadaş çevresinin etkisiyle farklı yapıda olan öğrenciler bir arada bulunmaktadır.

Öğrenen örgüt olan okulda etkili ve verimli bir okul iklimi oluşturabilmek için müdür, öğretmen, müdür yardımcıları, öğrenci, öğrenci velisi okulda bulunan diğer personeller arasında iletişim kanallarını sürekli açık tutmak yanlış anlamaları ortadan kaldırmak ve her türlü ilişkinin saydam bir anlayış içerisinde gerçekleşebilmesi için özellikle yöneticilere büyük iş düşmektedir. İletişimi gerçekleştirmek için okul müdürlerinin paydaşların değişik düzeyde ortaya çıkan problemlere katkıda bulunmalarını sağlamak amacıyla toplantılar yapmalarında yarar vardır. Okul-aile birliği, öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler toplantıları ve öğretmenlerin

öğrencilerle özellikle kulüp çalışmaları doğrultusunda yapmış oldukları çalışmalar iletişim açısından son derece önemlidir (Baysal ve Ada, 2012, s.89)

2.5.6 İletişimde Yönetmenin Görevi

Müdür, okulda iletişimin faydalarına karar vermekten sorumludur. Müdür, iletişimi kısıtlayarak ve çalışanların bilgi kullanımını en aza indirerek bu yetkisini kullandığında okula zarar vermektedir. Belki de iletişimi kapatmak yönetmeni rahatlatacaktır; ancak okulun etkinliğini azaltır. Müdür ve çalışanlar arasında artan iletişim ile idarenin demokratikleşmesi arasında bir ilişki vardır. Yetkili hükümetlerde iletişim sınırlıdır. Yönetim baskısı arttıkça iletişim gizlenmeye ve kısıtlanmaya başlar (Başaran ve Çınkır, 2013).

2.6. Etkili İletişim Yöntemleri

Etkili iletişim, öğrenmenin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve herhangi bir okulda bir kurs olarak öğretilir veya psikolojik danışma yardımı alındığında süreçte öğrenilebilir. Etkili iletişimde alıcı, gönderen tarafından gönderilen mesaja geri iletişim yoluyla yanıt vermektedir. Bu davranışlar ile etkili iletişim ve iletişim araçlarında sözlü ve sözsüz davranışları tanımak ve algılamak çok önemlidir. Böylelikle etkili iletişimin yapılıp yapılmadığını anlamak mümkün hale gelir ve birey iletişimde kendini geliştirmek isteyip istemediğine karar verebilir hale gelir. (Ersever, 2003).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmen öğrencilerle ne kadar yakın ve sıcak ilişkiler geliştirirse, o kadar verimli ve amaçlı bir çalışma yapmış olur. Öğrencilerinin durumunu ve beklentilerini göz ardı eden bir öğretmenin başarılı olması güçtür. Onun için öğretmen öğrencilerinin görüşlerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır.

Ayrıca, öğretmenin öğrenciye ismiyle hitap etmesi çok önemlidir. Bunun için öğretmenin, öğrencilerin fotoğraflarından ya da daha farklı yöntemlerden yararlanarak öğrencilere isimleriyle hitap etmesi gerekir. En azından ilk günlerde birkaç öğrenciye ismiyle hitap edilmelidir (Şencan, 2010).

Öğretmenlerin öğrenciler ile etkileşimlerinde etkili iletişim kurabilmelerine yardımcı olabilecek belli başlı ilkeler şu şekilde ifade edilebilir (Saban, 2000):

Öğretmenler,

- Öğrencilere karşı yargılayıcı mesajlar kullanmamalıdır.
- Öğrencilerle olan ilişkilerinde empatiye yer vermelidirler.
- Öğrencilere ad takmaktan ya da çeşitli sıfatlarla onları etiketlemekten kaçınmalıdırlar.
- Ödülü ve sözel övgüyü dikkatle kullanmalıdırlar.
- Sınıftaki öğrenciler arasında işbirliğini özendirmelidirler.
- Sınıfta meydana gelen olaylar karşısındaki duygularını “sen dil” mesajları yerine “ben dili” mesajlarını kullanarak öğrencilere yansıtmalıdırlar.

Etkili iletişim yöntemleri ile ilgili araştırmalar daha çok, iletişim becerilerini geliştirme programları üzerinde durmuştur. Baryy ve Robb (1992) yapmış oldukları araştırmalarında, tıp eğitimi alan öğrencilere uygulanan iletişim becerileri eğitiminin etkinliğini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde etkili iletişim becerileri eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre bu becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Korkut'un (2005) yetişkinlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili yapmış olduğu deneysel çalışmasında; araştırmaya dahil edilen bireylere etkili iletişimin

çeşitli boyutlarını içeren (kendini tanıma, empatik anlayış, etkili dinleme, sözel ve sözel olmayan mesajların iletimi vb.) bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, bu eğitime katılmış olan yetişkinlerin etkili iletişim becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği saptanmıştır.

2.7. Çatışma Yönetimi Sürecinde İletişim

2.7.1 Çatışmanın Tanımı

Çatışmanın temeli değişebilir ama her zaman toplumun bir parçasıdır. Çatışmanın temeli kişisel, ırksal, sınıfsal, kast, politik ve uluslararası olabilir.

Genel anlamıyla, “bir seçeneği tercih etmede kişinin ya da grubun güçlkle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma” olarak tanımlanabilir (Budak, 1999, s. 302).

Çatışma yaşayan insanlar, yaratıcı işbirliğinin ilkelerini uygulamakta güçlük çekmektedirler. Çatışma olmadan bireysel büyüme, olgunluk ve sosyal değişim olmamaktadır. Çocukların çoğu gibi, yetişkinlerin çoğuna çatışmayla ilgili akıllarına gelen sözcükler ya da ifadeler sorulduğunda genellikle: “dövüş”, “vurma”, “tartışma”, “zararlı”, “bağırma”, “savaş”, “nefret” ve “intikam” vb. gibi olumsuz ifadeler belirtirler. Çatışma ile ilgili bu olumsuz ifadeler medya, ana babalar, öğretmenler, arkadaşlar, hükümet yetkilileri ve diğer çatışma deneyimi olan pek çok insanın mesajlarının bir sonucudur (Schrumpf vd., 2007, s.39).

Örgütün sağlığı, tümleşik (in-tegrated) olmasına bağlıdır. Kurumsal tümleşim, kurumdaki işbölümünün birimlere, bölümlere ve görevlere böldüğü iş bütünlüğünü yeniden kurma sürecidir. Tümleşim, kurumun alt sistemlerinin işbirliğinin gereğidir (Başaran, 1992, s.261).

2.7.2 Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yeterlilikleri

Eğitim lideri olarak okul müdürlerinden paydaşların her birinin beklentilerine cevap verebilmesi ve okulu eğitimdeki yeni gelişmelere entegre edebilmesi beklenmektedir. Bu noktada okul yöneticisi iç paydaşlarından olan öğretmenler ile her gün etkileşim içindedirler. Fakat öğretmenler, okul yöneticileri tarafından kendilerine verilen sorumluluklar, proje çalışmaları ve kaynaklar konusunda aynı fikirde olmayabilirler. Bu görüş ayrılıkları bireyler veya gruplar arasında çatışmanın alt yapısını oluşturabilir. Bu sebeple yöneticiler meydana gelebilecek çatışmalarda yapıcı bir rol benimseyerek çatışmayı yönetmenin formüllerini bulabilir.

Literatürde çatışma kavramıyla ilgili farklı yaklaşımlara rastlanmaktadır. Çatışmaya ilişkin bu yaklaşımlar genel anlamda; klasik yaklaşım, davranışçı yaklaşım ve etkileşimci yaklaşım olmak üzere üç başlıkta toplanabilir:

2.7.2.1 Klasik Yaklaşım Göre Çatışma:

Klasik yaklaşım örgütlerde meydana gelen çatışmanın anlamsız ve örgüt dinamiğine zarar verebilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında çatışmanın örgüte zarar verecek etkilerinden kurtulmak için çatışmadan kaçınmak gerektiğini savunmaktadır (Erdoğan, 1996). Klasik yaklaşım, çatışmayı olumsuz olarak değerlendirerek şiddet, yıkım, mantıksızlık gibi kavramlarla eşleştirmiştir.

Bu yaklaşıma göre yönetici otoritedir ve karar vericidir. Astlar ise görevi eksiksiz uygulamakla yükümlüdür. Örgüt içinde astlar tarafından sorun çıkarıldığında ise yaptırım uygulanmaktadır. Bu şekilde çatışma önlenmeye veya ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Çatışma meydana gelmemesi için denetim ve mantıksal kurallar dizini uygulanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında çatışmanın sık yaşandığı

ortamlardan birinin kurul toplantıları olduğu söylenebilir. Öğretmen kurul toplantılarında çatışmaya neden olacak gündem maddeleri yöneticiler tarafından gündeme alınmayabilir veya üzerinde durulmaz. Çatışmaya neden olacak durumu sorgulamak veya çözmek yerine kaçınma tercih edilir. Öğretmenler arasında farklı sesler çıkması durumunda öğretmene mobbing uygulama, ders programı belirlenirken bireysel isteklerini dikkate almama, ders saati dışındaki iş yükünü arttırma gibi yöntemlerle öğretmenler sindirilmeye çalışılmaktadır.

Klasik yaklaşımı benimseyen okul müdürüne göre çatışma (Erdoğan, 1996);

1. Çatışma engellenebilir bir durumdur.
2. Çatışma okulun işleyişini bozar.
3. Okul yöneticisinin görevi çatışmayı ortadan kaldırmaktır.
4. Okulun ilerlemesi ve başarısı çatışmanın yok edilmesiyle mümkündür.

2.7.2.2 Davranışçı Yaklaşım Göre Çatışma

Temsilcisi Moreo olan davranışçı yaklaşıma göre, homojen bir şekilde meydana gelen grupların daha verimli çalışacakları bunun için örgüt içerisinde bulunan grupları içindeki farklılıklarının süreç içerisinde azaltılması gerektiğini ifade etmektedir (Karip, 2010, s.7). Bu yaklaşım örgütlerin karmaşık yapısı gereği çatışmanın kaçınılmaz olduğunu savunur (İpek, 2003). Bireyler ve grupların farklı kimlikleri, düşünceleri, mesleki anlayış ve tecrübeleri, ihtiyaç ve ilgileri çatışmanın meydana gelmesine neden olacaktır. Dolayısıyla bu anlayış, klasik yaklaşıma zıt bir bakış açısıyla çatışmanın ortadan kaldırılmaması gerektiğini, çatışmalar yok edilirse bu farklılıkların da yok edileceğini belirtmektedir. Çatışmayı ortadan kaldırmak yerine çatışmayı çözmeye odaklanmak gerektiğini hatta bazı durumlarda çatışmanın performansı olumlu etkileyeceğini belirtmektedir.

Davranışçı yaklaşımı benimseyen okul müdürüne göre çatışma (İpek, 2003);

1. Bireysel farklılıklardan ortaya çıkar ve çatışma yok edilirse bu farklılık da yok olur.
2. Çatışmalar daima olabilir ancak yapılması gereken çatışmaya neden olan sorunları bulmak ve çözmektir.
3. Çatışmalarda kurumun lehine bir rota çizilerek öğretmen ve personelin performanslarına olumlu etki sağlanabilir.

2.7.2.3 Etkileşimci (Modern Yaklaşım)

Etkileşimci yaklaşım davranışçı yaklaşıma göre çatışmanın kaçınılmazlığıyla beraber örgütte uyumlu çalışmanın süreklilik arz etmesi durumunda örgütün durağanlaşacağını, kurumun yenilikleri takip edebilmesi ve ilerlemesi açısından bilinçli olarak çatışmanın meydana getirilmesini savunmaktadır (Solmuş, 2001, s.41). Bu yaklaşım anlayışına göre yöneticinin sorumluluğu çatışmayı engellemek veya yok etmek değil çatışma sürecini yönetebilmektir. Böylelikle çatışmadan doğacak zararlar azaltılarak kurum ve personelin yararına yönlendirme sağlanabilir.

Etkileşimci yaklaşımı benimseyen okul müdürüne göre çatışma (Solmuş, 2001, s.41):

- Okulun yenilikleri takip edebilmesi ve gelişim için bilinçli olarak çatışma ortaya çıkarılabilir.
- Okul örgüt yapısı içinde çatışma olmaması sorundur. Zamanla öğretmenler de durağanlığa yol açabilir.
- Okul yöneticinin sorumluluğu durağanlık halinde çatışmayı ortaya çıkaracak uyarımlarda bulunmaktır.

2.7.3 Çatışma Yönetim Stilleri

“Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde neticeye yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunmasıdır. Burada atılan adımlar sonunda elde edilecek sonuç çatışmanın sona erdirilmesi olabilir ya da olmayabilir” (Karip, 2000, s.51, Öztay, 2008). Çatışma yönetimi stratejileri; Bütünleştirme, uyma-itaat, kaçınma ve uzlaşma olmak üzere incelenmektedir.

2.7.3.1 Bütünleştirme Stratejisi

Yönetici, çatışan tarafları yüz yüze getirir ve sorunun tüm yönlerinin kendi katkısıyla tartışılmasını sağlamaktadır (Karip, 2010). Böylelikle taraflar kendi durumlarını ve birbirlerinden farklılaştıkları konuları daha net görürler. (Koçel, 2010). Taraflar yüz yüze gelirler ve gerçek sorunu ve sorunla ilgili neler yapılabileceğini güvenle ve dürüstlikle ifade ederler (Karip, 2010).

2.7.3.2 Uyma-İtaat Etme

Uygunluk davranışını gösteren taraf, iki taraf arasındaki farklılıkları görmezden gelir ve benzerliklere odaklanır. Astlar ve üstler arasındaki çatışmalarda, astlar "durumu kurtarmak" için böyle bir strateji seçebilirler (Kozan, 1994). Bir çatışma durumunda, bir kişi kendisi için düşük ve diğer taraf için yüksek derecede endişe duyuyorsa, uyuşmazlığı uyum yoluyla çözmeyi seçebilir. Aynı zamanda yardım etmeye hazır veya direnmiyor olarak tasvir ediliyor gibi görülmektedir (Öztaş ve Akın, 2009: 16)

2.7.3.3 Kaçınma

Her düzeyde çatışmaya rağmen, en yaygın davranışlardan biri bu çatışmadan kaçınmaktır (Shortell ve Kaluzny, 1994: 121, aktaran Sakızlı, 2007). Bu yöntem, çatışmayı görmezden gelmekle ilgilidir. Çatışmaya ilişkin kararlar gecikmektedir (Koçel, 2001, s. 543).

Çatışmanın kaçınma ile önlenebileceğine inanan yöneticiler çekingen davranırlar, çatışma çözümü ile uğraşmanın işlerini engelleyeceğinden ve üretkenliklerini azaltacağından endişe ederler (Özalp, 1987,1989, Akt: Kapıcı, 2015).

2.7.3.4 Uzlaşma

Çatışan bireyler veya gruplar kendi çıkarlarından vazgeçiyor ve ortak çıkarlar doğrultusunda birleşiyorlar. Uzlaşmanın ayırt edici özelliği, her bir tarafın bir şeyden vazgeçmek zorunda olmasıdır. Bu strateji ile açık bir kazanan veya kaybeden yoktur (Aydın, 2007). “Uzlaşma” tarzı, her iki tarafın da kendi kazanımlarına sahip çıkmanın yanı sıra kendilerinden belirli tavizler vermesi gerektiği fikrine dayanmaktadır (Aydın, 2000).

2.7.4 Çatışma Sürecinde Etkili İletişim Yöntemleri

Okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde çatışma yönetimine dair sergiledikleri tutum ve davranışları sürecin gidişatına yön vermektedir. Çatışma ve çatışma yönetimi alanında yetkin olmayan bir okul yöneticisi, istikrarlı bir yönetim ve çalışanlar arasında etkili bir koordinasyon sağlamakta yetersiz kalabilmektedir. Bunun için okul yöneticileri uyguladığı çatışma yönetim stratejisi ile kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinde oynadığı rolü ve öğretmenleri nasıl etkilediğini bilmesi gerekir (Açıkgöz, 2009, s.2). Bu çerçeveden bakıldığında yönetici- öğretmen arasında doğru

kullanılmayan iletişim dili ve kanalı hem çatışmanın kaynağı hem de çatışma yönetim sürecinde ortaya çıkacak farklı çatışmaların da tetikleyicisi olabilir.

Çatışma verimli ve yapıcı bir şekilde çözülebilmesinde okul yöneticilerinin izlemesi gereken adımlar şöyle açıklanabilir:

2.7.4.1 İletinin Algılanması

Tam ve tek mesajda algıyla ilgili bir cümle olmalıdır. Algılananın ne olduğunu belirleyerek, mesajı yollayan kişi, dikkati içeriğe ve mesajın zeminine çeker. Bu yönüyle algı mesajı gönderenin gözlemini içermez ancak durumla ilgili varsayım ve çıkarımları içermektedir. Bazen çatışmalar algıyla ilgili varsayımların yanlış anlaşılmasıyla da ortaya çıkabilir (Acar, 2015, s.55). Çatışmalarda tarafların duygu ve düşünceleri farklı olabilir. Böyle bir durumda okul yöneticisi gerek yönetim-öğretmen; gerek öğretmen-öğretmen arasındaki çatışmaların çözümünde kendi bakış açısıyla beraber karşı tarafında duygu ve düşüncesini anlamalıdır.

Karşı tarafı anlamak çatışmada bunu başaran tarafa güç kazandırır. Açıklanan görüşlerin arkasında yer alan ilgilerin ve ihtiyaçların bilinmesi, ifadeler üzerinde yoğunlaşma yerine çatışmanın gerçek nedenleri ve çatışmaya neden olan motivasyonlar üzerinde yoğunlaşma fırsatı sağlamaktadır (Sakızlı, 2007).

2.7.4.2 Dinleme

Dinleme iletişimin gerçekleşmesi için ön koşuldur. Etkili iletişimin sağlanabilmesi için dinlemenin, iletişim sürecinin en az yarısını içermesi gerekir (Gedde, 1993, s.85-86). Dinleme üç aşamalı olarak gerçekleşmelidir. Birinci aşamada karşı tarafın gönderdiği mesajın kapsamı ve iletişimin olduğu ortam algılanarak kaydedilmektedir. İkinci aşamada alınan ipuçları-bilgiler değerlendirir. Üçüncü

aşamada ise mesajın ne olduğuna dair yargıya varılmaktadır. Dinleme konuşmacının bakış açısı üzerinde yoğunlaşır (NACM, 1996).

Okul müdürleri iyi bir dinleyici olamadıkları takdirde yönetsel rollerini de gereğince yerine getiremezler ve bu durum araştırma bulgularında yer almaktadır (Karpiche ve Murphy, 1926, s.28). Etkili dinlemede okul müdürü duyduklarını bir de kendi içinde özetlemeye çalışmaktadır. Kaynağın açıklamalarının uzun ve doğru anlaşılmanın önem taşıdığı durumlarda aktarılanı özetlemek oldukça önemlidir. Böylelikle okul müdürü-öğretmen arasında yaşanacak yanlış anlaşılardan meydana gelecek çatışma da önlenmiş olmaktadır (Diemer, 1994).

2.7.4.3 Güven Oluşturma

Çatışma sürecinde çatışmanın olumlu yönde ilerlemesi ve tarafların ilgi ve beklentilerinin karşılanması için mesajı gönderen taraf “diğerinin ilgi ve ihtiyaçlarını önemseydiği ve ona güvendiği” duygusunu hissettirmelidir. Güven; açık sözlülük, dürüstlük, diğerine saygı gibi davranış ve tutumların yerine getirilmesi ve hissettirilmesiyle meydana gelen bir duygudur. Bununla birlikte önceki yaşamda edinilen tecrübe ve çıkarımlarda güven duygusunun oluşmasını sağlar. Bu nedenle okul müdürleri öğretmenlerle iletişimde daima açık ve dürüst olmalı, meslektaşların birbirleriyle olan anlaşmazlıklarında ortaya çıkacak çatışmalarda tarafsızlıkla ve hakkaniyet ilkesiyle sorunu çözmeye çalışmalıdır. Böylelikle öğretmenler, gerek yöneticilerle gerek diğer paydaşlarla yaşadığı çatışmaların çözümünde okul müdürüne güveneceğinden emin olurlar.

2.7.4.4 Empati Kurma

Etkin dinlemek için empati ön koşuldur. Bir başka deyişle, objektiflik kaybedilmeden karşıdaki kişinin yerine konularak, onun neler yaşadığı, neler duyumsadığı anlaşılır. Anlaşıldıktan sonra bunun ona yansıtılması gereklidir. Aktif dinlemenin amacı, diğer kişiye derin bir anlayış ve kabul duygusu iletmektir. Kişi bu saygılı ortamda sorunu ile ilgili duygularını tam olarak ifade etmektedir. Bu ancak empati ile olabilir. Empatide ifade edilen duygunun şiddetine dikkat etmek ve duygunun yoğunluğuna uygun şekilde tepki vermek gerekir. Sadece elçinin sözlü tepkilerine değil, aynı zamanda sesin tonuna, konuşmanın temposuna, jestlere ve duruşuna da dikkat etmek gerekmektedir (Acar, 2015).

Bir öğrencinin olumsuz davranışının öğretimden nasıl zaman aldığına ve sınıfınızı nasıl etkilediğine odaklanmak insan doğasıdır. İçeriği öğretmenin yanı sıra davranışları yönetmekle görevlendirildiğinizde, öğrencinin başına gelenleri görmezden gelmek ve öğretmen olarak size neler olduğuna odaklanmak kolaydır. Empati göstermek, bu dinamiği değiştirmenize yardımcı olabilir, böylece yalnızca gördüklerinizi ve hissettiklerinizi değil, aynı zamanda görmediklerinizi de kabul edip düşünebilirsiniz. Bu görünmeyen zorluklar, öğrenme ve düşünme farklılıklarını içerebilir. Ancak travma veya açlık gibi başka mücadeleler de söz konusu olabilir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Güngörmez (2020) “Ortaöğretim okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri: Karma bir araştırma” isimli araştırmanın nicel boyutu, betimsel tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta ise nicel elde edilen sonuçlar çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında görüşme modeli

kullanılarak veriler toplanmış ve incelenmiştir. Araştırmanın nicel basamağının örneklem seçiminde random örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırma örneklemini 206 öğretmen oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanmasında, Wiemann (1977) tarafından geliştirilen ve Topluer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "İletişim Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplamda 15 öğretmen ile görüşülmüştür. Sonuç olarak nicel basamakta öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini, empati-anlama, sosyal rahatlık ve destekleme boyutlarında ve ölçek toplamında yeterli düzeyde görmüşlerdir. Okul müdürünün yaşına göre müdürlerin iletişim yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Genç okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri, yaşlı okul müdürlerine göre daha yüksektir. Tüm boyutlarda ve ölçek toplamında öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim durumu, branşı ve kıdemi bakımından okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Nitel basamakta ise öğretmenlere göre okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri genel olarak etkilidir. Empati ve anlama boyutunda genel eğilim hem güçlü hem de zayıf olduğu yönündedir. Destekleme boyutunda müdürlerin destekleyici olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal rahatlık boyutunda ise genel olarak müdürlerin astları ve çevreleri ile olan ilişkilerinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülşen (2020) "Eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması" adlı çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Antalya ili Alanya ilçesi Barbaros Azakoğlu Ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerini akademik bilgiler, kıdem, tecrübeler ve ikili ilişkiler olumlu etkilerken cinsiyet

faktörü ise iletişim becerilerini etkilememektedir. Yöneticilerin iletişim becerilerinin ve uzmanlık gücünün yeterli olduğu anlaşılırken yöneticilerin sorun çözme becerilerinde eksiklikler olduğu ve fazla duygusal davrandıkları anlaşılmıştır. Yöneticiler seminerlere, kişisel gelişim kurslarına ve hizmet içi eğitimlere katılarak eksikliklerini giderebilirler önerisinde bulunulmuştur.

Özpolat (2019) “Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki iletişim engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki” adlı çalışmasında okullarda başlı başına bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, özellikle öğretmenlerle öğrenciler, diğer boyutta yöneticilerle diğer çalışanlar arasındaki iletişimin nitelikli olmasına bağlıdır. Bu yüzden, okulda bütün bu paydaşlar arasındaki işbirliğinin gerçekleşebilmesi için iletişimin sağlanmasının önünde engeller varsa, bunların neler olduğunun saptanması ve ortadan kaldırılmasına ihtiyaç vardır. İş doyumunu, bir kişinin işini ya da işle ilgili yaşantısını değerlendirmesi sonucunda ulaştığı memnuniyet verici ya da olumlu bir durum olarak tanımlanmaktadır. Beklenti kuramı bakış açısına göre, iş doyumunu bir kişinin işinden alması gerektiğini veya hak ettiğini düşündüğü ve aldığı tüm şeyler arasındaki fark tarafından belirlenir. Yani bir çalışan hak ettiğine inandıklarını elde edemezse, iş doyumsuzluğu yaşar. Öğretmenlerin okul paydaşlarıyla yaşamış olduğu iletişim engelleri iş doyumlarının düzeyini de etkileyebilmektedir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki iletişim engellerine ilişkin algıları ile iş doyumlarının düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Elazığ merkez ve ilçelerin merkezindeki ortaokullarda görev yapan toplam 1602 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Gencer (2018) “Okullarda yaşanan yönetsel sorunların iletişim sorunları ile ilişkisinin araştırılması” adlı araştırmanın amacı, yönetici-öğretmen arasında yaşanan yönetsel sorunların iletişim sorunları ile ilişkisini incelemektir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı 1. Döneminde Ankara ili Etimesgut ilçesinde görev yapan 407 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeliyle hazırlanmıştır. Yönetici – öğretmen arasında yaşanan yönetsel sorunların iletişim sorunları ile ilişkisini incelemek için araştırmacı tarafından hazırlanan 31 maddelik yönetsel ve iletişim sorunları ölçeğı kullanılmıştır. Veri analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yönetsel sorun bağlamında; okul yönetiminin alınan kararların tartışılmasına izin vermemesi önemli bir sorun olarak değerlendirilirken iletişim sorunları bağlamında; okul yönetiminin olaylara kendi tarafından bakması önemli bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yönetsel sorunlarının ve yönetsel süreçte karşılaştıkları iletişim sorunlarının cinsiyete ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlar ile yönetsel süreçte yaşadıkları iletişim sorunları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve sınıf öğretmenleri tarafından yönetsel süreçte yaşanan iletişim sorunlarının yönetim sorunlarının %71,6'sını yordadığı belirlenmiştir.

Sancar (2010) “Öğretmen ve yönetici ilişkilerinde yaşanan engeller: İstanbul-Kağıthane ilçesi örneğı” adlı araştırmanın amacı Kağıthane ilçesi resmi ve özel ilköğretim okulları ve liselerinde öğretmen-yönetici ilişkilerinde yaşanan engellerin incelenmesidir. Öğretmenlerin, öğretmen ve okul müdürü arasındaki iletişim engellerine dair görüşlerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin kadınlara göre sorunların daha fazla olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin kıdemine göre, 1-5 yıl kıdeme sahip

yöneticilerin 5-10 yıl kıdeme sahip yöneticilere göre müdür-öğretmen ilişkilerinde sorunları yüksek olarak düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde 15-20 yıl kıdeme sahip yöneticiler 5-10 yıl kıdeme sahip yöneticilere göre iletişim sorunlarının yüksek olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarında iletişime yönelik kurs alma durumlarının sorunlar hakkındaki görüşlerinde anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Farklılık incelendiğinde ise iletişime dair kurs alan öğretmenler almayan öğretmenlere göre sorunların daha önemsiz olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu yöneticilerin geçmiş yaşantılarında yöneticilik kursu alma durumlarının sorunlar hakkındaki görüşlerinde anlamlı farklılık yarattığı görülmüştür. Yöneticilik hakkında geniş bilgi sahibi olan müdürler konuya hâkim oldukları için daha hoşgörülü bir tutum göstermektedir.

Şahmaran (2008) “Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (İstanbul Avrupa Yakası örneği)” adlı çalışmada Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre, yöneticilerin öğretmenlerin yönetime katılımını sağlamaları açısından, empati kurmaları, çatışmaları örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kullanmaları, okul verimini arttırmak amacıyla işbirliği içinde çalışmaları ve okulla ilgili alınacak kararlara öğretmenleri dahil etmemeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Gültekin (2003) “İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi” adlı araştırmasında ilköğretim okullarında çalışan yönetici-öğretmen iletişim düzeyleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarındaki

yöneticilerin sorunları bazen çatışmaları kaybedenin olmadığı bir yöntemle çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde çok az güven duygusu yarattıkları belirlenmiştir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunlukla iletişim becerileri ile ilgili kurs/seminer veya eğitim almayanlardan oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, iletişim becerileri ile ilgili kurs/seminer veya eğitim alma ve eğitim düzeyine göre öğretmenlerin görüşlerinde önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenip yorumlanması ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilişkilerinde yaşanan engelleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama pek çok insana inançlarını, görüşlerini, özelliklerini ve geçmişteki ya da şimdiki davranışlarını sormaktadır. Araştırmacılar çoğunlukla taramalarda tek seferde pek çok şey hakkında sorular sorar, pek çok değişkeni ölçer ve taramada birçok hipotezi test etmektedir (Neuman, 2013, s.395)

3.2. Evren ve Örneklem

Tablo 1. Ankete ilişkin bilgiler

	N
Örneklem Sayısı	500
Anket Verilen Katılımcı	500
Geri Dönen Anket	420
Geçerli Anket	400

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi sınırları içindeki 21 resmi ilkokulda görev yapan yönetici, sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Sultanbeyli ilçesini seçmemin sebebi; burada yaşayan halkın sosyo-kültürel durumu ve bu bölgede anket uygulamasını daha kolay yapabilmemdir. Bu evren içindeki tüm ilkokullara anket uygulanması planlanmış, ancak maliyetin yüksekliği ve zaman darlığı nedeniyle random örneklem seçilmiştir. Örneklem ise, araştırma evrenini oluşturan İstanbul

Sultanbeyli ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan 500 öğretmeninden oluşmaktadır. Aşağıda ankete ilişkin bilgiler verilmiştir:

3.3. Verileri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu 2 bölümden oluşmaktadır (Bkz: Ekler). Verilerin toplanmasına 2015 yılı itibariyle başlanmıştır. Katılımcılara anket uygulaması yapılmadan önce örnekleme oluşturan bölgedeki okul yöneticileriyle görüşülüp izin alınmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, görev, branş, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, eğitim düzeyi, yöneticilik alanında aldığı eğitim ile ilgili bilgileri içermektedir.

3.3.2 Okul Müdürü-Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği

Anket formunun ikinci bölümünde ise ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile yönetici ilişkilerinde engelleri belirlemek amacıyla Erhan SANCAR'ın (2010) hazırlayıp geliştirdiği “Okul Yöneticisi-Öğretmen İletişimindeki Engeller” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5 li Likert ölçeğe modeline dayalı 46 sorudan oluşan bir ankettten oluşmaktadır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde okul müdürü-öğretmenlerin iletişim engellerine dair ölçeğin geliştirilmesi için yapılan anketlerden elde edilen verilere ait sonuçlara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgilerine dair sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkinine Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	141	38,7
Kadın	223	61,3
Toplam	364	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin 141’i (%38,7) erkek, 223’ü (%61,3) kadındır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Yöneticilerin Cinsiyet Değişkinine Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	24	66,7
Kadın	12	33,3
Toplam	36	100,0

Tablo 3’te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yöneticilerin 24’ü (% de 66,7) erkek, 12’si (% 33,3) kadındır. Ankete katılan yöneticilerin çoğunluğunun erkek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yaş Değişkinine Göre Dağılımı

Yaş	<i>f</i>	%
21-25	72	19,8
26-30	116	31,9
31-35	96	26,7
35-40	32	8,8
41-45	22	6
46-50	10	2,8
51 ve üstü	16	4,4
Toplam	364	100,0

Tablo 4’te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 72’si (% 19,8) 26 yaşından küçük, 116’sı (% 31,9) 26-30 yaş arasında, 96’u (%26,7) 31-35 yaş arasında, 32’si (%8,8) 35-40 yaş arasında, 22’si (%6) 41-45 yaş arasında, 10’u (%2,8) 46-50 yaş arasında ve 16’sı (%4,4) 51 ve daha büyük bir yaştadır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 26-30 yaş aralığında (% 31,9) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Yöneticilerin Yaş Değişkinine Göre Dağılımı

Yaş	<i>F</i>	%
21-25	-	-
26-30	10	27,9
31-35	7	19,4
35-40	9	25
41-45	3	8,3
46-50	3	8,3
51 ve üstü	4	11,1
Toplam	36	100,0

Tablo 5’te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yöneticilerden 26 yaşından küçük bulunmamakta, 10’u (%29,4) 26-30 yaş arasında, 7’si (%20,6) 31-35 yaş arasında, 9’u

(%26,4) 35-40 yaş arasında ve 2'si (%5,9) 41-45 yaş arasında, 2'si (%5,9) 46-50 yaş arasında ve 4'ü (%11,8) 51 ve daha büyük bir yaştadır. Ankete katılan yöneticilerin çoğunluğunun 26-30 yaş aralığında (% 29,4) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Branş Değişkinine Göre Dağılımı

Branş	<i>F</i>	%
Sınıf Öğretmeni	291	79,9
Yabancı Dil Öğretmeni	4	1,1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	9	2,7
Diğer	60	16,3
Toplam	364	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerden 291'i (%79,9) sınıf öğretmeni, 4'ü (%1,1) yabancı dil öğretmeni, 9'u (%2,7) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 60'ı (%16,3) diğer branşlardandır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni (% 79,9) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Yöneticilerin Branş Değişkinine Göre Dağılımı

Branş	<i>F</i>	%
Sınıf Öğretmeni	32	88,9
Yabancı Dil Öğretmeni	-	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	11,1
Diğer	-	-
Toplam	36	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yöneticilerden 32'si (%88,9) sınıf öğretmeni, 4'ü (%11,1) ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenidir. Yabancı dil ve diğer branşlardan yönetici bulunamamaktadır. Ankete katılan yöneticilerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni (% 88,9) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kıdem Değişkinine Göre Dağılımı

Kıdem	<i>F</i>	%
1-5 Yıl	120	32,9
6-10 Yıl	153	42
11-15 Yıl	28	7,8
16-20 Yıl	37	10,2
21 yıl ve üstü	26	7,1
Toplam	364	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerden 120’si (% 32,9) 1-5 yıl arasında, 153’ü (%42) 6-10 yıl arasında, 28’i (%7,8) 11-15 yıl arasında, 37’si (%10,2) 16-20 yıl arasında, 26’sı (%7,1) 21 yıl ve üstü görevde bulunmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 1-5 yıl (%32,9) arasında meslekte bulundukları tespit edilmiştir.

Tablo 9: Yöneticilerin Kıdem Değişkinine Göre Dağılımı

Kıdem	<i>F</i>	%
1-5 Yıl	6	16,7
6-10 Yıl	12	33,3
11-15 Yıl	6	16,7
16-20 Yıl	8	22,2
21 yıl ve üstü	4	11,1
Toplam	36	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yöneticilerden 3’ü (% 16,7) 1-5 yıl arasında, 6’sı (%33,3) 6-10 yıl arasında, 3’ü (%16,7) 11-15 yıl arasında, 4’ü (%22,2) 16-20 yıl arasında ve 2’si (%11,1) 21 yıl ve üstü görevde bulunmaktadır. Ankete katılan yöneticilerin çoğunluğunun 6-10 yıl (%33,3) arasında meslekte bulundukları tespit edilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte Değişikliğine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	<i>F</i>	%
Eğitim Fakültesi	326	89,6
Fen-Edebiyat Fakültesi	12	3,3
Teknik Eğitim Fakültesi	-	-
Mühendislik Fakültesi	4	1,1
Diğer	22	6
Toplam	364	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerden 326’sı (% 89,6) eğitim fakültesi, 12’si (%3,3) fen-edebiyat fakültesi, 4’ü (%1,1) mühendislik fakültesi, 22’si (%6) diğer bölümlerden mezun olmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesinden (%89,6) mezun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11: Yöneticilerin Mezun Olduğu Fakülte Değişikliğine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	<i>F</i>	%
Eğitim Fakültesi	29	80,5
Fen-Edebiyat Fakültesi	2	5,5
Teknik Eğitim Fakültesi	-	-
Mühendislik fakültesi	-	-
Diğer	5	14
Toplam	36	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yöneticilerden 29’u (% 80,5) eğitim fakültesi, 2’si (%5,5) fen-edebiyat fakültesi ve 5’i (%14) diğer bölümlerden mezun olmuştur. Ankete katılan yöneticilerin çoğunluğunun eğitim fakültesinden (%80,5) mezun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkinine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	<i>F</i>	%
Ön lisans	21	5,7
Lisans	316	86,8
Yüksek Lisans/Doktora	27	7,5
Toplam	364	100

Tablo 12’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerden 21’i (% 5,7) ön lisans, 316’sı (%86,8) lisans ve 27’si (%7,5) yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim görmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans (%86,8) mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13: Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkinine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	<i>F</i>	%
Ön lisans	-	-
Lisans	24	66,7
Yüksek Lisans/Doktora	12	33,3
Toplam	36	100

Tablo 13’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yöneticilerden 12’si (% 66,7) lisans, 6’sı (%33,3) yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim görmüştür. Ankete katılan yöneticilerin çoğunluğunun lisans (%66,7) mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile İlgili Kurs-Seminer veya Eğitim Alma Değişkinine Göre Dağılımı

Alma Durumu	<i>F</i>	%
Evet	141	38,7
Hayır	223	61,3
Toplam	364	100

Tablo 14’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 141’i (%38,7) iletişim becerileri ile ilgili bir seminer veya kursa katılmıştır. 223’ü (%61,3) ise iletişim becerileri ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılmamıştır. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun herhangi bir seminere katılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15: Yöneticilerin İletişim Becerileri ile İlgili Kurs-Seminer veya Eğitim Alma Değişkinine Göre Dağılımı

Alma Durumu	<i>F</i>	%
Evet	22	61,1
Hayır	14	38,9
Toplam	36	100

Tablo 15’de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yöneticilerin 22’si (%61,1) iletişim becerileri ile ilgili bir seminer veya kursa katılmıştır. 14’ü (%38,9) ise iletişim becerileri ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılmamıştır. Ankete katılan yöneticilerin çoğunluğunun seminere veya kursa katıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Yöneticilik ile İlgili Kurs-Seminer veya Eğitim Alma Değişkinine Göre Dağılımı

Alma Durumu	<i>F</i>	%
Evet	88	24,2
Hayır	278	75,8
Toplam	364	100,0

Tablo 16’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 88’i (%24,2) yöneticilik ile ilgili bir seminer veya kursa katılmıştır. 278’i (%75,8) ise yöneticilik ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılmamıştır. Ankete katılan yöneticilerin büyük çoğunluğunun yöneticiler ile ilgili seminere veya kursa katılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 17: Yöneticilerin Yöneticilik ile İlgili Kurs-Seminer veya Eğitim Alma Değişkinine Göre Dağılımı

Alma Durumu	<i>F</i>	%
Evet	18	50
Hayır	18	50
Toplam	36	100,0

Tablo 17’da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan yöneticilerin 18’i (%50) yöneticilik ile ilgili bir seminer veya kursa katılmıştır. 18’i (%50) ise yöneticilik ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılmamıştır.

4.2. Okul Müdürü – Öğretmen İletişimine Dair Ölçeğin Uygulanması

Okul müdürü – öğretmen iletişimindeki engelleri belirlemek amacıyla yönetici ve öğretmenlere likert tipinde hazırlanmış anket sorularını “5 = Kesinlikle Katılıyorum,

4 = Katılıyorum, 3 = Kararsızım, 2 = Katılmıyorum, 1 = Kesinlikle Katılmıyorum” olmak üzere değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan alınan sonuçlara göre yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorununu belirlemeye yönelik olarak “Okul Müdürü- Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği” uygulanmıştır.

Anketteki soruların birbiri ile tutarlılığı ve kullanılan ölçeğin amacını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla ilk olarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre ölçek bütünlüğünü bozan 4 madde (1,5,8,22 maddeler) çıkarılarak tekrar yapılan güvenilirlik analizde artış sağlanmış ve Cronbach Alfa = 0,963 olarak hesaplanmıştır.

Analizde kullanılacak testleri belirlemek amacıyla okul müdürü- öğretmen iletişimindeki sorunlar ölçeğinin Normal Dağılıma uygunluk Testi Kolmogorov Smirnov Testi ile yapılmış ve normal dağılım sağlandığı için ($p=0,087>0,05$) parametrik yöntemler ile analizler yapılmıştır.

Tablo 18: Okul Müdürü – Öğretmen İletişim Engeller Ölçeği Normallik Test Sonuçları

İletişim Engelleri Ölçeği	
Ortalama	2,53
Ss	0,76
Kolmogorov-Smirnov-Z	0,059
P	0,087

Aşağıdaki tabloda Okul Yöneticisi – Öğretmen iletişimindeki engeller ölçeği maddelerin istatistik sonuçları (ortalama, min./max değer ve Standart Sapma) verilmiştir:

Tablo 19: Okul Müdürü- Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği Maddeleri

	Ortalama	Ss	Min	Max
1.Okuldaki yönetici-öğretmen arasındaki ilişkilerin çok resmi olması.	Bu madde çıkarılmıştır.			
2.Yönetici ve öğretmenlerin değişim ve gelişime açık olmamaları	3,0394	1,13383	1	5
3.Öğretmenlerin yapmaları gereken görevleri zamanında yapmamaları	2,9064	1,12404	1	5
4.Öğretmenlerin, sınıf içi öğretimden başka okulda kurulması gereken ve sorumluluk gerektiren komisyon çalışmalarında görev almak istememeleri	3,0296	1,08961	1	5
5.Okulda kılık kıyafet kurallarına uymamaları.	Bu madde çıkarılmıştır.			
6.Öğretmenlerin izin ve sevk taleplerine olumlu cevap verilmemesi	2,4039	1,11443	1	5
7.Başarıları paylaşmamak	2,6897	1,18038	1	5
8.Okul yöneticileri ve öğretmenlerin statü farkları	Bu madde çıkarılmıştır.			
9.Okulun amaç ve politikaları hakkındaki bilgilerin yetersizliği	2,6700	1,10105	1	5
10.Çalışanları ilgilendiren konuların zamanında iletilmemesi	2,6946	1,72498	1	5
11.İnformal iletişimden (söylenti, dedikodu vb.) etkilenme	2,7340	1,23408	1	5
12.Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu	3,1626	,95864	1	5
13.Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları	2,9704	1,15575	1	5
14.Yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri	2,8473	1,14379	1	5
15.Yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları	2,9360	1,18607	1	5
16.Yöneticilerin öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri	2,8719	1,17875	1	5
17.Yöneticilerin öğretmenlere adil davranmamaları	2,6995	1,31003	1	5
18.Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları	2,7734	1,33048	1	5
19.Yönetici ve öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları	2,6749	1,22382	1	5
20.Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü veya yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması	2,5025	1,10074	1	5
21.Yöneticilerin öğretmenlere empatik yaklaşım göstermemeleri	2,7685	1,13477	1	5
22.Yöneticilerin, öğretmenin bir hatasını tüm işlerine yansıtması.	Bu madde çıkarılmıştır.			
23.Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları	2,4286	1,92651	1	5
24.Görev tanımı belirsizliği	2,4828	1,16613	1	5
25.Yöneticilerin sağlık sorunlarını işlerine yansıtmaları	2,0739	1,01935	1	5
26.Sosyal ilişkilerin ve insan ilişkilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması	2,6798	1,15653	1	5
27.Yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını birlikte çözmeye önem göstermemeleri	2,7980	1,19967	1	5
28.Yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması.	2,8473	1,21921	1	5
29.Yöneticilerin öğretmenlere eşit mesafede olmaması	2,8867	2,44382	1	5

30.Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi	2,5222	1,27941	1	5
31.İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi	2,4926	1,24029	1	5
32.Öğretmenlere ödül ve cezanın verilmesinde adaletli davranılmaması	2,7241	1,32110	1	5
33.Yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları	2,8227	1,26181	1	5
34.Okulda öğretmenlerin ders dışı görevlendirmelerinin (nöbet, tören, derslerin dağıtılması, boş derslerin doldurulması vb.) adil yapılmaması	2,4877	1,23625	1	5
35.Okulla ilgili mali konularda şeffaf olunmaması	2,2857	1,33021	1	5
36.Öğretmenleri ilgilendiren duyuru ve bilgilendirmelerin geç ve eksik yapılması	2,5616	1,18568	1	5
37.Yöneticilerin, öğretmenlere hitap şekillerinde kırıncı üslup kullanmaları	2,3793	1,31968	1	5
38.Yöneticilerin öğretmenlere yeteri kadar rehberlik yapmamaları	2,6256	1,12476	1	5
39.Okulda öğretmenlerin asli görevleri dışında farklı işlerde (okul idaresine ait işlerde) çalıştırılması	2,1823	1,21104	1	5
40.Okulun mevcut imkânlarından(araç-gereç, kütüphane, laboratuar ve teknoloji odaları, çok amaçlı salonlar, oyun alanları vb.) tüm öğretmenlerin eşit yararlanması için plan ve program yapılmaması.	2,4729	1,24400	1	5
41.Okulun ve sınıfın temizliğine ve bakımına yeteri kadar önem verilmemesi	2,5419	1,20312	1	5
42.Öğretmenlerin yapmaları gereken görevleri (Aylık rehberlik raporu hazırlama, zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantıları vb.) zamanında yapmamaları	2,4680	1,11813	1	5
43.Yöneticilerin öğretmenlerin gelişimine yönelik çabalarını desteklememeleri	2,5468	1,15249	1	5
44.Sınıf yönetimi konusunda yöneticilerin öğretmenlere müdahale etmeleri	2,3153	1,20194	1	5
45.Maaş ve ek ders işlemlerinin zamanında yapılmaması	2,0739	1,12111	1	5
46.Okul yöneticisinin öğretmen öğrenci iletişimindeki sorunlarda öğrenci merkezli tutum izlemesi	2,8916	1,21789	1	5

Soru Ortalamaları incelendiğinde; genel olarak 2 = katılmıyorum ve 3 = karasızım seçeneklerinin daha çok seçildiği görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddeler 25 ve 45 (2,0739) olduğu görülmektedir. (mad 25: Yöneticilerin sağlık sorunlarını işlerine yansıtmaları, mad45: Maaş ve ek ders işlemlerinin zamanında yapılmaması)

En fazla ortalamaya sahip madde ise 12 ve 2. Maddedir (3,1626-3,03) (mad2: Yönetici ve öğretmenlerin değişim ve gelişime açık olmamaları, mad12: Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu)

4.2.1 Okul Müdürü – Öğretmen İletişimine Dair Sonuçlar

Bu bölümde okul müdürü – öğretmen iletişimine dair elde edilen anket sonuçları cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, iletişim becerileri ile ilgili seminer, kurs ve eğitim alma, yöneticilik ile ilgili eğitim kurs ve seminer alma değişkenlerine göre incelenmiştir.

4.2.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Sonuçları

Tablo 20: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>f</i>	X	Ss	t	P
Kadın	223	2,53	0,83	11,66	0,001*
Erkek	141	2,57	0,68		

Tablo 20'deki sonuçlara göre; kadın öğretmenler 2,52 iletişim sorunları puanına sahipken, erkek öğretmenler 2,57 puana sahiptir. Ortalamalara arasındaki farkı incelersek; öğretmenlerde cinsiyet değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunları ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 21: Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği t - Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>f</i>	X	Ss	t	P
Kadın	12	1,96	0,40	11,66	0,001*
Erkek	24	2,53	0,64		

Tablo 21'deki sonuçlara göre; kadın yöneticiler 1,96 iletişim sorunları puanına sahipken, erkek öğretmenler 2,53 puana sahiptir. Ortalamalara arasındaki farkı incelersek; yöneticilerde cinsiyet değişkenine göre yönetici-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

4.2.1.2 Yaş Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Sonuçları

Yaş değişkenine göre okul müdürü-öğretmen iletişiminde yaşanan engellere dair görüşlerdeki farklılığı tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 22: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Yaş	sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	14	7,904	1,317	2,305	0,036*
Gruplar İçi	350	101,756	0,572		
Toplam	364	109,661			

Tablo 22'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerde yaş değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ikili karşılaştırma testi olan Tukey testi ile incelersek aşağıdaki tablodaki sonuçları elde ederiz;

Tablo 23: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İletişim Sorunları Ölçeği Tukey Test Sonuçları

Yaş	Yaş	Ort Farkı (I-J)	Ss	p
21-25	26-30	-,12403	,15855	,986
	31-35	-,01114	,16467	1,000
	36-40	,33052	,22623	,767
	41-45	,42494	,25965	,659
	46-50	,81802	,36025	,264
	51-üstü	,16385	,29480	,998
26-30	21-25	,12403	,15855	,986
	31-35	,11290	,14614	,987
	36-40	,45455	,21312	,338
	41-45	,54898	,24831	,295
	46-50	,94205	,35217	,111
	51-üstü	,28788	,28486	,951
31-35	21-25	,01114	,16467	1,000
	26-30	-,11290	,14614	,987
	36-40	,34165	,21771	,702
	41-45	,43608	,25226	,598
	46-50	,82915	,35496	,233
	51-üstü	,17499	,28831	,997
36-40	21-25	-,33052	,22623	,767
	26-30	-,45455	,21312	,338
	31-35	-,34165	,21771	,702
	41-45	,09443	,29614	1,000
	46-50	,48750	,38738	,870
	51-üstü	-,16667	,32739	,999
	21-25	-,42494	,25965	,659
	26-30	-,54898	,24831	,295
	31-35	-,43608	,25226	,598
	36-40	-,09443	,29614	1,000
	46-50	,39307	,40780	,961
	51-üstü	-,26109	,35132	,990
46-50	21-25	-,81802	,36025	,264
	26-30	-,94205	,35217	,111
	31-35	-,82915	,35496	,233
	36-40	-,48750	,38738	,870
	41-45	-,39307	,40780	,961
	51-üstü	-,65417	,43103	,734
51-üstü	21-25	-,16385	,29480	,998
	26-30	-,28788	,28486	,951
	31-35	-,17499	,28831	,997

36-40	,16667	,32739	,999
41-45	,26109	,35132	,990
46-50	,65417	,43103	,734

Tablo 23'ü incelersek öğretmenlerin yaş değişkenine göre iletişim sorunları ölçeği tukey test sonuçlarına göre tüm ikili gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Tablo 24: Yöneticilerin Yaş Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Yaş	Sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	10	0,768	0,154	0,345	0,875
Gruplar İçi	26	5,336	0,445		
Toplam	36	6,105			

Tablo 24'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yöneticilerde yaş değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.2.1.3 Branş Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Sonuçları

Tablo 25: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Branş	sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	6	2,489	0,830	1,401	0,244
Gruplar İçi	358	107,172	0,592		
Toplam	364	109,661			

Tablo 25’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerde branş değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında branş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 26: Yöneticilerin Branş Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği t-Testi Sonuçları

Branş	f	X	Ss	t	p
Sınıf Öğretmenliği	32	2,16	0,56	8,02	0,001*
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	4	2,57	0,54		

Tablo 26’deki sonuçlara göre; sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticiler 2,16 iletişim sorunları puanına sahipken, din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki yöneticiler öğretmenler 2,57 puana sahiptir. Ortalamalara arasındaki farkı incelersek; yöneticilerde branş değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$).

4.2.1.4 Kıdem Yılı Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Sonuçları

Tablo 27: Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Kıdem Yılı	sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	8	5,391	1,348	2,327	0,058
Gruplar İçi	356	104,269	0,579		
Toplam	364	109,661			

Tablo 27’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerde kıdem yılı değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında kıdem yılı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 28: Yöneticilerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Kıdem Yılı	sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	10	0,195	0,49	0,107	0,978
Gruplar İçi	26	5,909	0,455		
Toplam	36	6,105			

Tablo 28’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yöneticilerde kıdem yılı değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında kıdem yılı grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.2.1.5 Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Sonuçları

Tablo 29: Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	4	1,806	0,602	1,010	0,389
Gruplar İçi	360	107,854	0,596		
Toplam	364	109,661			

Tablo 29’da verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerde mezun olunan fakülte değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında mezun olunan fakülte grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 30: Yöneticilerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	5	1,124	0,562	1,692	0,217
Gruplar İçi	31	4,981	0,332		
Toplam	36	6,105			

Tablo 30’da verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre yöneticilerde mezun olunan fakülte değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında mezun olunan fakülte grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.2.1.6 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği

Sonuçları

Tablo 31: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	sd	KT	KO	F	P
Gruplar Arası	4	6,769	3,385	5,897	0,003*
Gruplar İçi	360	102,891	0,565		
Toplam	364	109,661			

Tablo 31’de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerde eğitim düzeyi değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında eğitim düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ikili karşılaştırma testi olan Tukey testi ile incelersek aşağıdaki tablodaki sonuçları elde ederiz;

Tablo 32: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İletişim Sorunları Ölçeği Tukey Test Sonuçları

Eğitim	Eğitim	Ortalama Farkı	Ss	p
Önlisans	lisans	-,76941*	,23437	,004*
	y-d	-,94852*	,30294	,006*
Lisans	önlisans	,76941*	,23437	,004*
	y-d	-,17910	,20956	,670
Yüksek lisans-	önlisans	,94852*	,30294	,006*
Doktora	lisans	,17910	,20956	,670

Tablo 33: Yöneticilerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği t-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	f	X	Ss	t	P
Lisans	24	2,27	0,68	20,41	0,001*
Yüksek Lisans Doktora	12	2,19	0,41		

Tablo 33’deki sonuçlara göre; lisans mezunu yöneticiler 2,27 iletişim sorunları puanına sahipken, yüksek lisans / doktora mezunu yöneticiler 2,19 puana sahiptir. Ortalamalara arasındaki farkı incelersek; yöneticilerde eğitim düzeyi değişkenine göre

müdür-öğretmen iletişimine dair sorunlar ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

4.2.1.7 İletişim Becerileri İle İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Sonuçları

Tablo 34: Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği t -Testi Sonuçları

Eğitim Alma	<i>f</i>	X	Ss	t	P
Evet	145	2,63	0,78	11,62	0,001*
Hayır	219	2,49	0,76		

Tablo 34'deki sonuçlara göre; iletişim becerileri semineri / eğitimi / kursu alan öğretmenler 2,63 iletişim sorunları puanına sahipken, iletişim becerileri semineri / eğitimi / kursu almayan öğretmenler 2,49 puana sahiptir. Ortalamalar arasındaki farkı incelersek; öğretmenlerde iletişim becerileri semineri / eğitimi / kursu alma değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunları ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 35: Yöneticilerin İletişim Becerileri ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği t-Testi Sonuçları

Eğitim Alma	<i>f</i>	X	Ss	t	P
Evet	24	2,04	0,51	11,66	0,001*
Hayır	12	2,67	0,56		

Tablo 35'deki sonuçlara göre; iletişim becerileri semineri / eğitimi / kursu alan yöneticiler 2,04 iletişim sorunları puanına sahipken, iletişim becerileri semineri / eğitimi / kursu almayan yöneticiler 2,67 puana sahiptir. Ortalamalar arasındaki farkı

incelersek; yöneticilerde iletişim becerileri semineri / eğitimi / kursu alma değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunları ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

4.2.1.8 Yöneticilik İle İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği Sonuçları

Tablo 36: Öğretmenlerin Yöneticilik ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği t-Testi Sonuçları

Eğitim Alma	<i>f</i>	X	Ss	t	P
Evet	84	2,54	0,70	12,369	0,001*
Hayır	280	2,55	0,79		

Tablo 36'daki sonuçlara göre; yöneticilik semineri / eğitimi / kursu alan öğretmenler 2,54 iletişim sorunları puanına sahipken, iletişim becerileri semineri / eğitimi / kursu almayan öğretmenler 2,55 puana sahiptir. Ortalamalara arasındaki farkı incelersek; öğretmenlerde yöneticilik semineri / eğitimi / kursu alma değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunları ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 37: Yöneticilerin Yöneticilik ile İlgili Seminer-Kurs-Eğitim Alma Değişkenine Göre İletişime Dair Sorunlar Ölçeği t-Testi Sonuçları

Eğitim Alma	<i>f</i>	X	Ss	t	P
Evet	18	1,96	0,40	12,36	0,001*
Hayır	18	2,53	0,64		

Tablo 37'deki sonuçlara göre; yöneticilik semineri / eğitimi / kursu alan yöneticiler 1,96 iletişim sorunları puanına sahipken, iletişim becerileri semineri / eğitimi / kursu almayan öğretmenler 2,53 puana sahiptir. Ortalamalara arasındaki farkı incelersek; yöneticilerde yöneticilik semineri / eğitimi / kursu alma değişkenine göre müdür-öğretmen iletişimine dair sorunları ölçeceği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).



BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışmalar

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 141'i (% 38,7) erkek, 223'ü (% 61,3) kadındır. Yöneticilerin 24'ü (% 66,7) erkek, 12'si (% 33,3) kadındır. Anket çalışmasına sonucu elde edilen bulgulara kadın eğitimcilerin katılımının daha çok olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 72'si (% 19,8) 26 yaşından küçük, 116'sı (% 31,9) 26-30 yaş arasında, 96'u (%26,7) 31-35 yaş arasında, 32'si (%8,8) 35-40 yaş arasında, 22'si (%6) 41-45 yaş arasında, 10'u (%2,8) 46-50 yaş arasında ve 16'sı (%4,4) 51 ve daha büyük bir yaştadır. Yöneticilerin ise 26 yaşından küçük bulunmamakta, 10'u (%27,9) 26-30 yaş arasında, 7'si (%19,4) 31-35 yaş arasında, 9'u (%25) 35-40 yaş arasında ve 3'ü (%8,3) 41-45 yaş arasında, 3'ü (%8,3) 46-50 yaş arasında ve 4'ü (%11,1) 51 ve daha büyük bir yaştadır. Katılımcıların 26-35 yaş arasındaki eğitimcilerden olduğu görülmektedir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin 291'i (%79,9) sınıf öğretmeni, 4'ü (%1,1) yabancı dil öğretmeni, 9'u (%2,7) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 60'ı (%16,3) diğer branşlardandır. Yöneticilerin ise 32'si (%88,9) sınıf öğretmeni, 4'ü (%11,1) ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenidir. Öğretmen ve yöneticilerin genellikle sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldukları söylenebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin kıdem durumunu incelediğimizde öğretmenlerden 120'si (%32,9) 1-5 yıl arasında, 153'ü (%42) 6-10 yıl arasında, 28'i (%7,8) 11-15 yıl arasında, 37'si (%10,2) 16-20 yıl arasında, 26'sı (%7,1) 21 yıl ve üstü görevde bulunmaktadır. Yöneticilerden 3'ü (% 16,7) 1-5 yıl arasında, 6'sı (%33,3) 6-10 yıl arasında, 3'ü (%16,7) 11-15 yıl arasında, 4'ü (%22,2) 16-20 yıl arasında ve 2'si (%11,1) 21 yıl ve üstü görevde bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun 6-10 yıl arası kідeme sahip olduğu söylenebilir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerden 326'sı (% 89,6) eğitim fakültesi, 12'si (%3,3) fen-edebiyat fakültesi, 4'ü (%1,1) mühendislik fakültesi, 22'si (%6) diğer bölümlerden mezun olmuştur. Yöneticilerden 29'u (% 80,5) eğitim fakültesi, 2'si (%5,5) fen-edebiyat fakültesi ve 5'i (%14) diğer bölümlerden mezun olmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerden 21'i (% 5,7) ön lisans, 316'sı (%86,8) lisans ve 27'si (%7,5) yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim görmüştür. Yöneticilerden 24'ü (% 66,7) lisans, 12'si (%33,3) yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim görmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin genellikle lisans düzeyinde eğitim gördükleri söylenebilir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 141'i (%38,7) iletişim becerileri ile ilgili bir seminer veya kursa katılmıştır. 223'ü (%61,3) ise iletişim becerileri ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılmamıştır. Yöneticilerin 22'si (%61,1) iletişim becerileri ile ilgili bir seminer veya kursa katılmıştır. 14'ü (%38,9) ise iletişim becerileri ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılmamıştır. Bulgular öğretmenlerin çoğunluğunun iletişim becerileri ile ilgili bir seminer veya kurs almadığı sonucunu vermektedir. Yöneticilerin çoğunluğunun iletişim becerileri ile ilgili seminer ve kurs aldığı sonucu görülmektedir.

Öğretmenlerin 88'i (%24,2) yöneticilik ile ilgili bir seminer veya kursa katılmıştır. 276'sı (%75,8) ise yöneticilik ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılmamıştır. Yöneticilerin 18'i (%50) yöneticilik ile ilgili bir seminer veya kursa katılmıştır. 18'i (%50) ise yöneticilik ile ilgili herhangi bir seminer veya kursa katılmamıştır. Katılımcıların genel olarak yöneticilik ile ilgili bir seminer veya kurs almadığı söylenebilir.

Okul Yöneticisi-Öğretmen İletişimine Ölçeği Analizlerine Dair Sonuçlar

Yönetici ve öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları incelendiğinde;

- Yönetici ve öğretmenlerin iş yoğunluğu
- Yönetici ve öğretmenlerin eleştiriye açık olmamaları
- Yönetici ve öğretmenlerin birbirini anlayamaması ve empati kuramaması
- Yöneticilerin öğretmenleri alınan kararlara dâhil etmemeleri görülmüştür.

Ersoy (2006), bulgulara benzer şekilde ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, eleştirel düşünme, empati kurma, bilgi paylaşımı ve işbirliği konularında ciddi problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Şahmaran (2008), bulgularla örtüşür şekilde yöneticiler öğretmenlerin yönetime katılımını sağlamaları bakımından, empati kurmadıkları, okul verimini arttıracak şekilde işbirliği yapmaları, fikirlerinde ve söylediklerinde ısrarlı olup, her iki tarafında eleştiriye açık olmamaları ve okulla ilgili alınacak kararlara öğretmenleri dahil etmemeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

- Yönetici-öğretmen arasındaki iletişim engelleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadınlar ve erkekler arasında görüş konusunda anlamlı

farklılığa rastlanmıştır. Yapılan T testine göre erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre iletişim konusunda daha fazla problem yaşamaktadır.

- Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yönetici-öğretmen arasındaki sorunlara dair farkı incelemek amacıyla yapılan tukey test sonuçlarına göre gruplar arasındaki karşılaştırmalarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Yöneticilerin yaş değişkenlerine göre görüş farkını tespit etmek üzere anova testi yapılmış ve anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.
- Yönetici-öğretmen arasında yaşanan iletişim engellerine kıdem değişkeninin etkisini incelemek üzere yapılan anova testine göre gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.
- Branş değişkeninin yönetici-öğretmen iletişimindeki engellere etkisini tespit etmek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğretmen grupları arasında branş değişkeni ile ilgili anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yönetici görüşlerini tespit etmek üzere yapılan T testi sonucunda anlamlı fark görülmüştür. Yönetici gruplarında sınıf öğretmenliği branşı dışındakiler iletişim sorunları olduğunu düşünmektedir.
- Yönetici-öğretmen iletişimde yaşanan sorunlara dair mezun olunan fakülte değişkeninin etkisini incelemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.
- Öğretmenlerin iletişime dair eğitim alma durumunun yönetici-öğretmen arasında yaşanan iletişim sorunlarına etkisini araştırmak üzere yapılan T testi sonucuna göre anlamlı fark görülmüştür. İletişime dair seminer-kurs alan öğretmenler sorunların fazla olduğu görüşündedir. Yöneticiler düzeyinde farkı incelemek amacıyla yapılan T testi analizinde iletişime dair eğitim alma

durumunda anlamlı fark tespit edilmiştir. İletişime dair kurs almayan yöneticiler alanlara göre sorunların daha fazla olduğu görüşündedir.

Kelce (2009), bulgularla benzer şekilde sınıf ve branş öğretmenlerinin ilişki ve arasında belirgin bir fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Sancar (2010), bulgulardan farklı olarak kıdem değişkeninde anlamlı farklılığa rastlamıştır. Araştırmada bulgularla örtüşür şekilde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok sorun olduğu sonucuna varılmıştır.

Bingöl (2013), araştırmasında cinsiyet, branş, meslekteki kıdem yılı, yöneticilikteki hizmet süresi, ve okul tipi değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Gencer (2020), bulgudan farklı olarak “Ortaöğretim okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri: Karma bir araştırma” isimli araştırmada, Okul müdürünün yaşına göre müdürlerin iletişim yeterliklerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Genç okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri, yaşlı okul müdürlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Tüm boyutlarda ve ölçek toplamında ise öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim durumu, branşı ve kıdemi bakımından okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1.Uygulayıcı İçin Öneriler

1. Okul yönetici ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek için bu alanda hizmet içi eğitim faaliyetleri arttırılmalı ve katılım sağlanmalıdır.
2. Okul yöneticisi ataması yapılırken iletişim becerileri alanında alınan eğitimler atama kriterleri puanlama ölçeğinde yer almalıdır.

3. Okullarda yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimi aktif ve olumlu yönde geliştirmek için sosyal aktivite ve geziler için planlamalar yapılmalıdır.
 4. Okul yöneticileri personelini iyi tanımalı, personelinin güçlü ve zayıf yönlerini analiz edebilecek kavrama ve yordama niteliğine sahip olmalıdır.
 5. Okul yönetimleri resmi yazışma ve buna bağlı görevlendirmelerde öğretmenleri zamanında haberdar etmelidir.
 6. Okul yönetimleri okulun iş ve işleyişleri ile ilgili görevlendirme yaparken öğretmenler arasında adil olmalıdır.
 7. Yönetici ve öğretmenler gerek yazılı iletişimde gerek sözlü iletişimde ast-üst ilişkisinde uyulması gereken kurallara dikkat etmelidir.
 8. Okul yöneticileri ve öğretmenler eleştiriye ve değişime açık olmalıdır.
- Yönetici ve öğretmenler kendilerine yapılan yapıcı eleştirileri dikkate alıp eksikliklerini giderme eğiliminde olduklarında örgüt içindeki iletişimden olumlu etkilenecektir.

5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde yapılmış ve bu bölgeye dair bilgi sağlamıştır. Araştırma aynı ilin farklı bölgelerinde, başka ilde veya yurt çapında yapılarak daha kapsamlı sonuç ortaya konmalıdır.
2. Araştırma resmi ilkokullarda yapılmıştır. Aynı araştırma diğer öğretim kademeleri ve özel okullarda da yapılarak sonuçlar karşılaştırılmalıdır.
3. Yöneticilik atamalarında öğretim kademeleri ve özelliklerinin eğitim başarısı ve iletişimin niteliğindeki rolü araştırılmalıdır.
4. Etkili yöneticilikte iletişim beceri ve kabiliyetinin önemi öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak da ortaya konmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1995). *Egan ve Nottingham İnsan İlişkileri Becerileri Eğitiminin Grup Üyelerinin Kendine Saygı, Kendini Kabul ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi Açısından Karşılaştırılması*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Araştırma, Samsun
- Acar, N. (2015). *İnsan İlişkileri İletişim*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Atlamaz, S. (2019), *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim yeterliği algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, U. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışmaları Çözümleme Stratejilerine İlişkin Öğretmen Algıları*, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Başaran, E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Siyasal Yayın
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baysal, N. ve Ada, S. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Akademi
- Celep, C. (1992). Eğitim Örgütlerinde İletişim. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 26-41.

- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 124(2), 13-22.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. 16. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çalışkan, N., Çalışkan, F. N. ve Karadağ, E. (2010). *Eğitim, İletişim ve Öğretmenin Beden Dili*. (2. Baskı). İstanbul: Kök Yayınevi.
- Çelik, V. (2007), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Değer, M. (1998). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Kurdukları İletişim Yeterlikleri Ve İletişime Engel Teşkil Eden Davranışları*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Demir, K. (2003). *Örgütlerde İletişim Yönetimi, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirci, E. E. (2002) *İletişim Becerileri Eğitiminin Merkezi Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Genç İşçilerin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Dökmen, Ü. (2001). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınları
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*, İstanbul.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersever, O. G. (2003). Etkili İletişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 36(2), 8-19
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.

- Fernsterhe, M. Herbert and Jean, B. (1994). *Don't Say "Yes", Whetv You Want To Say "No"*. London: Warner Books A Division of Little Brown and Company Limited Brettenham House Lancaster Place.
- Fiske, J. (1996). *İletişim Çatışmalarına Giriş*. (Çev: Süleyman İrvan) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınlar.
- Gencer, İ. (2018), *Okullarda yaşanan yönetsel sorunların iletişim sorunları ile ilişkisinin araştırılması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Gordon, T. (1999). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gökçe, O. (2002). *İletişim Bilimine Giriş: İnsanlar Arası İlişkilerin Sosyolojik Bir İncelemesi*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gülşen, G. E. (2020). *Eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya
- Gültekin, M. (2003). *İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi*, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Güngörmez, T. K. (2020). *Ortaöğretim okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri: Karma bir araştırma*, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Karabük
- Gürkan, T. ve Gözütok, D. (2000). *Öğrenme-Öğretme Kuram Ve Yöntemleri. Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Katmer, B. (2013), *Yeni eğitim sisteminde (4+4+4) ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştıkları iletişim sorunları üzerine bir araştırma*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 143-149.
- Mcquail, D. ve Vvindahl, S. (1997). *Kitle İletişim Modelleri*. (Çev. Konca Yumlu), Ankara: İmge Kitabevi.

- Nelson-Jones, R. (1994). *Introduction To Counseling Skills*. London: SAGE Publications
- Özdemir, Y. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özer, A. K. (2000). *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Görüşme İlke ve Teknikleri*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık
- Özpolat, H. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuldaki iletişim engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki*, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ
- Öztaş, R. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sakızlı, İ. (2007). *Okul Müdürü-Öğretmen Çatışması Ve Okul Müdürlerinin Bu Çatışmayı Yönetme Yeterlilikleri*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sancar, E. (2010). *Öğretmen ve yönetici ilişkilerinde yaşanan engeller: İstanbul-Kağıthane ilçesi örneği*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Şahmaran, H. (2008). *Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (İstanbul Avrupa Yakası örneği)*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Şen, İ. (2007). *İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişiminde Yaşanan Sorunlar*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Şencan, A. C. (2010). *İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci İletişiminden Öğrencilerin Beklentileri*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Topçu, Z. N. (1995), *Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Öğretmenlerini Güdöleme Sorunları*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2008). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Uğurlu, S. (2008). *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetici- Öğretmen İlişkileri ile İlgili Algılarının İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Uzun, T. (2015), *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel Ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Whirter, J. ve Acar, N. (1998). *Çocukla İletişim*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yüksel-Şahin, F. (1997). *Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Zıllıoğlu, M. (2007). *İletişim Nedir?*, İstanbul: Cem Yayınevi

EKLER



ANKET

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

1. () Erkek 2. () Kadın

2. Yaşınız

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

3. Göreviniz

1. () Sınıf Öğretmeni 2. () Branş Öğretmeni
3. () Müdür Yrd. 4. () Okul Müdürü

4. Branşınız

1. () Sınıf Öğretmeni
2. () Yabancı Dil Öğretmeni
3. () Din Kült. Ve Ahlak Bil. Öğretmeni
4. () Diğerlutfen ekleyiniz.
(Okul Öncesi vs...)

5. Mesleki Kıdeminiz

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

6. Mezun Olduğunuz Fakülte

1. () Eğitim Fakültesi
2. () Fen-Edebiyat Fakültesi

3. () Mühendislik Fakültesi
4. () Teknik Eğitim Fakültesi
5. () Diğer (Lütfen belirtiniz)

7. Eğitim Düzeyiniz

1. () Önlisans 2. () Lisans 3. () Yüksek Lisans veya
Doktora

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

1. () Evet 2. () Hayır

9. Yöneticilik ile ilgili kurs-seminer veya eğitim aldınız mı?

1. () Evet 2. () Hayır

Lütfen okullarda öğretmen-yönetici ilişkilerinde yaşanan engellerle ilgili olarak aşağıdaki ifadelerin karşısındaki alışımların yalnızca bir tanesini işaretleyiniz.

Okul Müdürü- Öğretmen İletişimindeki Engeller Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.Okuldaki yönetici-öğretmen arasındaki ilişkilerin çok resmi olması.					
2.Yönetici ve öğretmenlerin değişim ve gelişime açık olmamaları					
3.Öğretmenlerin yapmaları gereken görevleri zamanında yapmamaları					
4.Öğretmenlerin, sınıfıçi öğretimden başka okulda kurulması gereken ve sorumluluk gerektiren komisyon çalışmalarında görev almak istememeleri					
5.Okulda kılık kıyafet kurallarına uymamaları.					
6. Öğretmenlerin izin ve sevk taleplerine olumlu cevap verilmemesi					
7.Başarıları paylaşmamak					
8.Okul yöneticileri ve öğretmenlerin statü farkları					
9.Okulun amaç ve politikaları hakkındaki bilgilerin yetersizliği					
10.Çalışanları ilgilendiren konuların zamanında iletilmemesi					
11. İnformal iletişimden (söylenti, dedikodu vb.) etkilenme					
12.Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu					
13.Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları					
14.Yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri					
15.Yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları					
16.Yöneticilerin öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri					
17.Yöneticilerin öğretmenlere adil davranmamaları					
18.Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları					
19.Yönetici ve öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları					
20.Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü veya yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması					
21.Yöneticilerin öğretmenlere empatik yaklaşım göstermemeleri					
22.Yöneticilerin, öğretmenin bir hatasını tüm işlerine yansıtması.					
23.Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları					
24.Görev tanımı belirsizliği					
25.Yöneticilerin sağlık sorunlarını işlerine yansıtmaları					

26.Sosyal ilişkilerin ve insan ilişkilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması					
27.Yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını birlikte çözmeye önem göstermemeleri					
28.Yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması.					
29.Yöneticilerin öğretmenlere eşit mesafede olmaması					
30.Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi					
31.İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi					
32.Öğretmenlere ödül ve cezanın verilmesinde adaletli davranılmaması					
33.Yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları					
34.Okulda öğretmenlerin ders dışı görevlendirmelerinin (nöbet, tören, derslerin dağıtılması, boş derslerin doldurulması vb.) adil yapılmaması					
35.Okulla ilgili mali konularda şeffaf olunmaması					
36.Öğretmenleri ilgilendiren duyuru ve bilgilendirmelerin geç ve eksik yapılması					
37.Yöneticilerin, öğretmenlere hitap şekillerinde kırıncı üslup kullanmaları					
38.Yöneticilerin öğretmenlere yeteri kadar rehberlik yapmamaları					
39.Okulda öğretmenlerin asli görevleri dışında farklı işlerde (okul idaresine ait işlerde) çalıştırılması					
40.Okulun mevcut imkânlarından(araç-gereç, kütüphane, laboratuvar ve teknoloji odaları, çok amaçlı salonlar, oyun alanları vb.) tüm öğretmenlerin eşit yararlanması için plan ve program yapılmaması.					
41.Okulun ve sınıfın temizliğine ve bakımına yeteri kadar önem verilmemesi					
42.Öğretmenlerin yapmaları gereken görevleri (Aylık rehberlik raporu hazırlama, zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantıları vb.) zamanında yapmamaları					
43.Yöneticilerin öğretmenlerin gelişimine yönelik çabalarını desteklememeleri					
44.Sınıf yönetimi konusunda yöneticilerin öğretmenlere müdahale etmeleri					
45.Maaş ve ek ders işlemlerinin zamanında yapılmaması					
46.Okul yöneticisinin öğretmen öğrenci iletişimindeki sorunlarda öğrenci merkezli tutum izlemesi					

Şule Yekeler-İLKOKULLARDA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLER ARASINDA YAŞANAN İLETİŞİM ENGELLERİ (SULTANBEYLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ)-Savunma Sonrası 11.06.2021

ORIGINALITY REPORT

14%

SIMILARITY INDEX

12%

INTERNET SOURCES

3%

PUBLICATIONS

8%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	Submitted to Istanbul Aydin University Student Paper	2%
2	openaccess.maltepe.edu.tr Internet Source	2%
3	Submitted to Yeditepe University Student Paper	1%
4	Submitted to Adnan Menderes Üniversitesi Student Paper	1%
5	Submitted to Trakya University Student Paper	<1%
6	acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080 Internet Source	<1%
7	burkonturizm.com Internet Source	<1%
8	dspace.trakya.edu.tr Internet Source	<1%